

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİNİN SUNUMU:
YENİ İSTANBUL C1 ÖRNEĞİ
Dr. Öğr. Üyesi Kadri KURAM*
Ayşe KOCABAŞ****

Öz: Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir yere sahip olan *Yeni İstanbul* kitabının dil bilgisi bölümlerinin sunum açısından incelenmesidir. Çalışma *Yeni İstanbul'un* C1 seviyesi kitabı ile sınırlanmış ve kitabın dil bilgisi bölümlerini dört farklı açıdan değerlendirmiştir. Bunlar (i) dil bilgisel formların işlevlerinin sunum formatı (ii) işlev ve örneklerin sıralamalarındaki uyumu (iii) tanımdaki işlevlerle örneklerde görülen işlevlerin uyumu ve (iv) alıştırmalardaki cevapların öğretmek istenen dil bilgisi yapısından başka yapılara izin verip vermemesidir. Yapılan incelemede Yeni İstanbul C1 kitabının dil bilgisi bölümlerinde bu açılardan potansiyel olarak sorunlu denebilecek bölümler olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen potansiyel problem sayısı otuz ikidir. Bu sorunların maddelere göre dağılımı şu şekildedir: 1. madde on beş sorunlu örnek, 2. madde beş sorunlu örnek, 3. madde dört sorunlu örnek, 4. madde sekiz sorunlu örnek. Çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi öğretimi, Yeni İstanbul, Yabancı Dil Öğretimi, dilbilgisi sunumu, örnek sunumu.

**ON THE PRESENTATION OF GRAMMAR IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE: THE CASE OF YENİ İSTANBUL C**

Abstract: This paper aims to examine how grammar is presented in *Yeni İstanbul C1*, a course book that is highly esteemed in teaching Turkish as a foreign language. The study is limited to the C1 level of the series. It evaluates the grammar presentation with respect to four different criteria: (i) the format in which grammatical forms are presented (ii) the order in which the functions of grammatical forms and their examples are presented (iii) whether the examples represent the functions given in the text (iv) whether the exercise items are semantically or pragmatically open to other grammatical forms than the ones taught in the grammar module. The results point to potentially problematic items in *Yeni İstanbul C1*. The distribution of the problematic items is as follows: fifteen occurrences of (i), five occurrences of (ii), four occurrences of (iii) and eight occurrences of (iv).

Keywords: Grammar teaching, Yeni İstanbul course book, Foreign Language Teaching, Grammar presentation, Example presentation.

* Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ORCID ID: 0000-0001-8829-5680, kadrikuram@bartin.edu.tr.

** Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID ID: 0000-0002-4534-9797 ayskcb1@gmail.com.

1. Dil Öğretimi ve Dil Bilgisinin Yeri

Dil öğretiminin sistematik olarak yapılmaya başlamasından bu yana öğretim yöntemi ve bu yöntem içinde dil bilgisi öğretiminin yeri birkaç devrim geçirerek çeşitli akımlar ve bilimsel tartışmalar yaratmıştır. Genel olarak dil öğretim yöntemlerinin etkinliği konusunda bir fikir birliği oluşsa da tamamen dil bilgisi öğretimine dayanmayan yöntemler içinde dil bilgisinin hangi seviyede, hangi yöntemle ve ne kadar öğretilmesi gerektiği gibi konularda farklı görüşler bulunmaktadır (Ellis 2006: 86).

