



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 15.01.2021 Accepted/Kabul: 14.04.2021 Published/Yayınlama: 09.05.2021

Yabancılara Türkçe Dil Bilgisinin Öğretiminde “Özel Metin” Kullanımı ve Bu Metinlerin Öğrenci Başarısına Etkisi¹

Yahya TAŞKAYA²

Öz

Dil bilgisi öğretimi, Türkçenin yabancılara öğretiminde dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) yanında yer alan önemli becerilerdendir. Türk eğitim sisteminin 2005-2006 eğitim öğretim döneminden itibaren ülke düzeyindeki bütün ilköğretim okullarında uygulanmaya koyduğu yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi başlı başına bir amaç değildir. Dil bilgisi bir şeyi anlamak ve bu anlamı aktarmak için kullanılmalıdır. Anlamın oluştuğu ve gün yüzüne çıktığı yer ise metinlerdir. Bu bağlamda 21. yüzyılda Türkçenin yabancı dil olarak yaygın bir şekilde öğretiminde artmasıyla birlikte ortaya “hedefe yönelik, öğretimi hızlandırıcı özel metin ihtiyacı” ortaya çıkmaktadır. Yapılan bu araştırma, “karma gömülü deneysel” bir çalışmadır. Bu yöntemde nicel ve nitel veriler bir arada kullanılmıştır. Nicel ve nitel veriler ayrı ayrı elde edilip çalışmanın sonunda ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri SPSS-15,0 (Statistical Package for the Social Sciences) programına göre analiz edilmiştir. Nitel verileri ise içerik analizine göre çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel verileri elde etmek için hazırlanan formlar uzmanlar tarafından incelenmiştir. Daha sonra bu formların pilot uygulamaları yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: dil bilgisi öğretimi, özel metin kullanımı, yabancılara Türkçe öğretimi

The Use of “Special Text” in Teaching of Turkish Grammar to Foreigners, and The Impact of These Texts on The Student Success

Abstract

Teaching of grammar is one of the important skills besides four basic skills (listening, speaking, reading, writing) while teaching Turkish to foreigners. According to the constructivist approach applied to all elementary schools

¹ Bu makale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yrd. Doç. Dr. Mehtap Özden danışmanlığında yürütülmüş olan “Yabancılara Türkçe Dil Bilgisinin Öğretiminde ‘Özel Metin’ Kullanımı ve Bu Metinlerin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Yahya Taşkaya, yahyataskaya@gmail.com, 0000-0002-7166-7115

in Turkey starting from the 2005-2006 School Year in Turkish education system, grammar teaching is not a goal itself. Grammar should be used to understand a statement, and transfer its meaning. Texts provide contexts where the meaning occurs and come to light. In this regard, “the need for special texts which are target oriented and accelerating teaching” emerged as a result of widespread teaching of Turkish as a foreign language in the 21th century. This research is a “mixed-embedded-experimental” study. Quantitative and qualitative data were used together in this method. They were obtained separately, and linked at the end of the study. Quantitative data of the research were analyzed according to SPSS-15,0 (Statistical Package for the Social Sciences) program. Qualitative data were analyzed and interpreted with regard to the content analysis. Research forms prepared to acquire qualitative data were evaluated by experts. Then pilot schemes of these research forms were applied.

KeyWords: grammar teaching, the use of special texts, teaching Turkish to foreigners

1. GİRİŞ

Dilin insanlar arasında bir iletişim aracı olduğu bilinir. Buna karşın dilin ne zaman ortaya çıktığı, dillerin kökeninin ne olduğu ve ilk konuşmaların nasıl gerçekleştiği bilinmez. Örneğin teolojik kurama göre dil insanlara Tanrı tarafından verilmiştir. Her yaklaşıma göre dilin doğuş teorisi farklılık gösterebilmektedir.

Chomsky’e göre dil doğuştan gelen bir yetidir. Dil gelişimi deneyimlerin sonucu oluşmamakta aksine doğuştan gelen bir yetidir. Chomsky’e göre “dil biyolojik bir organ olmasıyla birlikte aynı zamanda dil, sömürücü aracı olarak kullanılan bir şeydir.” (Chomsky, 2014, s. 15). Bazı geri kalmış toplumlarda egemen gücün hâkim olduğu dilin, ezilmiş topluma bir baskısının olduğu görülmektedir.

Dil sorunu şu ya da bu biçimde öne çıktığında, bu her zaman, bir dizi başka sorunun doğmak üzere olduğuna (yöneten sınıfın biçimlenimi ve genişlemesi, yöneticilerle halk kitleleri arasında daha ‘yakın’ ve sağlam ilişkiler kurulması), yani kültürel egemenliğin yeniden örgütlenmesi gereğine işaret eder (Freire ve Macedo, 1998, s. 33)

Dil aynı zamanda eğitimin en önemli parçasıdır. Dewey’e göre “eğitim doğaya ve insanlara karşı zihinsel ve duygusal temelli” tutumlar meydana getirmektir (Dewey, 2015, s. 1). Bu tanım aynı zamanda Dewey’in felsefi anlayışını yansıtır. Dewey, felsefesini eğitim deneyimleriyle doğrulama yoluna gider. Dewey’e göre okul ve eğitim; öğretmen, öğrenci ve aile arasında gerçekleşen bir organizasyondur.

Dil öğretimi ana dil ve yabancı dil olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Ana dil ve yabancı dil öğretimi şu kategoriler altında toplanmaktadır: dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerisi. Sınıf içinde eğitim faaliyetleri, doğal hayata ne denli uyumlu şekillendirilirse, öğrenen ne kadar fazla dinleme, okuma, konuşma ve yazma eyleminde bulunursa, dili o denli çok etkili kullanır.

İnsanlar kendine lazım olanları birçok şekilde öğrenip hayatlarına katabilirler. Bunlar; işiterek (duyarak) ve görerek; yansıtarak ve gerçekleştirerek; mantıksal ve sezgisel olarak sebeplendirerek; ezberleyerek ve görselleştirme şeklinde olabilir. Aynı zamanda öğretme metotları da çeşitlidir. “Bazı öğretmenler anlatır, diğerleri gösterir ve tartışır; bazıları kurallara odaklanır bazıları örneklendirir; bazıları ezberi vurgular ve bazıları da anlamayı vurgular” (M Felder, 1995, s. 21).

“Dil bilgisi öğretiminde, dünyada ve ülkemizde günümüze kadar farklı dil öğretim yaklaşımları esas alındığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar geleneksel yaklaşım, davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırıcı yaklaşım olarak adlandırılabilir” (Güneş, 2014, s. 283) Geleneksel yaklaşım dil bilgisi öğretiminde en eski yaklaşımdır. Diğer adıyla klasik yaklaşımının esas alındığı sınıflarda çocuğun aktif olmasına daha az önem verilmiştir. Bu eğitimde öğrenci pasif ve hep izleyendir. Geleneksel sınıfların odak noktası öğretmendir. Bu sınıflarda öğrencinin yazı yazması, yaratıcı gücünü ortaya çıkarması ve hatta araç-gereç için geniş bir yer bile yoktur. Bu sınıflarda her şey dinleme esasına dayandığı için monoton bir ders olmaktadır.

Dil bilgisi yaklaşımının savunduğuna göre dil kuralları olan kendine özgü bir araçtır. Bu araçları iyi kullanan dili iyi öğrenir ve hayata yansır. Adı geçen anlayışa göre gramer başlıkları belli bir diziliş sistemiyle kademeli anlatılır. Öğretim sürecinde dilin temel kuralları üzerinde durulur. Dil bilgisi kuralları öğrenen kişilere ezberlettirilir. Dil bilgisi kurallarının en küçük ayrıntısına kadar incelenir. Ders kitapları gramer ağırlıklıdır. “Bu yaklaşım dünyada 1950’li yıllara kadar uygulanmıştır. Ülkemizde de uzun yıllar kullanılmıştır” (Güneş, 2014, s. 283). Dil bilgisi yaklaşımı, dil öğretimini kural öğrenmeye odakladığı için eleştirilmiştir. Öğrenci sürekli kural öğrenmekte ve ezber yapmaktadır. İletişim yönü kısıtlıdır.

Davranışçı yaklaşım taklit, pratik, pekiştirme ve alışkanlık edinme ile açıklanabilir. Çocuk duyduğu sesleri taklit yoluyla öğrenir. “Bu yüzden davranışçı yaklaşım taklit ve pratik yapmayı dil gelişiminin başlıca ögesi olarak görürler” (Güzel ve Barın, 2013, s. 174) Dil taklitle öğrenilir. Öğrenci duyduğu ses ve kelimeleri tekrar ederek alışkanlık haline getirir. Böylece öğrenme gerçekleşir. “Yirminci yüzyılın başından beri eğitimde egemen olan öğrenme teorisi davranışçı kuramdır. Davranışçı ekolün klasik koşullanma (Pavlov’un deneyi) ve edimsel koşullanma (Skinner’in deneyi) gibi öğreti formları temelde aynı ortak görüşü paylaşırlar: yani, öğrenme, bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşur” (Yıldızlar, 2012, s. 41)