Bilinen en eski dil öğretim yöntemlerinden olan dil bilgisi-çeviri yöntemi tamamen hedef dilin dil bilgisi yapılarının ezberlenmesi ve öğrencinin anadilinde karşılığı olan (veya olduğu düşünülen) dil bilgisi yapılarına çevrilmesi prensibine dayanmaktadır. Antik Yunanca ve Latincenin öğretiminde kullanılan bu yöntemde eğitim, öğrencinin anadilinde yapılır ve dil bilimsel ve sözcüksel bilgi tekrar etme, ezberleme ve anlamdan bağımsız, mekanik egzersizler yöntemiyle yapılır. Bu yöntemde amaç, öğrencinin hedef dildeki dil bilgisi yapılarını mükemmel düzeyde kullanabilmesidir ancak öğretimi sadece yazılı metinler üzerinden yaptığı için iletişimsel beceriler ve sesletim doğruluğu gibi yönleri oldukça zayıftır (Richards ve Rodgers 2014: 5). Bu yöntem sadece yazılı metinlere dayandığı ve sözlü iletişim kurmayı öğretmediği için 19. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verememiştir. Bu da yöntemin yavaş yavaş kullanımdan kalkmasına sebep olmuştur. Bu noktadan sonra ortaya atılan bütün öğretim yöntemleri ve yaklaşımları temellerini kurarken dil bilgisi öğretiminin yerini sorgulayarak başlamıştır. Örneğin, doğal metot olarak da bilinen doğrudan metot yetişkinlere dil öğretirken bir çocuğun dil öğrenme şeklini kullanma ilkesine dayanır ve öğrenciye kendi dilinde hiçbir açıklama verilmediği gibi hiçbir dil bilgisi kuralı açıkça öğretilmez. Öğrenci, sınıf içinde tekrar tekrar oluşturulan durumsal bağlamlarla dil bilimsel yapıları eşleştirerek, eşleştirmesi gerektiğini fark ederek dili öğrenir. Amerika Birleşik Devletleri'nin 2. dünya savaşına girmesiyle askeri personelin yabancı dil öğrenme ihtiyacını karşılamak için geliştirilen işitsel yöntem, doğrudan yöntem gibi uzun süreli ve sadece hedef dilde yapılan öğretim temeline dayanmaktadır. Bu yöntemde öğrenciler anadili konuşucularıyla uzun süren sesletim alıştırmaları yaparak belli dil bilimsel yapıları içselleştirmeye çalışmaktadır. Yöntemde dil bilgisi öğretiminin yeri yok denecek kadar azken anadili konuşucusu seviyesinde sesletim ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler bağlam içinde veya bağlamdan bağımsız olarak dil bilgisi yapılarını tekrar ederek akıcılık ve sesletimde mükemmelliğe ulaşmaya çalışmaktadır. Ancak, yöntemde örtük ya da açık dil bilgisi öğretimi

yapılmadığı için öğrenciler sadece belli durumlarda otomatik cevaplar verebilmekte, iletişimsel birimler yani cümleler üretememektedir.

Yukarıda adı geçen yöntemler ya tamamen dil bilgisine dayanmakta ya da öğrencinin hedef dilin dil bilgisel yapılarını kendi başına çıkarımsaması prensibine dayanmaktadır. Ancak kuramsal dilbilimin 50li ve 60lı yıllarda dil bilgisi yapıları ve iletişimsel amaçlar olarak iki farklı düzlem tanımlayıp bunlar arasındaki eşleşmeleri incelemeye başlamasıyla dil öğretiminde iletişimsel amaçlı dil ve dil bilgisi öğretiminin mümkün olduğu fikri ağırlık kazanmaya başlamıştır. Yani öğrencilere öncelikle hedef dilde akıcılık ve yetkinlik kazandırmak, daha sonra da ürettiği dil bilgisel yapıların doğru olabilmesi mümkün hale gelmiştir. İletişimsel yaklaşım olarak bilinen bu çalışmanın bir metot değil de yaklaşım olarak anılmasının sebebi sınıf ortamındaki uygulamaları belirlemekten çok öğretim müfredatının temel prensiplerini belirlemesidir. Bu temel prensipler şu şekilde özetlenebilir: (i) dil öğretiminin esas amacı iletişimsel yetkinliktir. (ii) dil ve iletişimin birbirine bağlılığını önceleyen dört temel becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) öğretimini sağlayan prosedürler geliştirilmelidir (Richards ve Rodgers 2001: 155). Bu sebeple kullanımbilim ve toplumbilim alanlarının ortaya attığı rica, emir, bilgi verme gibi iletişimsel-toplumsal söz eylemler hedef dilde bu eylemlerin gerçekleştirildiği dil bilgisi yapılarıyla birlikte sunulur. Bu yaklaşımın kuramsal temelinde ise bu tür söz eylemlerin bütün kültürlerde ortak olması ve belli dil bilgisel yapılarla aktarılma eğiliminde olduğu gözlemi bulunmaktadır. Bu nedenle dil bilgisi, dil bilgisi öğrenmek ve doğru cümleler kurmak için değil iletişim ortamında hedeflenen söz eylemi (iletişimsel etkiyi) gerçekleştirmek için öğrenilmelidir. İletişimsel yaklaşımla yapılandırılan dil öğretim ortamlarında dil bilgisi kuralları açıkça öğretilmez. Bunun yerine öğrenciye net olarak gösterilen bir iletişimsel ihtiyaç ile (söz eylem) belli bir dil bilgisi yapısı eşleştirilir ve yapının ne işe yaradığı sezdirilir. Örneğin, iletişimsel yöntemle tasarlanmış bir Türkçe öğretim müfredatında şimdiki zaman ekleri *-Ar* ve *-yor* gibi bir öğretim materyali yerine alışkanlıklar gibi bir öğretim materyali bulunur. Açık dil bilgisi öğretiminden kaçınan bu yaklaşımda kuralların iletişim bağlamından kopuk, mekanik alıştırmalarla öğretilmesi en son başvurulması gereken yöntem olarak bilinir.

2. Dil öğretimi ve Dil bilgisi Betimlemesi

Bir dilin öğretilmesi için öncelikle öğretecek kişilerin o dili bilmesi gerekir. Elbette o dilin konuşucuları o dili bilmektedir ancak dil öğretim ortamında bir süre deneyim kazanan her eğitimcinin fark edeceği gibi, bir dili anadili konuşucusu olarak bilmek ve konuşmak ile o dil

hakkında yabancı dil öğrencilerinin sorularını yanıtlayacak kadar bilgi sahibi olmak farklı şeylerdir. Türkçe konuşulan bir ortamda büyüyen her birey Türkçeyi mükemmel bir şekilde konuşur ancak bu dille ilgili akademik bilgisi yoksa herhangi bir kural için herhangi bir açıklama yapamaz, sadece doğruyla yanlış ayırır. Bu tür bilgiye sezgisel bilgi denir ve uzman olmayan kişiler sadece bu seviyede bilgiye sahiptir (Uzun 2004: 15). Bir dille ilgili sistematik bilgiye sahip olmak için o dili diğer dillerdeki ortak kategorilerle eşleştirip planlı bir kurallar ve anlamlar eşleşmesi oluşturarak betimlemek gerekir. Genellikle bir kitap formatında olan bu eserler o dilin içsel kurallarını (örneğin hangi eklerin hangi tabanlar üzerine eklenebileceğini) ve anlamsal/kullanımsal eşleşmelerini (örneğin eylemin üzerine eklenen *-Ar* ekinin hangi evrensel kiplik kategorisiyle eşleştiği ve hangi iletişimsel/toplumsal durumlarda kullanıldığı) güncel ve gerçek konuşma bağlamlarında gözlemlendiği şekliyle betimler. Bu nedenle bu tür eserler referans dil bilgisi ya da o dilin betimleyici dil bilgisi olarak anılır. Ancak, sanılanın aksine bir dilin bütün dil bilimsel ve anlamsal özelliklerinin dökümünü çıkarıp o dilin referans dil bilgisini yazmak oldukça zordur. Herhangi bir dilin bütün dil bilimsel özellikleri bir dilcinin masa başına oturup düşünerek listeleyebileceği sayının çok ötesindedir. Örneğin, 1972 basımı *A Grammar of Contemporary English* oldukça iyi betimlendiği düşünülen İngilizcenin bir referans dil bilgisini sunmaya çalışırken kaynakça ve indeks bölümü hariç 1081 sayfaya ulaşmıştır. Ancak her referans dil bilgisi gibi o da güncel dilsel kategorilerle sınırlıdır. Örneğin, yeni yeni evrensel bir kategori olduğu ortaya çıkmaya başlayan ve Türkçede *-miş* eki ile ifade edilen tanıtıcılık kategorisinin İngilizcede nasıl aktarıldığı bu kitapta bulunmamaktadır. Ayrıca, birçok dil bilimsel yapının kendi içinde ve kullanım düzleminde ne gibi kurallara tabi olduğu kuramsal olarak oldukça tartışmalıdır. Ancak bütün bu zorluklara rağmen siyasi birliğini sağlamış ve kendine resmi bir dil tanımlamış bütün uluslar için o dili öğretmek bir ihtiyaç ve prestij meselesi olduğu için bu statüye sahip hemen hemen her dil için referans dil bilgisi oluşturma çabaları sürmektedir. Bunun yanı sıra bütün dünyada kuramsal çalışmaları desteklemek veya yeni kuramların ortaya atılmasını sağlamak amacıyla dilbilimciler tarafından birçok dilin referans dil bilgisi yazılmaktadır.