Bilişsel yaklaşım 1970’lerde davranışçı yaklaşıma karşı bir eleştirisi olarak ortaya çıkmıştır. Bilişsel yaklaşımının meşhur bilindik temsilcisi N. Chomsky’dır. Bu yaklaşım “Chomsky’in dilbilim ve Asubel’in öğrenme kuramları konusundaki düşünceleriyle de şekillendi. Bu yaklaşım davranışsal yaklaşım ve yapısal yaklaşım ilkelerine karşıdır” (Günday, 2015, s. 31) Bilişsel yaklaşımın davranışçı

yaklaşımına karşı yaptığı eleştirilerin başında davranışçı yaklaşımın, gözlenemediği için zihni inceleme dışı tutmalarınıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımının önde gelen isimleri Jean Piaget, Vygotsky ve Bruner'dir. Bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrenenin bizzat gayretiyle gerçekleşmekte ve kafada yapılandırılmaktadır. Piaget, dilin zihinsel işlemlerle ilişkili olduğunu dile getirir. Yapılandırmacılık bilgiyi yapılandırma, bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlayışta öğrenci adeta bir kâşif şeklinde ortaya çıkar ve yeni şeyler keşfetmeye çalışır. Bu keşif sırasında öğrenci eski birikim ve deneyimlerini kullanarak yoluna devam eder. Tecrübeleri ile yeni karşılaşmaları ilişkilendirir ve bir sonuca ulaşır. Bu işlemin adı kâşifliktir. Bu yaklaşımda kişi aktif bir çaba içinde olmalıdır. “Yapılandırmacı yaklaşımda dil bilgisi öğretimi başlı başına bir amaç değildir. Dil bilgisi bir şeyi anlamak ve bu anlamı aktarmak için kullanılmalıdır” (Yaman, 2011, s. 14) Dil bilgisi eğitimi diğer becerilerle birlikte anlama hizmet etmelidir. Dil bilgisi öğretimi katı kurallar yerine daha çok işlevsel ve yararlı olmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde yaklaşımlar kadar kullanılan yöntem ve tekniklerin de önemi büyüktür. “Yöntem, kelime anlamı itibarıyla tarz, usul, yol ve yaklaşım kelimeleriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır; hatta bazen strateji, görüş, öğretim yolu ve teori kelimelerini de kapsamaktadır” (Calp, 2010, s. 294) Dil öğretiminde seçilecek yöntem başarıya ulaşmada büyük öneme sahiptir. Öğreticinin sınıfın durumuna göre seçeceği yöntem başarılı bir eğitim ve öğretimin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Öğretici bazen tek bir yöntem seçebileceği gibi birkaç yöntemi de aynı anda kullanabilir. “1982 Ekim ayında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın birlikte düzenledikleri Yabancı Dil Öğretim Programları adlı seminerde şu yöntemler esas alınmıştır” (Demirel, 2012, s. 36)

Tablo 1. Dil öğretim yöntemleri

Dil Öğretim Yöntemleri	
Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi	(Grammar-Translation Method)
Düzvarım Yöntemi	(Direct Method)
Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi	(Audio- Lingual Method)
Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı	(Cognitive-Code Approach)
Doğal Yöntem	(Natural Method)
İletişimci Yaklaşım	(Communicative Approach)
Seçmeli Yöntem	(Eclectic Method)

Yabancılara Türkçenin öğretimi alanında yazılan ilk eser, Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074 yılları arasında Araplara Türkçeyi öğretmek ve aynı zamanda Türkçenin

Arapçadan üstün olduğunu kanıtlamak için kaleme aldığı Divânu Lûgati't-Türk'tür. Bu değerli kaynakta Kaşgarlı çok başarılı bir metot takip etmiştir. Onun takip ettiği metodun özellikleri aşağıda verilmektedir (Barın, 2004, s. 20)

Türkçenin yabancılara öğretimiyle tarihi gelişim süreçlerine göre eserlere bakıldığında, kaleme alınan bu kitaplarının çocuğunun sözlük çalışması ya da dil bilgisi kitapları olduklarını görmekteyiz. Bu eserleri zamanlarına göre değerlendirmek gerekir. Türkçe öğretimiyle ilgili ilkler oldukları için bazı eksikleri olacaktır. Ama günümüze kadar gelen bu yapıtlar bizim için bir yol gösterici ve başyapıttırlar. 1950'lerden sonra gelişme eğilimi gösteren yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yazılan bir takım kitaplar vardır bunları aşağıda görmek mümkündür (Biçer, 2017, s. 212)

Tablo 2. 1950'lerden sonra yazılan yabancılara Türkçe ders kitapları

Kenan Akyüz	Yabancılar İçin Türkçe Dersleri-Konuşma, Okuma (1965)
Hüseyin Aytaç- M. Ağâh Önen,	Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe (1969)
Sermet Sami Uysal,	Yabancılara Türkçe Dersleri (1979)
Kaya Can,	Yabancılar İçin Türkçe – İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri (1981)
M. Hengirmen – N. Koç,	Türkçe Öğreniyoruz (1982)
Tahir Nejat Gencan,	Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Öğreniyorum (1985)

Türkçenin yabancılara öğretilmesinde bir sistematikte ortaya çıkan ve ilk defa 1984 yılında TÖMER'i kuran resmi kurum Ankara Üniversitesi'dir. Bu üniversiteyi 1994 yılında Gazi Üniversitesi takip eder. Ardın diğer birçok üniversite TÖMER bölümleri açar ve kurarlar. Türkiye'ye ve Türkçeye karşı ilginin oluşmasında dünyanın çeşitli ülkelerinde, Maarif Vakfı tarafından açılan Türk okullarının ve Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkçe öğretim faaliyetlerinin etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretmenin yanında ebru, hat sanatı vb. kurslarıyla da Türk kültürünü tanıtmayı açısından oldukça önemli bir görevi üstlenmektedir.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi

Yabancı dil öğretiminde genel hedef, öğrencilere dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarında kendini ifade etme yeteneği kazandırmaktır. Yabancı öğrenciler öğrenecekleri dilin farkında olmalıdırlar. Dil farkındalığı Fransızca 'éveil aux langues', aynı zamanda öğrencilerin daha etkili olmasına yardımcı olur çünkü onlar dilin nasıl öğrenildiği konusunda ve bir dilden diğer dile transfer edilen becerilerin farkındadır (Byam, 2008). Dil farkındalığı öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. "Bir

dili anlayabilmek o dilin dil bilgisini çözmeye bağlıdır. Bu da cümleleri çözümlenmekle olabilir. Cümle öğretiminin temelinde düşünce ve uygulama boyutu olmak üzere iki yön yer alır. Bu iki unsur Türkçenin asıl temelini oluşturur” (Avcı, 2013, s. 705)

Dil bilgisi öğretimi Türkçe dersleriyle birlikte bir bütün şeklinde anlatılması gerekir. Özellikle Türkçenin kendine özgü yöntemi olan tümden gelimle öğretimi esas alınmalıdır. Yargı bildiren yüklem sonda olduğu için öğretimin buradan başlanması diğer unsurların önüne geçer. Bu yöntem tümden gelimdir. Avcı ve Küçük’ün belirttiklerine göre Türkçenin anadil ve yabancı dil olarak öğretiminde, öğretmenlerin bu yöntemi uygulamaları Türkçenin kendi mantığıyla öğretilmesidir (Avcı ve Küçük, 2017) Dil bilgisi tek başına bir amaç olmamakla birlikte amaca giden bir araçtır. Dört temel becerinin öğretilmesinde başarıya ulaşmak için dil bilgisi de öğretilmelidir.

Yabancılara Dil Öğretimine Yönelik Materyal Geliştirme

Her geçen gün yeni gelişmelere kapı açan teknoloji, eğitim alanında da eğitimcileri gelişmelere ayak uydurmaya zorlamaktadır. İyi bir eğitim için teknolojinin yeniliklerinden faydalanmak bir zorunluluktur. “Eğitim teknolojisi genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulması ile öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılandırılmasıdır” (Aydoğan ve Helvacı, 2011, s. 149) Eğitim teknolojilerinin işlevi öğretmen ve öğrenciyi serbest hale getirmektir. Eğitim teknolojileri aynı zamanda öğretmen ve öğrenciyi zaman ve mekân yönünden kolaylık sağlar. Materyal tasarlamada öğretmen araçları tanımalı ve nasıl kullanacağını bilmelidir. Materyal hazırlanırken çevremizde görülebilecek her türlü araç ve gereçten yararlanılabilir (Yanpar, 2005). Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşabilmesi için tek başına ders kitabı yetmez. Konulara göre görsel materyal geliştirme dersin daha iyi ve kalıcı öğretilmesini sağlayacaktır.

Kaynak (Seferoğlu, 2011, s. 68)



Şekil 1. Görsellik

eğitimde kalıcılığı sağlar.

“Ders kitabı, öğrencinin duyu ve düşünce ürünleri evrenine açılabilmesi için sadece bir çıkış noktasıdır. Bunun yanında ansiklopediler, sözlükler, kılavuzlar, afişler, broşürler ve görsel açıdan zenginlik katacak dokümanlarında olması gerekir” (Calp, 2010, s. 359). Öğretimin çerçevesini sağlayan ders kitaplarının yanında konuyu pekiştirecek ve dersi eğlenceli hale getirecek farklı kaynaklar da

kullanmalıdır. Bir öğretim materyalinin seçimi ve kullanımı konusunda aşağıdaki maddeleri dikkate almak lazımdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme eğitimi tebeşir tahta ikilisine muhtaç olmaktan kurtaracaktır. Öğrencinin görerek ve uygulayarak yaptığı bir şeyi unutmaması zorlaşacak buna karşılık öğrenmesi kolaylaşacaktır. “İnsanlar okuduklarının %10’unu, duyduklarının %20’sinini, gördüklerinin %30’unu, görüp duyduklarının %50’sini, söylediklerinin %70’inin, yapıp söylediklerinin %90’ını hatırlamaktadır” (Ergin, 1998’den akt. Şengül, 2012, s. 168).

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi ve Metin

Dil bilgisi öğretimi kurallardan oluşmaktadır. Öğretilen dilin kuralların uygulama yeri metinlerdir. Öğrenci öğrendiği kuralların uygulamasını metin içinde görür ve anlar. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminde metin çok önemlidir. Metinler, öğrencilerin öğrendikleri kuralların uygulamasını görme alanları olduğu gibi aynı zamanda öğrendikleri dilin kültürünü de tanıma fırsatı buldukları yerlerdir.