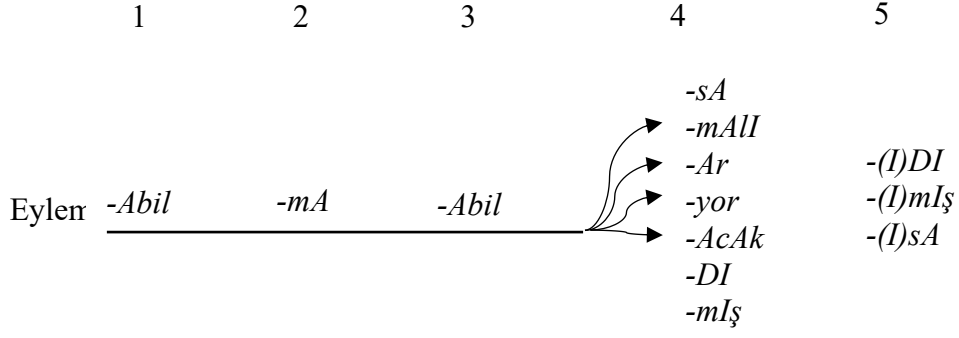
Türkçenin bilinen en eski referans dil bilgisi Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074 yılları arasında yazdığı *Divanü Lügat-it Türk'tür*. Daha çok bir sözlük ve kültürel betimleme şeklinde yazılan eserde Türkçedeki sözcük kategorileri ve biçimbilimsel özellikler gibi bilgiler bulunur. Daha sonra İngiliz dilci James William Redhouse 1884 yılında *Ottoman Turkish Language* eserinde Türkçenin betimlemesini yapmıştır. Sesbilimsel, biçimbilimsel ve sözdizimsel bilgilerin bulunduğu kitabın 2010 yılında yeniden basımı yapılmıştır. Lewis'in (1967) *The Turkish*

Grammar adlı eseri Türkçenin Latin harfleriyle basılan ilk referans dil bilgisi kitabıdır. Türkçedeki birçok çekim ekinin dil bilimsel kurallarını ve anlamlarını veren kitap 24 bölümden oluşmakta ve alfabeden bağlaçlara kadar kapsamlı bir betimleme yapmaktadır. Türkçe referans kitapları arasında Underhill'in (1976) *Turkish Grammar* adlı eseri dil öğretim kitabı tarzında hazırlanan bilinen tek eserdir. 38 dersten oluşan kitapta dil bilimsel, anlamsal ve kullanımbilimsel bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca her dersin sonunda alıştırmalara ve çeviri ödevlerine yer verilmiştir. Kornfilt'in (1997) *Turkish* adlı kitabı modern dilbilim bakış açısıyla tasarlanmış ilk Türkçe betimlemesidir denebilir. Routledge yayınevinin ve birçok dilbilimcinin belirlediği dilsel özellikler formatında yayınlanan *Descriptive Grammars* serisinin bir parçası olan kitap sözdizim, biçimbilim, sesbilim, yansımalar ve ara sözler ve sözlükçe olarak 5 ana bölüme ayrılmıştır. Türkçenin en güncel referans dil bilgisi kaynağı Göksel ve Kerslake'in (2005) *Turkish: A Comprehensive Grammar* adlı eseridir. Formatı gereği çok fazla altbölüme sahip olan Kornfilt'in eserinin aksine Göksel ve Kerslake'in eseri benzer bir kapsama sahip olmasına rağmen betimlemeyi sesbilim, biçimbilim ve sözdizim olarak 3 başlık altında yapar.