Dille kültür birbirini etkileyen dinamik iki süreçtir. Kültür, bir toplumun ürettiği maddi ve manevi bütün değerlerdir. Kültüre ait her şey geçmişten günümüze dil aracılığıyla aktarılır. Dil, bir milletin kültür varlığıyla iç içedir. Dil kültüre etki edebileceği gibi, kültür de dilin gelişimine etki eder. Aynı dili konuşan insanlar daha kolay anlaşılır ve ortak bir düşünsel evren oluştururlar (Gülyüz, 2004, s. 85)

Dil eğitimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Bu açıdan öğreticiler yaptıkları işin ne derece önemli olduğunu farkına varmalı ve buna göre hareket etmelidir. Dewey’ e göre kültür: “hayal gücünün zenginliği, hareketliliği ve sempatikliği nedeniyle bireyin hayat şeklinin, doğanın ve toplumun hayatından sıyrılıncaya kadar gelişmesini ve olgunlaşmasını sağlayan unsurdur.” Bu tanıma ve Dewey’in felsefesine göre, toplum ve doğa sınıf ortamında buluşabiliyorsa, kullanılan yöntemler ve materyaller deneyimlerin hükmü altına giriyorsa, o zaman hayat ve eğitim arasında bir birliktelik oluşmuştur. Bu söylenenlerden çıkan sonuca göre yabancılar için oluşturulacak metinlerde toplum ve doğayı birleştirmelidir. Bu metinler aynı zamanda toplumun kültürünü de yansıtmalıdır. Bu bağlamda metinle dil bilgisi öğretimi yapan dil öğretmenleri, “daha ilgi çekici materyal” bulmak için temel kelimeleri ve gramer kurallarını hızlı bir şekilde geçer ve karışık dilbilgisi yapılarını çeviri nüanslarına, dilbilim kavramlarına ve kültürel düşünceleri ele almaya başlar (M Felder, 1995).

Metin, kavramını; insan beyninden oluşan his, duygu ve fikirlerin gramer kural ve sistemlerine göre bir dizilişle sağlanan anlamlı bir tümceler kümesi diye tanımlayabiliriz. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi tarafından da önemle vurgulanan metinler, ders kitaplarında kullanılan ve dil öğretiminin önemli bir kısmına oluşturan bir iletişim alanıdır. Metinlerde kelime ve sözcüklerin bütün

haline getirilmesi peş peşe değil bir mantık sırasına göre yapılır. Böylece anlamı yapılar ortaya çıkar (Sidekli, 2014). “Halliday’ın söylediğine göre metin tümcelerden oluşmamış, ama tümcelerce gerçekleştirilmiş anlamsal bir birimdir” (Halliday 1977’den akt. Dilidüzgün, 2017, s. 22). Metnin anlamlı, düzgün ve kurallara uygun bir şekilde ortaya çıkması dil bilgisi öğretimine bağlıdır. Metindeki düzen ve sistemi dil bilgisinin kurallarına ve bağlı olarak gerçekleştirilir.

Metinler hem anlamı sağlamak hem de bu sayede iletişimi gerçekleştirmek için vardılar. “Metin birbiriyle bağlantılı ifadelerin bir arada anlamlı bir bütün oluşturması ve parçadan bütüne, bütünden parçaya doğru anlamın korunması ile oluşur. Metin dilbilim, metin kavramını derinine inceleyen bilimdir. Yazılı ve sözlü bir metin niteliklerini, iç-dış yapısını inceler. Metin dilbilime göre metin dilin kullanımını betimleyen araçtır” (Şimşek, 2011, s. 35). Metinler sayesinde dilin kuralları kullanım alanına sahip olmuş olur. Metinlerde kurallar tatbik edilir. Dil bilgisi öğretiminde uygulama alanı metinlerdir. Metinlerle öğrenci öğrendiği kuralları uygular ve beceri kazanmış olur. Dil bilgisi öğretiminde metin kullanımının amacı farklı seviyelerde yazılmış yazıları hızlı okuma ve tam anlamaktır.

Dünyada dil öğretiminde kullanılan metin çeşitlerini yaklaşımlara göre farklılık gösterdiğini görmekteyiz. Dil öğretiminde kullanılan yaklaşımın felsefesi ne ise metin çeşidi de buna hizmet etmektedir. Söz gelimi geleneksel yaklaşım kuralcıdır ve edebi metinleri tercih eder. Edebi metinler özgün ve klasik metinlerdir. Geleneksel yaklaşımın önem verdiği değerleri bu metinde görmek mümkündür. Bu yaklaşıma göre öğrenci dilin kurallarını en iyi şekilde edebi metinlerde öğrenecektir. Bu yaklaşım dil bilgisi öğretiminde en eski yaklaşımdır.

Diğer yandan Davranışçı yaklaşım dil öğrenim sürecini taklit, pratik, pekiştirme ve alışkanlık edinme ile açıklamaktadır. Çocuk duyduğu sesleri taklit yoluyla öğrenir. Bu yüzden davranışçı yaklaşım taklit ve pratik yapmayı dil gelişiminin başlıca unsuru olarak görülmektedir. Dil taklitte öğrenilir. Öğrenci duyduğu ses ve kelimeleri tekrar ederek alışkanlık haline getirir. “Dil bir davranıştır” görüşünü savunan davranışçı yaklaşım dil öğretiminde üretilmiş metin kullanmaktadır. Üretilmiş metin yaklaşımın felsefesine göre konuya uygun hazırlanan metinlerdir. Taklit ve tekrara bağlı hazırlanan bu metinlerle dil öğretimi gerçekleştirilir.

Bilişsel yaklaşımın kurucusu Chomsky’e göre dil, edinim ve yeti şeklinde ikiye ayrılır. Sözü edilen gruplamaya göre yeti uygun ortam ve koşullarda; beceri ve yeteneğimizi gün yüzüne çıkarmayı ifade eder. “Chomsky’e göre dil öğrenimi bir alışkanlık ve koşullanma değil, yaratıcı bir süreçtir. Bu süreç tepkilerden çok akılcı ve zihinsel etkinliklerden oluşur” (Demirel, 2012, s. 45) Davranışçı dil öğretimine karşı çıkan Chomsky dili uyarıcı-tepki bağlamında değil, yaratıcı bir süreç olarak görür. Öğrenme bilgisayar sistemine benzer. Veriler girilir, zihinsel bir süreç yaşanır ve çıktı alınır. Üretim

sistemini bilen öğrenci yeni üretimler yapabilir. Bu üretim sistemine kişi doğuştan sahip olarak dünyaya gelir. Bu yaklaşım ise dili iletişim aracı olarak görür ve dil öğretiminde özgün metinleri kullanır. Özgün metinler orijinal metinlerdir. Dil öğretimi için özel hazırlanmamış ama içinde dilin özelliklerini taşıyan metinlerdir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin aktif çabasıyla gerçekleşmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Piaget, dilin zihinsel işlemlerle ilişkili olduğunu dile getirir. Yapılandırmacılık bilgiyi yapılandırma, bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda dil bilgisi öğretimi başlı başına bir amaç değildir. “Dil bilgisi bir şeyi anlamak ve bu anlamı aktarmak için kullanılmalıdır” (Yaman, 2011, s. 14) Dil bilgisi diğer becerilerle birlikte anlama hizmet etmelidir. Ders kitaplarındaki gramer isimleri azaltılmaktadır. Bu yaklaşım dil öğretiminde özel ve özgün metinleri esas alır.

Özgün ve özel metinlere yeni Türkçe öğretim programlarında yer verilmektedir. Bilindiği gibi ülkemizde 2004 yılından itibaren davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırmacı yaklaşımla yeni Türkçe öğretim programları hazırlanmıştır. Özgün metinler, dil öğretimi için hazırlanmamış, ancak konuşma, kendini ifade etme, öğrenilen kelime ve dil bilgisi kurallarını uygulamaya yardım eden, işitsel, görsel ve yazılı dokümanlardır. Bunlar gazete yazıları, mektuplar, afişler, yemek tarifleri, notlar, şiirler, haberler, resimli romanlar, roman özetleri, hikâyeler vb. olmaktadır.) Aşağıda özel metine ait nitelikler tablo halinde verilmiştir (AODÇ, 2013, s. 146)

Tablo 4. Özel Metin Özellikleri

Özel metinler dil öğretiminde kullanmak için hazırlanmış metinlerdir.
Özgün metinlere benzer şekilde hazırlanmış metinlerdir.
Bu metinlerin özellikleri ve örnekleri:
Yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere özel olarak geliştirilmiş,
Doğal metinlere benzer metinler,
Örneğin:
Özellikle bu amaçla yazılan ve tiyatro oyuncularından seslendirilen dinleme anlama metinleri.
Öğretilecek dilsel içerik bağlamında örnek vermek üzere hazırlanmış metinler örneğin, belirli bir ünite.
Alıştırma amaçlı birbirinden bağımsız cümleler (telaffuz, dil bilgisi vb. gibi);
Ders kitaplarındaki yönergeler ve açıklamalar; öğretmenin kullandığı ders dilindeki test ve sınavlardaki görevleri gibi (yönergeler, açıklamalar, sınıf içindeki yönlendirme ve kontrol vb.).

Yabancı dil öğrenen kişi öğrendiği onca kuralın nasıl kullanıldığını metinler sayesinde görür ve öğrenir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen de metinlerde Türkçenin bütün zenginliklerini görür.

Bu dünya; bir yazarın romanı, bir şairin şiiri, bir araştırmacının makalesi, bir görevlinin tutanağı, bir askerın mektubu, bir annenin feryadı, bir sevdalının türküsüdür; bu dünya metindir. Kelime ve kurallar ancak metinlerde kendini gösterir, anlam kazanır, duygu düşünceler metinlerle gün yüzüne çıkar. Türkçe öğretiminde metni önemli kılan da bu özelliktir (Duman, 2003, s. 152)

Tarih boyunca Türklerin buldukları bölgelerde özellikle bir güç olarak ortaya çıktıkları dönemlerde diğer toplumlarla kaçınılmaz bir etkileşim içine girdikleri görülmektedir. Bu durum etkileşim içine girdikleri toplumların iletişim kurmak için döneme dönem Türkçeyi öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Eski Türk hükümlerine baktığımızda Türkçenin yabancılara öğretimi genel olarak diplomatik ve ticari ilişkilerde öne çıkmaktadır. Bu dönemlerde yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri komşu ülkelere gönderilen mektupların Türkçe olarak yazılması ve ticaret adamlarının Türkçe öğrenme ihtiyaçlarıyla sınırlandırılabilir. Örneğin “Köktürk kağanlarının 6. yüzyılda Çin imparatorlarına gönderdikleri Türkçe mektuplar; İstemi Yabgu'nun 567 yılında Bizans imparatoruna gönderdiği Türkçe mektup ve Çin'de yapılan Türkçe çeviri faaliyetleri dönemin yabancılara Türkçe öğretim uğraşları olarak sayılabilir” (Biçer, 2017, s. 32).

Karahanlılar dönemine gelindiğinde karşımıza yabancılara Türkçe öğretimi alanında gün yüzüne çıkan kaynak “Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lügati't-Türk” adındaki kitabı çıkmaktadır. Bu eser Türkçenin bilinen ilk sözlüğüdür. Kaşgarlı Mahmud Türklerle, Araplar arasında 9. Yüzyıldan başlayıp 12. Yüzyıla kadar yoğun bir ilişki yaşandığı dönemde Türkçenin Arapça kadar güçlü bir dil olduğunu hatta Arapçadan üstün olduğunu göstermek için Divanü Lügati't-Türk'ü yazmıştır. Eser Arapça olarak kaleme alınmıştır. Eserde Türk inanç ve mitolojisine de yer verilmiştir. Eserde kullanılan metinler Türk kültürünü anlatmaktadır. Eserde Türk coğrafyasından toplanan şiirler, atasözleri ve deyimler de vardır. Tarih boyunca Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili tespit edilen eserler Türkler tarafından yazılanlar ve yabancılar tarafından yazılanlar olarak gruplandırılmıştır. Yabancılar tarafından yazılanlar: “Codex Cumanicus, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, EI-Kavaninü'I-Külliyeye Li Zabti'I-Lügati't- Türkiyye, Et- Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't- Türkiyye” adlı eserlerdir. Türkler tarafından yazılanlar: “Divânü Lugâti't- Türk - Kaşgarlı Mahmud, Muhakemetü'I-Lugateyn - Ali Şir Nevâyî, Kitâbü Bulgati'I-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'I-Kıfçak-Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî, Kitâbü'I-İdrak Li Lisânü'I-Etrak –Esirü'd-din Ebû Hayyân, Hilyetü'I-İnsân ve Heybetü'I-Lisân- Cemâlü' d-dîn İbni Mühennâ” adlı eserlerdir.

Yukarıda sözü edilen eserler XI. yy ve XV. yüzyılları arasında çoğu sözlük biçiminde yazılan kitaplardır. Bu eserlerde yabancılara öğretilmeye çalışılan Türkçe, Kıpçak Türkçesidir. Bu dönemde yabancılar için yazılan Türkçe kitaplarının farklı nedenleri vardır. Örneğin Divanü Lügati't-Türk adlı seri yazan Kaşgarlı Mahmud, Türkçenin Arapçadan üstün olduğunu kanıtlamaya çalışır. Codex Cumanicus ise Fransiskan mezhebi mensubu İtalyan ve Alman misyonerler tarafından Kıpçakçayı

anlamak, halka ulaşmak ve Hıristiyanlığı anlatmak için yazılır. Yukarıda sözü edilen diğer eserlerin çoğu Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek için yazılır. Ali Şir Nevâyî, ise Çağatayca'nın Farsçadan üstün olduğunu göstermek için Muhakemetü'l-Lugateyn adlı eseri yazar.

Yazılan bu eserlerin çoğu sözlük biçiminde yazılmıştır. Eserlerde Türkçenin dil bilgisi özellikleri ve örnekleri, bunun yanında Türk kültürüne ait unsurlar, günlük yaşama ve ticaretle ilgili pratik cümleler, kelimeler öğretilmektedir. Eserler yöntem olarak tümevarım ve dil bilgisi çeviri metotlarını esas alarak yapısalcı bir anlayışla yazılmışlardır. Bu eserlerin bir kısmının yazarları belli olmasına karşın bir kısımların da yazarı bilinmemektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan metinleri bu tarihi eserleri inceleyerek görebilmekteyiz. Bu gelişmeleri 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ve 1994 yılında Gazi Üniversitesinin kurduğu TÖMER takip eder.

Yabancılara Türkçe öğretimi 1990'larda Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla Türkî Cumhuriyetlerde de ilgi görmeye başlar. Türkî Cumhuriyetlerden ülkemize eğitim görmeye gelen öğrenciler Türkçe öğrenmeye başlarlar. Bu gelişmeleri günümüzde birçok üniversitenin kurduğu TÖMER'ler, TİKA, Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı'nın dünyadaki Türkçe öğretim faaliyetleri takip eder. Bunların yanında özel kurs merkezlerinin Türkçe öğretim faaliyetleri ve Suriyeliler için açılan Türkçe öğretim merkezleri ve projeleri de vardır. Bütün bu gelişmeleri tarihten günümüze incelediğimizde Türkçe öğretim işinin ilk dönemlerine ait elde somut bir veri olmadığını daha çok doğal yöntemlerle ve belli bir sistematığe bağlı olmadan öğretildiği görülmektedir.

Buna karşın Kaşgarlı Mahmud'un yazdığı ve tespit edilebilen yabancılara Türkçe öğretimi alanında ilk eser olan Divanü Lügati't Türk, yabancılara Türkçe öğretimine dair ilk adım sayılabilecek bir sistemle karşımıza çıkmaktadır. Bu eser birçok araştırmacı ve yazara da ilham olmuştur. Günümüze doğru gelindikçe yabancılara Türkçe öğretimi daha sistematik hala gelmiş ve bu alanda çok sayıda araştırma yapılmış ve birçok eser yazılmıştır.

Dil öğretiminde dünyada ve ülkemizde yaklaşımlara göre metin kullanıldığını görmekteyiz. Ülkemizde Türkçe öğretimi, ister an dilde olsun isterse yabancı dil olarak öğretiminde olsun yabancı dillerin öğretim yöntemlerinden ve yaklaşımlarından etkilenmiş ve kimilerini de uygulamaya koymuştur. Bu konuda Avcı da "yöntem ve yaklaşım olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ana dili öğretimi yöntem ve yaklaşımından farklı olmadığını söylemektedir" (Avcı, 2012, s. 4) Yukarıda söylenenler ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan metinleri "özel metinler, özgün metinler ve edebi metinler" şeklinde gruplandırabiliriz.

Öğrenciler, çeşitli metin türleri üzerinde çalışmalar yaparak metin yapılarına ilişkin bilgilerini artırabilirler. Öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda metin yapılarının farkında olması önem arz

eden bir konudur. Metin yapısının farkında olmak öğrencide ne okuyacağını farkında olmasına ve zihinsel ön hazırlık yapmasını sağlar (Sidekli, 2014). Metin hakkında ön bilgiye sahip olmak öğrencinin ne okuyacağını ve nasıl bir bilgiyle karşılaşacağını anlaması bakımından önemlidir. Metin hakkında ön bilginin olması zihinsel olarak hazır bulunuşluğu artırır.

“Dil bilgisi dilin yazılı ve sözlü kullanımında ortaya çıkan kurallar bütünüdür. Bundan dolayı dilin kuralları kendisini yazılı ve sözlü metinlerde gösterir. Bu sebeptendir ki dil bilgisi öğretiminde dilin uygulama alanı olan metinlerden hareket edilmesi uygun olacaktır” (Temizkan, 2014, s. 135) Metinler üzerinden gidecek olan bir dil bilgisi öğretimi öğrencinin kuralları daha anlaması bakımından oldukça büyük öneme sahiptir. Kuralların kullanımını gören öğrenci kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirecektir.

Yazı, söze göre daha somut ve sınırlıdır. Bundan dolayı, dilbilimsel inceleme alanı olarak yazıya önem verilmiştir. Günümüze kadar metin üzerindeki dil çalışmaları cümle ve daha küçük dil parçaları üzerinde durulmuştur. 1950’li yıllardan sonra dilsel çalışmalarda cümlenin yetersiz kaldığı düşünülerek dilbilim çalışmalarının metin kavramına ağırlık vermesi metin dil bilimin doğmasına neden olmuştur.

Anlam bütünlüğünü sağlamak için metnin bütününe bakmak ve bütünü değerlendirmek metin dilbilimin işidir. Anlam taşımayan metin kurallar bütünü olmaktan öte gidemez. Bu bağlamda metinler anlamlı olmalıdır. Dil bilgisi konularının metinlerle öğretilmesinde öğretmen sezdirme yöntemiyle kuralları metinler aracılığıyla öğretmeye çalışır. Böylece öğrenci örneklerdeki benzerliklerden kuralı sezer ve anlar. Bunun sonucunda öğrenci sezerek öğrendiği kuralı benzer durumlarda kullanır ve kalıcı öğrenme gerçekleşir. Sezerek öğrenen öğrenci öğrendiği kuralı unutmayacak ve öğrendiğini diğer alanlara da uygulayacaktır.