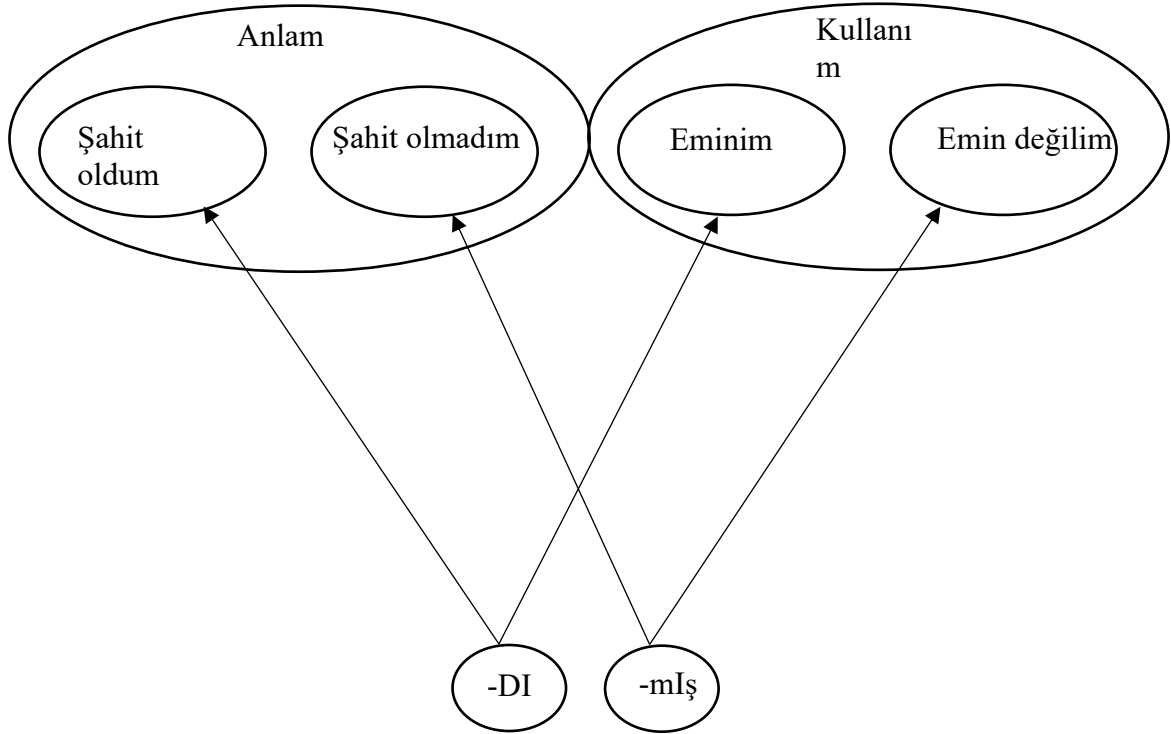
3. Dil Öğretiminde Dil Bilgisinin Sunumu

Bir dile ait içsel kurallar ve bu kurallara uyan cümlelerin anlamsal eşleşmeleri dil bilgisi öğretiminde ikili bir zorluk oluşturmaktadır. Yani, öğretici hem hangi eklerin ve sözcüklerin ne şekilde bir araya gelmesi gerektiğini hem de sonuçta ortaya çıkan yapının ne anlama geldiğini öğretmek zorundadır. Ancak her iki düzlem de kendine özgü karmaşıklıklar taşır. Örneğin, Türkçede *-miş* eki eyleme çatı ve olumsuzluk eklerinden sonra eklenir. Ancak yeterlilik-olumsuzluk-olasılık dizisinden sonra *-miş* kullanılamaz. **yapamayabilmiş* Türkçe dil bilgisine aykırıdır (bkz. şekil 1). Ekin tabii olduğu çok sayıda biçimbilimsel kısıtlamanın yanısıra anlamsal olarak yakın olduğu ve yine kendi içinde biçimbilimsel kısıtlamalara tabii olan bir ek daha bulunmaktadır: *-DI*. Bu iki zaman eki hem konuşucunun cümledeki bilgiyi elde etme şekline (bkz. Aksu-Koç ve Slobin 1986: 159, Göksel ve Kerslake 2005: 309) hem de konuşma bağlamında kullanım özelliklerine göre farklılaşmaktadır (bkz. Kuram, incelemede). Dahası, *-miş* adları tamlayan sıfatlar üretmek için kullanılabilirken *-DI* bu amaçla kullanılamamaktadır. Örneğin, *kırılmış bardak* gibi bir tamlama mümkünken **kırıldı bardak* öbeği bir tamlama olarak dil bilgisi dışıdır. Sonuç olarak öğretilmesi hedeflenen dilsel birimlerin yatay (şekil 1) ve dikey (şekil 2) olarak tanımlanabilecek ve oldukça karmaşık kurallara/eşleşmelere tabii olduğunu söylenebilir.

söylenebilir.