Dil bilgisi konuları öğretilirken Edgar Dale’nin yaşantı konisinde olduğu gibi somuttan soyuta ilkesine göre hareket edilmesi uygun olacaktır. Soyut kurallar örneklerle ve metinlerle somut hale gelecektir. Öğrenci bir kuralı öğrenirken bildiğinden yola çıkarak bilinmeyi bulup yeni bilgiye ulaşmalıdır. Bu da yapılandırıcılıkta olan bilgini transferi ilkesine göre olacaktır. Öğrenci bilgiye doğrudan değil keşfedip yapılandırarak ulaşmalı. Böylece bilgi kalıcı hâle gelecektir.

“Dil becerileri anlama ve anlatma şeklinde ikiye ayrılır. Anlama becerileri okuma, dinleme; anlatma becerileri de konuşma ve yazmadır. İlk kazanılan beceri dinleme, ardından konuşma, okuma ve yazma gelmektedir” (Çoşkun, 2007, s. 49) Yazma becerisi en sonda gelen ve kazanılması zor olan bir beceridir. Yazma becerisinin zor kazanılması dil bilgisi kurallarının iyi öğrenilmemesinden de kaynaklanabilmektedir. Bu bağlamda dil bilgisi kurallarını iyi öğrenen kişi yazmayı da iyi yapacaktır.

“Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Yazmak; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazı ile

anlatmaktır” (Sever, 2000, s. 130) Yazma ile insan kendini her türlü isteğini anlatmada bir araçtır. Bu becerinin verimli ve etkili gerçekleştirilmesi için yazma becerisinin elde edilmesi gerekir. Yabancılara Türkçe dil bilgisinin öğretiminde özel metin kullanımının yazma becerine olan etkisi yapılan çalışmayla tespit edilmiş ve bulgular bölümünde gösterilmiştir. Aşağıda bu çalışma için incelenen B1 seviyesindeki yabancılar için Türkçe ders kitaplarının listesi verilmektedir:

Tablo 3. Türkçe ders kitapları

Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı
İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı
Yedi İklim Türkçe
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

İncelenen kitaplarda kullanılan metinlere bakıldığında genellikle ünitelerin uygulama bölümlerinde yer alan özgün, özel, edebi ve kullanmalık metinlerde olduğunu görmekteyiz. Gök (2017) yaptığı çalışmada bu metinlerin dağılımı şu şekilde göstermektedir: Gazi Üniversitesi tarafından çıkarılan Yabancılar İçin Türkçe (B1) kitabı incelendiğinde okuma başlığı altında 17 özel metin, 3 özgün metin; İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (B1) incelendiğinde okuma başlığı altında metin dağılımı; 14 özgün metin, 4 özel metin; İzmir Yabancılar İçin Türkçe (B1) kitabında okuma başlığı altında kullanılan metinlerin dağılımı 39 özel metin, 13 özgün metin; Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe ders kitabında (B1 seviyesinde) kullanılan metinleri okuma başlığı altında 21 özel metin, 3 özgün metin; Ankara Üniversitesi yayınladığı Y. Hitit kitabında (B1) okuma başlığı altında metin dağılımı 34 özel metin, 17 özgün metin şeklindedir. Yukarıdaki metin dağılımları uygulama bölümlerine aittir. Dil bilgisi konularına yönelik özel metin çalışmaları kısmen İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında görülmektedir.

2. YÖNTEM

Amaç

Bu çalışmanın amacı; yabancılara Türkçe dil bilgisinin öğretiminde özel metinlerin kullanımı ve öğrenci başarısına etkisini tespit etmektir. Araştırmanın çıkış cümlesini “Yabancılara Türkçe Dil Bilgisinin Öğretiminde Özel Metin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu alt başlıklara cevap aranacaktır:

1. Yabancılara Türkçe dil bilgisinin öğretiminde özel metin kullanımına ilişkin uzman görüşleri nelerdir?
2. Yabancı öğrencilerin dil bilgisi anlatımında özel metin kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Odak grup görüşmesinden çıkan sonuçlar nelerdi?
4. Uygulama yansıtıcı günlüklerinden çıkan sonuçlar nelerdir?
5. Özel metin kullanımının yazma becerisine etkisi var mıdır?
6. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli karma gömülü deneysel çalışmadır. “Karma yöntem, tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, sonuçların açıklanması gerektiği ve araştırmanın bulgularının geliştirilmesi gerektiği durumlarda yapılır” (Creswell ve Clark, 2014, s. 9). Karma yöntem nitel ve nicel yöntemlerinin kullanıldığı yöntemdir. “Eğer araştırmacı isterse nitel ve nicel yöntemleri ya da teknikleri birleştirebilir” (Glesne, 1992’den akt. Ersoy ve Yalçınoğlu, 2013, s. 19) Araştırmacı birleştirdiği verilerle daha sağlam bir sonuca ulaşır.

Çalışmanın Aşamaları

Çalışma yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretiminde zorlanılan seviyeyi belirlemek için öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurmayla başlamıştır. Belirlenen seviye (B1) ve konulara (*filimsiler, aktarma cümleleri, fiillerde çatı, birleşik fiiller ve Türkçe cümle yapısı*) göre metinler hazırlanmıştır. Metinler hakkında uzman görüşleri alındıktan sonra metinlerin pilot uygulaması yapılmıştır. Ardından çalışma için kontrol ve deney grupları seçilmiştir. Bu seçim yapılırken her iki grubun da B1 seviyesinde ve yaklaşık müfredat konularında olmasına dikkat edilmiştir.

Çalışma başında ve sonunda her iki gruba da serbest konularda kompozisyon yazdırılmıştır. Aynı zamanda her iki gruba çalışma başında ve sonunda öntest, sontest yapılmıştır. B1 seviyesinde hazırlanan metinler uygulama boyunca deney grubuna uygulanmıştır. Uygulama sürecinde yansıtıcı günlükler tutulmuştur. Çalışma sonunda deney grubu ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Tüm bu çalışmaların sonunda nitel verilerden (öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri, yansıtıcı günlükler vb.) ve nicel verilerden (başarı testi sonuçları, kompozisyon değerlendirme puanları) çıkan sonuçlar ilişkilendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

“Bir araştırma için evren (population, universe), soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 80) Evren araştırma yapılacak alanın genelini oluşturur. Evren yapılan çalışmada elde edilecek bulguların analiz edilip yorumlanacağı gruptur. Araştırmada çıkan sonuçları evrenin özelliklerini bildirir.

Araştırmanın evrenini Türkçeyi yabancı dil olarak B1 seviyesinde öğrenenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini (deney grubunu) Moskova Devlet Sosyal Bilimler ve Ekonomi Üniversitesi Türkoloji Bölümü'nde okuyan B1 seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın kontrol grubunu ise Moskova Devlet Üniversitesi Asya ve Afrika Ülkeleri Enstitüsü Türkoloji Bölümünde B1 seviyesinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Aynı zamanda çalışmamız için görüşlerini aldığımız özel kurumlarda Türkçe öğreten on kadar öğretmen de örneklemlerimiz arasında yer almaktadır.

Nitel Veri Toplama Araçları

Öğretmen görüşme formu

“Görüşme formları nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 127). Nitel görüşmelerin her çeşidinde, görüşme aracılığıyla istenilen bilgiye ulaşma imkânı vardır. En çok kullanılan görüşme türü, bir kişinin diğer kişiden bilgi almak için karşılıklı yapılan görüşmedir. Görüşme formu ile araştırmacı öğrenmek istediği soruları muhatabına sorar ve öğrenir. Görüşme ile farklı ve detaylı bilgilere ulaşılabilir. Yapılan çalışma için on uzman öğretmenle görüşüldü. Bu öğretmenlerle ilgili eğitim ve tecrübe bilgileri aşağıda gösterilmektedir:

Tablo 5. Uzman Bilgileri

Uzman	Lisans	Yüksek lisans	Doktora	Tecrübe
A.Y.	Türkçe	Türkçe	-	6 yıl
B.B.	Türkçe	Türkçe	-	6yıl
M.C.	Türkçe	Türkçe	Türkçe (devam)	10 yıl
A.K.	Türkçe	Türkçe	-	10 yıl
Y.A.	Türkçe	Türkçe	Türkçe	7 yıl
H.G	Edebiyat	Edebiyat	Edebiyat (devam)	5 yıl
E.O.	Edebiyat	Edebiyat	Edebiyat (devam)	5 yıl
F.A.	Türkçe	Türkçe	Türkçe	7 yıl
N.B.	Türkçe	Türkçe	-	6 yıl
B.Z.	Türkçe	-	-	6 yıl

Öğrenci görüşme formu

Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların çevrelerindeki dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek için gereklidir. Geçmişte yaşanmış ve tekrar etmeyecek olayları öğrenmek istediğimizde görüşme yoluna başvurulur. Araştırmacı çalışması için gerekli verileri toplamak için çalışmanın muhataplarıyla bir görüşme yapar. Bu görüşmede çalışma için önemli bilgiler toplanmaya ve daha başka veriler elde edilmeye çalışılır. Çalışma için farklı ülkelerden yirmi öğrenci ile görüşüldü. Bu öğrencilere ait bilgiler aşağıda gösterilmektedir:

Tablo 6. Görüşme Yapılan Öğrenci Bilgileri

Türkçe dil seviyeleri	Ülkeleri
C1	Afganistan
	Bosna
	Cezayir
	Fas
	Güney Afrika
	Irak
	İspanya
	Macaristan
	Meksika
	Moğolistan
	Rusya
	Sırbistan
	Sri Lanka
	Suriye
Tunus	

Metin değerlendirme formu

Çalışmanın örneklemini Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu nedenle uygulama için hazırlanan özel metinler ve diğer etkinlikler B1 konularını (fiilimsiler, fiillerde çatı, özne-yüklem uygunluğu, kurallı birleşik fiiller ve aktarma cümleleri) içermektedir. Çalışma için hazırlanan özel metinler uzmanlar tarafından “Metin Değerlendirme Formu” esas alınarak değerlendirilmiş ve dönütlerde bulunmuşlardır. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda özel metinlerde düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonrasında çalışma için hazırlanan özel metinlerin pilot uygulaması yapılmıştır.