Şekil 1. Türkçede biçimbilimsel boşluklar ve eklerin arka arkaya gelebilme kısıtlamaları



Şekil 2. *-DI* ve *-miş* eklerinin anlamsal ve kullanımsal eşleşmeleri

Görüldüğü gibi dil bilgisi öğretimi iki farklı düzlem ve çok sayıda karmaşık ilişki barındırmaktadır. Bu da dil bilgisi öğretiminin basit ve eksiksiz olmasını gerekli kılmaktadır. Ancak basitlik ve eksiksiz olmak aynı anda başarılabilir hedefler değildir. Bu nedenle dil bilgisinin öğretimi iyi yapılandırılması gereken bir süreçtir. Ur (1996: 82-83) dil bilgisi öğretimi için aşağıdaki şekilde özetlenebilecek bir dizi ilke belirlemiştir:

1. Dil bilgisi konusunun hem yapısal (yatay) hem de anlamsal (dikey) özellikleri hem sözlü hem de yazılı olarak sunulmalıdır.
2. Uygun bağlam içerisine konumlandırılmış çok sayıda örnek kullanılmalıdır.
3. Terminoloji kullanımına, yani dil bilgisi yapısının akademik literatürdeki adının kullanımına, öğrenci grubuna göre karar verilmelidir. İleri yaştaki öğrenciler ve analitik düşünceye sahip insanlar için terminoloji kullanımı yararlı olabilir.
4. Anadilin veya hedef dilin kullanımı öğrenci grubuna göre öğretmenin kararına bırakılmalıdır.
5. Dil bilgisi yapısıyla ilgili verilen bilgiler makul düzeyde eksiksiz ve doğru olmalı ancak seviyenin üzerinde ayrıntı içermemelidir. Genel kural olarak, öğrencinin karşılaşacağı çoğu durum öğretilmeli, bariz istisnalar gösterilmeli ancak karışıklığa yol açacak örneklerden kaçınılmalıdır. Basit bir genelleme ayrıntılı bir dil bilgisi kitabı formatındaki anlatımlardan daha yararlı olacaktır.
6. Öğreticinin yazma ve konuşma hızı makul seviyede olmalı ve öğrencilerden gelen geri bildirimlere göre ayarlanmalıdır.
7. Kuralların formüllerle öğretimi veya sezdirimi yine terminoloji ilkesinde olduğu gibi öğrencilerin profiline göre değişmelidir. Öğrenciler kuralları tahmin edebilen bir profile sahipse bu yöntemle hatırlama olasılıkları daha yüksektir. Ancak bu yöntemi zorlamak için sınıf içerisinde başarısız tahminlerle değerli zamanı harcamak doğru değildir.

(Ur, 1996: 82-83)

Dil bilgisinin sunumu kadar alıştırmaları da pekiştirme ve sunumun verimliliği hakkında geri bildirim alabilmek için önemlidir. Ur (1996: 84) alıştırmaların yapılandırılması için ise aşağıdaki adımları önermektedir:

Dil Bilgisi Alıştırmalarının Türleri: Doğruluktan Akıcılığa Doğru Sıralama

1. Tür: Farkındalık

Dil bilgisi yapısı öğrencilere sunulduktan sonra belli bir söylem yapısı içinde bu yapılarla karşılaşmaları ve dikkatlerini yapısına ve/veya anlamına çekecek bir görevi yerine getirmeleri istenir.

Örnek: Öğrencilere bir gazete yazısından bölümler verilir ve bütün geçmiş zaman yapılarının altını çizmeleri istenir.

2. Tür: Kontrollü mekanik alıştırma

Öğrencilerin öğretilen dil bilgisi yapısının örneklerini üretmeleri istenir. Ancak bu örnekler öğretici veya kitabın önceden belirlediği örneklerdir ve son derece net, başka türlü yorumlanmaya izin vermeyen ipuçları içerir.

Örnek: Aşağıdaki örneğe bakarak John ile ilgili cümleler kurun.

John çay *içer* ama kahve *içmez*.

- a) sev-: dondurma/pasta b) konuş-: İngilizce/İtalyanca
c) izle-: futbol/basketbol

3. Tür: Anlamli mekanik alıştırmalar

Bu alıştırmada da cevaplar sınırlıdır ancak öğrencinin bazı seçimler yapmasına izin verilir.

Örnek: Şimdiki zamanda cümleler yazmak için çok iyi tanıdığınız birini seçin ve adını defterinize yazın. Daha sonra aşağıdaki örneğe bakarak onunla ilgili cümleler yazın.

Dondurmayı *sever*; VEYA Dondurmayı *sevmez*

- a) tenis oyna- b) şarap iç- c) İtalyanca konuş-

4. Tür: Yönlendirilmiş, Anlamli Alıştırmalar

Öğrenciler, önceden belirlenmiş şartlara göre kendi cümlelerini kurarlar. Hangi sözcükleri kullanacaklarını kendileri seçerler.

Örnek: Şart cümleleriyle ilgili alıştırmalar yaparken *1 milyon liram olsaydı* bağlamında ne yapacaklarını yazmaları veya söylemeleri istenir.

5. Tür: (Yapı Temelli) Serbest Cümle Yazma

Öğrencilere görsel veya bağlamsal bir ipucu verilir ve kendi cümlelerini kurmaları istenir. Öğretilen dil bilgisi yapısını kullanmaları istenir.

Örnek: Farklı şeyler yapan insanların bulunduğu bir resim öğrencilere gösterilir. Doğru zaman eklerini kullanarak gördüklerini betimlemeleri istenir.

6. Tür: (Yapı Temelli) Söylem Oluşturma

Öğrenciler, verilen bir görev öncülüğünde bir münazara yürütürler veya bir paragraf yazarlar. Bu söylem içinde birkaç kez öğretilmekte olan dil bilgisi yapısını kullanmaları istenir.

Örnek: Öğrencilere mantıksal bir açmaz verilir ('Yakın bir arkadaşının sınavda kopya çektiğini gördün') ve bir çözüm önermeleri istenir. Konuşmalarında veya yazılarında *-mAll, zorunda, mecbur* gibi istek kiplerini kullanmaları istenir.

7. Tür: Serbest Söylem

6'daki gibi bir alıştırma ancak öğrencilere dil bilgisi yapısını kullanmaları açıkça söylenmez. Fakat kurulan bağlam bu dil bilgisi yapısının çok kez kullanılmasını gerektirir.

Örnek: Sondaki yönlendirme olmadan 6'daki alıştırmanın aynısı.

(Ur, 1996: 84)

4. Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Kitabının Dil Bilgisi Bölümlerinin Değerlendirmesi

4.1 Yeni İstanbul

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı beş kitaplık bir set halinde A1-C1 arası Avrupa Ortak Dil Kriterlerinde hazırlanmıştır. Ellinin üzerinde kurumda Türkçe öğretimi için kullanılan ve iletişimsel ve öğrenen odaklı bir yaklaşımla yazılan sette 4 beceri esas alınmış olup bu beceriler her üniteye karşımıza çıkan dil bilgisi modülleriyle desteklenmiştir. Her bir seviyenin kitabı 6 üniteden oluşurken her ünite 3 alt başlıktan oluşmaktadır. Alt başlıklar, 4 dil becerisini ve dil bilgisi öğretimini destekleyecek şekilde hazırlık çalışması, okuma, dil bilgisi, dinleme, yazma, konuşma sıralamasıyla hazırlanırken kimi ünite ve bölümlerde yazma ve konuşma becerilerinin sıralarının değiştiği görülmektedir. 4 beceriye ait bölümler tamamen Türkçe yazılırken sadece dil bilgisi bölümü Türkçe-İngilizce iki dilli yazılmıştır. Her kitabın bir de çalışma kitabı bulunmaktadır. Çalışma kitabındaki konular ders kitabıyla paralellik göstermektedir ancak okuma ve dil bilgisi ağırlıklı hazırlanmıştır.

4.2 C1 Kitabının Dil bilgisi Açısından Değerlendirmesi

Bu çalışma için incelenen C1 seviyesi kitabındaki olası problemlerin dört alt başlık altında toplanmasına karar verilmiştir. Bunlar (i) çekim eklerinin işlevlerinin madde halinde verilmemesi (ii) işlev ve örneklerin farklı sıralamada verilmesi (iii) tanımda verilmeyen ancak örnekte bulunan işlevler (iv) alıştırma ve farklı cevaplara açık olması şeklindedir.