Uygulama yansıtıcı günlükleri

Uygulama boyunca yansıtıcı günlük tutulmuştur. Yansıtma kavramı ilk defa Dewey tarafından açıklanmış olup herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirildiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Yansıtıcı düşünmenin kuramsal temelleri Dewey ve Schön’ün çalışmalarına dayanmaktadır. Dewey, yansıtıcı düşünmeyi herhangi bir bilgiyi etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır. Uygulama boyunca on altı yansıtıcı günlük tutulmuş ve elde edilen veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir.

Odak grup görüşme formu

“Odak grup görüşmesi, birden fazla kişi ile birlikte bir konu ile ilgili bilgi almak amacıyla kullanılan bir görüşme yöntemidir” (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s. 125). Nitel araştırmanın bir yöntemi olarak odak grup görüşmesi, incelemeye alakalı bilgisi olan kişilerin görüşmenin yapılacağı bir veri toplama metodudur (Merriam, 2015). Odak grup görüşmesinde grup üyeleri birbirinden etkilenebilmekte ve çalışmaya faydalı olabilecek veriler verebilmektedir. Odak grup görüşmesinde

sorular esnektir ve görüşme boyunca da tekrar yapılandırılabilir. Çalışmanın sonunda örnekleme odak grup görüşmesi yapılmış elde edilen veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçları

Başarı testi (ön test / son test)

Karma yöntemle yapılan araştırmanın nicel bölümünü yarı deneysel bir çalışmanın verileri olan ön test ve son test oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı deney ve kontrol gurubuna yapılan ön test ve son testten çıkan sonuçlar karşılaştırmak ve uygulamanın başarılı olup olmadığını öğrenmektir. Bu amaçla uygulama konularını içeren elli soruluk bir test hazırlanmış ve uzmanlara gönderilmiştir. Gelen dönütlere bakılarak düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan bu çalışmaların ardından hazır hale gelen ön test ve son test deney ve kontrol gurubuna uygulanmıştır.

Kompozisyon değerlendirme formu

Araştırmanın nicel veri toplama araçlarından biri de öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarıdır. Uygulamanın faydalı olup olmadığını ve kullanılan özel metinlerin yazma becerisine etkisini tespit etmek için deney grubuna uygulama başında ve sonunda kompozisyon yazdırıldı. Daha sonra kompozisyonlar uzmanlar tarafından değerlendirildi. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar üç uzman tarafından kompozisyon değerlendirme formuna göre okundu ve puanlama yapıldı. Deney grubunun uygulama başında ve sonunda yazdıkları kompozisyonların aritmetik ortalaması alınıp başarı oranları değerlendirildi.

Verilerin analizi

Nitel verilerin analizi

“Veri analizi, nitel araştırmacıların ne fazla zorlukla karşılaştıkları bir durumdur. Nitel araştırmalarda veri analizi farklılık, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma farklı özellikler taşır ve veri analizinde birtakım yeni yaklaşımlar gerektirir. Bundan dolayı araştırmacı kendi çalışması için bir veri analiz planı geliştirmesi beklenir" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 221). Çalışma boyunca elde edilen nitel veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşme formları öğretmen ve öğrencilere göre geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğretmen görüşme formu, öğretmenlerin “*Yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretiminde özel metin kullanıma ilişkin görüşlerini ve çalışmanın Avrupa dil ölçütlerine göre hangi seviyede yapılması gerektiği*” konusunda düşüncelerini tespit etmek için on altı madde halinde oluşturulmuştur. Araştırmada nitel veri toplama araçları olarak kullanılanlardan biri de metin değerlendirme formalarıdır. Bu form hazırlanan özel

metinlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini tespit etmek için kullanılmıştır. Uygulamadan kullanılan metinlerde ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri alınıp içerik analizine göre değerlendirilmiştir.

Nicel verilerin analizi

Araştırmanın nicel yöntem kısmında, yarı deneysel bir çalışma olarak, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test yapılarak veriler elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına yapılan ön test ve son teste ilişkin elde edilen veriler SPSS-15,0 (Statistical Package for the Social Sciences) programına göre analiz edilip sonuçlara ulaşılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik

“Bir ölçme aracı, aynı özelliği her uygulandığında aynı sonucu veriyorsa güvenilirdir. Geçerlik ise, bir ölçme aracının kullanılış amacına hizmet etme derecesidir. Bir ölçme aracı kullanılış amacına ne oranda hizmet edebiliyorsa o oranda geçerlilik özelliğine sahip demektir” (Yılmaz, 2010, s. 49). Başarı testi için madde ayırt edicilik ve madde güçlük çalışması yapılmıştır. Başarı testinin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için başarı testi 40 öğrenci üzerinde yapılmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. Cevap kâğıtları puanlanıp en yüksekte en düşüğe doğru sıralanır. En yüksek ve en düşük puanlı kâğıtların %27’si ayrılır, ortada kalan kâğıtlar analize dâhil edilmezler. Üst ve alt grupta ayrı ayrı o maddeye verilen cevaplardan tüm seçeneklere konulan işaretler, erişilmemişler ve cevaplandırılmamışlar sayılır ve sayının sonuçları bir çizelge ile üzerinde gösterilir. Doğru cevabın üst ve alt gruplardaki yüzdeleriyle madde güçlüğü (p) ve maddenin ayırıcılık gücü (r) bulunur. En yüksek ve en düşük puanlı kâğıtların %27’sine $40 \times 0,27 = 10,8 \sim 11$ olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Nitel Bulgular

Yabancılara Türkçe dil bilgisinin öğretiminde özel metin kullanımına dair uzman görüşleri

Bu çalışmanın da amacı olan dil bilgisi öğretiminde özel metin kullanımı uzmanlara sorulduğunda olumlu cevaplar alınmıştır. Yapılan görüşmelerden çıkan sonuçlara göre saha çalışanları özellikle dil bilgisi konularının anlatımında özel metin eksikliği hissetmektedirler; buna bağlı olarak dil bilgisi konularına göre özel metinlerin hazırlanması gerektiğini ifade etmektedirler.

Yabancı öğrencilerin dil bilgisi anlatımında özel metin kullanımına ilişkin görüşleri

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, dil bilgisi konularının anlatımında metin ihtiyacının öğrencilerinde hissettiği ve konuya özel metinlerin olmasının gerektiğini düşündükleri bilgisine ulaşılmıştır. Öğrenciler dil bilgisi konularının zor olduğunu ve kural ezberlemekten yorulduklarını söylemektedirler. Bu yüzden dil bilgisi kuralları kısaca anlatılmalı ve ardından konuya uygun metinlerle pratik yapılmalıdır. Böyle kuralların metin içerisinde kullanımı görülecek ve konu daha iyi anlaşılacaktır. Metin içinde kuralların kullanımını gören öğrencinin anlaması hem daha kolay hem de kuralı unutması o derece zor olacaktır.

Odak grup görüşmesinden çıkan sonuçlar

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesine ait sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin genel anlamda uygulamayı başarılı ve faydalı buldukları görülmüştür. Buna karşın eleştirdikleri noktaların da olduğu görülmüştür. Öncelikle öğrenciler uygulama boyunca kullanılan metin ve etkinlik çeşitlerini beğendiklerini ifade ettiler. Özellikle anlatılan dil bilgisi konularının kullanımını metin içinde görmeleri öğrencilerin beğenisini kazanan bir durum olmuştur. Uygulamanın dil bilgisi konularını anlamaya yardımcı olduklarını söyleyen öğrenciler, etkinlik çeşitlerinin ve metinlerin daha fazla olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Dil bilgisi, öğrencilerin ön yargısının olduğu bir daldır. Bu nedenle öğrencilerin dil bilgisi derslerini çok sevmediği gözlenebilmektedir. Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi anlatımın zor ve önemli bir iş olduğu bilinmektedir. Öğrenci dili iyi kullanması için öğrendiği dilin kurallarını bilmek zorundadır.

Odak grup görüşmesinden alınan cevaplara göre öğrenciler tekdüze kural öğretiminden sıkılmakta ve sevmemektedirler. Bu yüzden dil bilgisi konuları kural öğretiminin dışına çıkmalıdır. Öğrenciler dil bilgisi kurallarının anlatılmasından sonra metin içerisinde gösterilmesini istemektedirler. Dil öğretiminde görsel materyallerin kullanımı öğretim sürecini kolaylaştırdığı ve unutmayı zorlaştırdığı uzmanlarca söylenen bir durumdur. İnsanların duyuşsal bilgi alım yollarını görseli sözel ve diğer (elle tutulabilir, tat ve doku) olarak sınıflandırıyoruz. Uygulamanın amaçlarından biri de dil bilgisi konularını resimle anlatma ve dersi eğlenceli hale getirmektir. Uygulama boyunca dil bilgisi konularında resimler kullanılmış ve öğrencilerin resimlerle ilgili etkinlikler yapmaları sağlanmıştır. Bunun yanında metinlere uygun resimler kullanılmıştır. Metinde kullanılan resimlerle öğrencinin kafasında bir şeyler canlanması ve metin hakkında ön bilgilerin harekete geçirilmesi istenmiştir.

Uygulama yansıtıcı günlüklerinden çıkan sonuçlar

Uygulama yansıtıcı günlüklerinden çıkan sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- Uygulama boyunca kullanılan resimler, metin ve etkinliklere uygun bulundu.
 - Öğrenciler bazı metinleri zor buldular.
 - Uygulamada kullanılan soru modellerinin artırılması istendi.
 - Tercüme etkinlikleri öğrencilere zor geldi.
 - Metinlerde hüznü konuların anlatılmasını öğrenciler eleştirdiler.
- Metinlerde daha çok eğlenceli konuların anlatılmasını istediler.
- Etkinlikler, anlatılan konuları pekiştirmesi bakımından çok beğenildi. Özellikle metni devam ettirme etkinliği öğrenciler tarafından çok beğenildi.
 - Öğrenciler cümle yapısı ve özne-yüklem uygunluğu konusunda resim kullanılmamasını eleştirdiler.
 - Fiillerde çatı konusu öğrencilere zor geldi

Nicel Bulgular

Özel metin kullanımının yazma becerisine etkisi

Yazma becerisi öğrencilerin zorlandıkları becerilerden biridir. Öğrencinin yazmada en az hatayı yakalaması için yazdığı dilin kurallarını ve kullanımını iyi bilmesi gerekir. Bu anlamda yapılan uygulamanın yazmaya olan etkisini ölçmek için deney grubuna uygulama başında ve sonunda kompozisyonlar yazdırıldı. Uygulama öncesi yazdırılan kompozisyonlara verilen puanların ortalamasının 58,6 olduğu görülmektedir. Bu ortalamanın düşük olmasının nedenleri kompozisyon kâğıtları incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin kompozisyon kâğıtları incelendiğinde, öğrenciler kompozisyonları bildikleri dil bilgisi kurallarıyla yazmaya çalıştıkları ve bununla yetinmek zorunda oldukları görülmektedir.

Örneğin:

“Bu tarihi gün Rus milleti için çok önemlidir. 9 Mayıs’ta hepsi savaşta öldü askerler hatırlıyorlar.” cümlesinde sıfat fiil kullanılması gerekirken öğrenci bu konuyu bilmediği için geçmiş zamanla yetinmiştir.

Diğer bir cümlede ise “... Ormandan döndük^{ken} mantarları soyduk ve çok lezzetli yemeği yaptık. Mantarların bir parçasını kuruttuk.”

Bu örnekte ise başka bir hata görüyoruz. Öğrenci zarf fiil ekini (-ken) yanlış kullanmıştır. Aslında kullandığı zarf fiil ekinin cümleye bir zaman kattığının farkındadır. Ama kullanım yerinin ve zamanını karıştırmaktadır. Bu durum da kompozisyonlarda birçok hata yapmalarına ve düşük puan almalarına neden olmuştur. Bunun sebeplerinden biri de öğrencinin kendi ana dili gibi düşünüp kuralları buna göre uygulaması olabilmektedir. Başka bir örnekte ise “Annem beni aray^{ıp} minibüsteydim, eve gidiyordum ve o kötü haberi söyledi” farklı bir yanlış görmekteyiz. Öğrenci (-ıp) zarf fiilini zaman anlamında kullanmaya çalışmıştır. Aslında bu cümlede öğrenci zaman anlamı veren (-dığında, -dığı zaman) zarf fiilini kullanmalıydı.

Deney grubuna uygulama sonrası yazdırılan kompozisyonlar incelendiğinde ise öğretmenlerin kompozisyonlara verdikleri puanların ortalaması 74,9 olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Çıkan sonuca bakıldığında uygulama sonrası yazdırılan kompozisyonların, uygulama öncesine göre daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.

Örneğin, öğrenci kompozisyonlardan alınan aşağıdaki cümleler bu durumu kanıtlar durumdadır:

“ Eskiden kur^{duğum} planları hatırladığımda gülüyorum.

İnsanın genç^{ken} ne kadar saf olduğunu anlamaya başlıyorsun.

Para biriktir^{ip} ‘Yabancı diller kurs merkezini’ açmak istiyorum.

... Gelecek planlarım...

Babam annemle evlend^{dikten} sonra, Rusya’ya para kazanmak için gelmiş.

Çocuk^{ken} problemler, sıkıntılar denilen bir şey yoktu.

Dünyaya geldiğim için Allah'a şükür ediyorum.

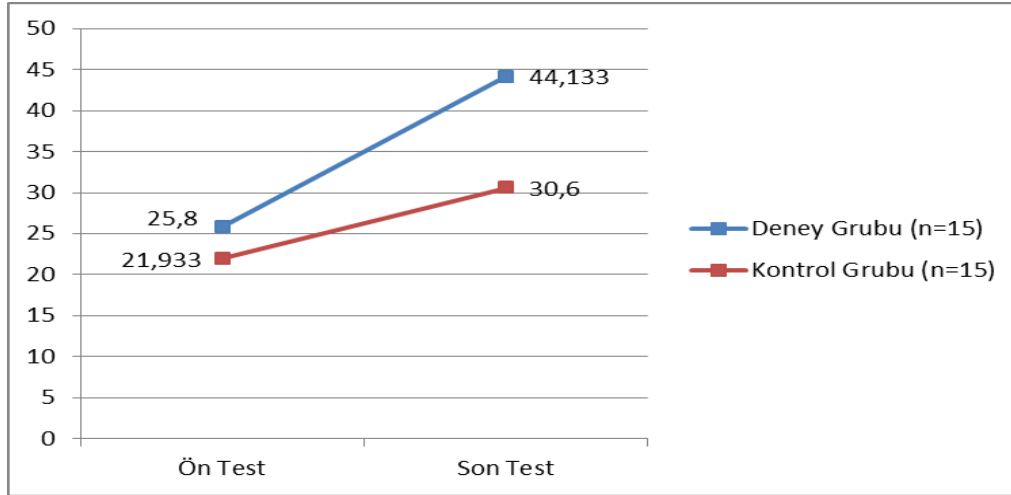
Yukarıdaki cümlelerden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin uygulamadan sonra yazdıkları kompozisyonlarda dil bilgisi kurallarına daha fazla dikkat etmeye ve kullanmaya başladıkları görülmektedir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7. *Gruplara Göre Ön Test, Son Test ve Kazanım Ortalamaları*

Gruplar	Deney Grubu (n=15)		Kontrol Grubu (n=15)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Ön Test	25,80	1,52	21,93	2,46	5,17	0,000
Son Test	44,13	2,13	30,60	3,66	12,37	0,000
Kazanım	18,33	3,39	8,66	3,39	7,79	0,000

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney ve kontrol grupları başarı testleri arasında anlamlı bir fark olduğu gözükmemektedir. Deney grubunun uygulama sonrası başarı testi sonuçlarında bir artış olduğu görülmektedir. Bu artış deney grubunda 18,33 iken kontrol grubunda 8,66 şeklindedir.



Şekil 2. *Gruplara göre ön test ile son test başarı düzeyleri arasındaki değişim diyagramı.*

Tablo ve grafiklere bakıldığında deney ve kontrol grupları başarı testleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Deney grubuna yapılan uygulamanın yararlı olduğunu başarı testinden aldıkları sonuçlardan anlaşılmaktadır. Deney grubunun uygulama öncesi başarı testi sonucu 25,80 iken uygulama sonrası bu rakam 44,33 olmuştur ve 18,33 kazanım elde etmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar, dil bilgisi öğretiminde özel metin kullanımı, alan yazınlarıyla karşılaştırılarak tartışılacaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların başında dil bilgisi öğretimi gelmektedir. Bunun nedenleri arasında dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve öğrenilmesinin zorluğu olabilir.

Dil bilgisi kurallarının öğretiminde uygulama yeri olan metinlerden hareket edilmesi hem doğru bir yaklaşım hem de öğrencinin kullanımı görmesi açısından kalıcılığı artırıcı bir durum olacaktır. Metinler dilin inceliklerinin ve kurallarının ortaya çıktığı alanlardır. Bu bağlamda özellikle Türkçenin yabancılarla öğretiminde metinler vazgeçilmez araçlardır. Metinler sayesinde öğrenci öğrendiği kuralların kullanımı görece ve öğrenmeyi kalıcı hale getirecektir.

Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancılarla öğretilirken zorlanılan bir alan olan dil bilgisi öğretimine bir kolaylık getirmek ve alana bir katkı sunmaktır. Bu bağlamda “Alana nasıl katkı sağlanabilir?” sorusunun cevabı aranmış ve alanyazın taranarak yapılması gerekenler ortaya çıkarılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında farklı araştırmaları görmekteyiz. Türkçenin ana dil olarak öğretimi üzerine birçok çalışma vardır. Bu çalışmalar metinle öğretim, dil bilgisi üzerine yapılan çalışmalar ve dil öğretiminde materyal tasarlama şeklinde sınıflandırılabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik çalışmalar ise ana dilde öğretime benzerlik göstermektedir. Çalışmamıza konu olan özel metinle ilgili bir çalışma görülmemekte ya da kısmî çalışmalar bulunmaktadır. Metinler farklı yaklaşımlara ve uzmanlara göre farklı sınıflandırmalara göre gruplama gösterebilmektedir. Bu nedenledir ki çok belirgin bir metin türü sayısı söz edilemez. Örneğin, Günay’a göre: *özyaşamöyküsel metin, öğretici metin, içsel metin, mektup metin, aytamlıkla ilgili metin, polemik metin, olağanüstü ve düşlemsel metin, destansı metin, romanesk metin, ağıltısal metin, gülmece metin ve dramatik metin* şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar akımlara ve uzmanlara göre değişebilmektedir. Burada asıl olan dil öğretiminde özellikle Türkçenin yabancılarla öğretiminde kullanılan metinlerdir. Geçmişten günümüze kadar dil farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlara göre de dil öğretim stratejileri gelişmiş ve uygulanmıştır. Bunların başlıcaları geleneksel yaklaşım, davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve günümüzde yaygın şekilde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımdır. Geleneksel yaklaşımda dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat ve genel kültür konularına ağırlık verildiği için “*edebi metinler*” kullanılmıştır. Davranışçı yaklaşımda ise dil bir uyarıcı-tepki sonucunda ortaya çıkan davranış olarak değerlendirilmiştir. Davranışçı yaklaşımda dil, tekrar, ezber ve taklit ile öğrenilmiştir. Bundan dolayı bu yaklaşımda “*üretilmiş metin*” kullanılmıştır. Bilişsel yaklaşımda ise “dil iletişim aracı” olarak görüldüğü için “*özgün metinler*” kullanılmıştır. Günümüzün yaygın yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşıma göre “dil, sosyal etkileşim aracı” olduğu için *özgün ve özel metinler* kullanılmıştır.