4.2.1 İşlevlerin madde halinde verilmemesi

Dil bilgisi yapıları birden fazla işleve veya kullanıma sahip olabilir. Bu işlevlerin, tek bir işlevin ek açıklamalarıyla karıştırılmayacak şekilde listelenmesi gerekir. Yapılan incelemede İstanbul kitabının C1 seviyesinde bu açıdan sorun oluşturabilecek şekilde düzenlenmiş dil bilgisi anlatımları olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, 12. sayfada şimdiki zamanın hikâyesi adıyla sunulan *-yordu* ekinin aşağıdaki gibi sunulduğu görülmektedir:

“Şimdiki zamanın hikâyesi, geçmişte devam eden eylemleri anlatmak için kullanılır. Bu kip aynı zamanda eskiden yapılan ama artık yapılmayan alışkanları anlatmak için de kullanılır.”

Bu açıklamada da görüldüğü gibi *-yordu* için iki işlev öngörülmektedir. Birincisi şimdiki zamanının geçmişteki hali diyebileceğimiz bir işlev, ikincisi ise artık geçerli olmayan alışkanlıklar. Bu işlevlerin, listeleme yöntemiyle daha net bir anlatımı için aşağıdaki biçim önerilebilir:

Şimdiki zamanın hikâyesi (*-yordu*) iki farklı anlam için kullanılır:

1. Geçmişte devam eden eylemler
2. Eskiden yapılan ama artık yapılmayan alışkanlıklar

Yukarıda bahsedilen sorun *Yeni İstanbul C1* kitabının ilk 3 ünitesiyle sınırlı olmakla birlikte 15 dil bilgisi anlatımında tespit edilmiştir. 4, 5 ve 6. ünitelerde bu soruna rastlanmamasına rağmen bu ünitelerde birden fazla işlevi olan dil bilgisi yapılarına yer verilmediği görülmektedir. Bu da problemin kitabın genel yazım ilkelerine yayılan bir problem olduğunu göstermektedir.

4.2.2 İşlev Ve Örneklerin Farklı Sırada Verilmesi

Bir dil bilgisi yapısının herhangi bir işlevi sunulduktan sonra bu işlevi gösteren bir örneğin sunulması, net bir anlatımın ortaya çıkması için oldukça önemlidir. §4.2.1’de *Yeni İstanbul C1* kitabında dil bilgisi işlevlerinin madde halinde değil, metin halinde toplu şekilde verildiğini görmüştük. Bu bölümdeki sorun ise bununla bağlantılı görülebilir. Kitapta, toplu halde verilen işlevlerin metindeki sıralarının örnekler bölümündeki tümcelerinin işlev sıralarıyla örtüşmediği görülmektedir. Örneğin, gereklilik kipinin rivayeti adıyla sunulan *-mAllymİş* ekinin açıklaması ve ilk iki örneği aşağıdaki gibi verilmiştir:

“Bu ek, fiilin gerçekleşmesi gerektiğini ve bunun başkasından duyulduğunu, sonradan öğrenildiğini ya da sonradan fark edildiğini belirtir.

Örnek:

Bugüne kadar sağlığıma daha çok dikkat etmeliymişim, büyüdükçe anlıyorum.
Yarın mutlaka derse gelmeliymişsin. Öğretmen öyle söyledi.”

Açıklama bölümünde üçüncü sırada verilen sonradan fark etme kullanımı örneklerde ilk örnekte görülmektedir. İkinci örnek ise ilk yazılan başkasından duyma kullanımını örneklemektedir. §4.2.1’de önerilen dil bilgisi sunumuyla bu bölümdeki sorunun çözümünü birleştirirsek aşağıdaki gibi bir sunum önerilebilir.

Gereklilik kipinin rivayeti (-*malıymış*) iki farklı anlam için kullanılır:

1. Gerçekleşmesi gereken fiil başkasından duyulduğunda

Örnek: Yarın mutlaka derse gelmeliymişsin. Öğretmen öyle söyledi.

2. Gerçekleşmesi gereken fiil sonradan fark edildiğinde

Örnek: Bugüne kadar sağlığıma daha çok dikkat etmeliymişim, büyüdükçe anlıyorum.

Yapılan incelemede bu problem ilk iki üniteye toplam 5 kez gözlemlenmiştir.

4.2.3 Tanımda Verilmeyen Ancak Örneklerde Görülen İşlevler

Dil bilgisi öğretiminin etkili olabilmesi için net bir şekilde sunulması ve tutarlı olması gerekir. Dil öğretim kitapları bazı dil bilgisel öğelerin işlevlerini farklı ünitelerde öğretmeye karar verebilir. Bu durumda