Yukarıda söylenenlerin ışığında çalışmalara bakıldığında iki farklı grup karşımıza çıkıyor. Biri ülkemizdeki çalışmalar diğeri ise yurt dışındaki çalışmalar. Ülkemizde yapılanlar genel olarak ana dille

ilgili olanlardır. Bu çalışmalar ana dili Türkçe olanlara genelde edebi metinler kullanılarak yapılmış olan çalışmalardır. Yurt dışındaki çalışmalarda da anadil ve yabancı dil öğretiminde kullanılan metinler şeklinde gruplandırmalar olduğunu görmekteyiz. Türkçenin anadil olarak öğretildiği ülkemizde genel anlamda edebi metinlerden faydalandığı görülmektedir.

Davranışçı yaklaşımda üretilmiş metinlerin, bilişsel yaklaşımda özgün metinlerin ve yapılandırmacı yaklaşımda özgün ve özel metinlerin kullanıldığını bilmekteyiz. Bunun dışında farklı çalışmaları da görmekteyiz. Örneğin, Motteram (2013) “İngilizce Dil Öğretimi İçin Öğrenme Teknolojileri ve Yenilikler” adlı çalışmasında “*Konuşma metinleri*” (Talking texts) şeklinde bir tabir kullanmıştır. Bu çalışmada bir metnin sözlü versiyonlarının olması, mevcut okuma yeterliliğini artıracaklarını söylemektedir. Bunun dışında, Unger ve Kubek’in (2011) “Special-purpose Text Clustering” (*Özel amaçlı metin*) adlı çalışmaları incelendiğinde bir internet sitesinde arama yapıldığında kolaylık sağlanması için anahtar kelime ve terimlerin kümelenmesi incelenmiştir. Başka bir çalışma ise Thom (2008) “Dil öğretiminde edebi metinleri kullanımı” adlı çalışmasında Vietnam Ulusal Üniversitesi İngilizce Bölümü birinci sınıflarda edebi metin kullandığı çalışmadır. Bunların dışında günümüzde teknolojinin gelişmesine bağlı olarak farklı metin türleri de ortaya çıkmaktadır. Örneğin *hiper metinler* (elektronik metinler) dijital ve dijital hale dönüştürülmüş metinler, bunlardan biridir. Bunun dışında günümüzde hızla yaygınlaşan medya araçlarına özel okuma türleri ve buna bağlı olarak da metin türleri ortaya çıkmaktadır. Genel olarak yapılan çalışmalarda kullanılan metinler “*konuşma metinleri, hiper metin, özel amaçlı metin, otantik metin, edebi metin, web tabanlı metin, özgün metin*” şeklinde sıralanmaktadır. Buradan anlaşılan amaca ve değişen şartlara göre metin kullanıldığıdır. Özellikle günümüzde hızla gelişen teknoloji ile hiper metin ve web tabanlı metinler çokça kullanılmaya başlanmıştır. Çalışmamıza konu olan özel metinlerde amaca ve hızlı çözüme yöneliktir. Özel metinler hem öğretilen dil bilgisi kuralının kullanımının gösterilmesi açısından hem de öğrenilmeyen dil bilgisi kurallarından ayıklanması açısından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Yapılan çalışmamız bunu ortaya koymuştur. 1950’lerden sonra Türkçenin yabancılara öğretim faaliyetlerinin artmasıyla kurulan TÖMER’lerin öğretim setlerine baktığımızda özel metin kullanımının yoğunluğunu görmekteyiz. Bu setlerde özel metin kullanımı genellikle uygulama konularına göre yapılmaktadır. Buna karşın İzmir Yabancılar İçin Türkçe setinde anlatılan dil bilgisi konusuna göre kısmen özel metin kullanıldığı görülmektedir. Bütün bu söylenenlerden çıkan sonuç yabancılara Türkçe öğretiminde anlatılan dil bilgisi konusuna uygun özel metin ihtiyacının olduğudur. Bu bağlamda çalışmamız bir yol açıcı olması bakımından önem arz ettiğini düşünmekteyiz.

Sonuç

“Yabancılara Türkçe Dil Bilgisinin Öğretiminde Özel Metin Kullanımı ve Bu Metinlerin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmadan elde edilen verilere dayanarak şu sonuçlara ulaşılabılır:

- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler dil bilgisi konularına göre özel metin eksikliği hissetmektedir.
- Öğretmenlere göre metin olmadan kurallar soyut kalmaktadır.
- Öğretmenler yabancılar için hazırlanmış dil bilgisi kitaplarında metinlerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde dil bilgisine karşı bir önyargı olduğu anlaşılmaktadır.
- Öğrenciler dil bilgisi kurallarını ezberlemek yerine metin içinde kullanımını görmek istemektedirler.. .
- Deneysel gruba uygulama başında ve sonunda kompozisyon yazdırılmış ve uygulamanın yazmaya olan etkisi incelenmiştir. Buna göre dil bilgisi öğretiminde özel metin kullanımının yazmaya olumlu etki yaptığı görülmüştür.
- Deneysel grubunun ön test ve son test başarı oranına bakıldığında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.
- Araştırmanın deneysel gruba ait nitel ve nicel bulguları birbirini destekler sonuçlar vermiştir.

Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda şu öneriler ortaya çıkmıştır:

- Yabancılara Türkçe dil bilgisinin öğretiminde özel metin ihtiyacı vardır. Bundan dolayı seviyelere ve dil bilgisi konularına göre özel metinler hazırlanmalıdır.
- Metinler yazılırken tekrara, basitliğe düşülmemelidir.
- Yazılacak metinler günlük hayatın bir kesitinden alınmalıdır.
- Metinlerde öğretilmemiş dil bilgisi konuları olmamalıdır.
- Metinler dört temel dil becerisine göre sınıflandırılmalıdır.
- Okuma ve anlamayı geliştirmek için yazılan metinlerin etkinlikleri olmalıdır.
- Metinlerde görselliği ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için metne uygun resimler kullanılmalıdır.
- Metinlerde etkinlik ve soru modellerinin çeşitli olunmasına dikkat edilmelidir.
- Metinler dilin kültür taşıyıcılığı özelliği göz ardı edilmeden oluşturulmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- AODÇ (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, s. 146., telc GmbH, Frankfurt/Main, Almanya
- Avcı, Y. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(9), 1-15.
- Avcı, Y. (2013). Türkçede cümle öğretiminde ortaya çıkan sorunlar. *Türk Dünyası Araştırmalar Vakfı 11. Uluslar arası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi içinde* (s. 701-708). Kırgızistan / Calalabat.
- Avcı, Y. ve Küçük, S. (2017). Türk dili öğretimi sorunları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 981- 989
- Aydoğan, İ., Helvacı, M.A. (2011). *Kuram ve uygulamada eğitim bilimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- B. Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. Hacettepe Üniversitesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*
- Biçer, N. (2017). *Türkçenin öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. University of Durham, UK and Alison Phipps, University of Glasgow, UK*.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Chomsky, N. (2014). *Dilin mimarisi* (Çev. İ.K. Bayırlı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Coşkun, E. (2007). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (s. 233-276). Ankara: Pegem Akademi

- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Dewey, J. (2015). *Okul ve toplum* (Çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi* (Uygulamalı Bir Yaklaşım). Ankara: ANI Yayıncılık.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *TÜBAR XIII- /2003-Bahar*. (ss.151-154)
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Freire, P., Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık-sözcükleri ve dünyayı okuma* (Çev. S. Ayhan). Ankara: İMGE Kitabevi.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayınları.
- Gök, B. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Güler, A., B.Halıcıoğlu, M. Ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Güneş, F.(2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi
- Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ
- M. Felder, R. (1995). North Carolina State University Eunice R. Henriques Universidade Estadual de Sao Paulo. *Foreign Language Annals*, 28, No. 1, pp. 21–31.

- Motteram, G. (2013). Innovations in learning technologies for English language teaching. *British Council 2013 Brand and Design/C607 10 Spring Gardens London SW1A 2BN, UK*
- Seferoğlu, S. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akedemi.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2014). Metin öğretimi. Muammer Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (s. 167). Ankara: Pegem Akademi
- Şengül, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Temizkan, M. (2014). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. Murat Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s.129). Ankara: Pegem Akademi
- Thi Thom Thom, N. (2008). Using literary texts in language teaching. *VNU Journal of Science, Foreign Languages 24 / 120-126*
- Unger, H., Kubek, M. (2011). *Special-purpose Text Clustering. 2Faculty of Mathematics and Computer Science, FernUniversität in Hagen. Germany*
- W. Cresweel, J. ve L. Plano Clark, V. (2014). *Karma yöntem araştırmaları* (Çev. Y. Dede ve S. Beşir Demir). Ankara: Anı Yayınları.
- Yaman, H. (2011). *İlköğretim 6.,7. Ve 8. sınıflar için yapılandırmacı yaklaşıma uygun dil bilgisi etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanpar, T. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek,H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: 2011

Yıldızlar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitapevi.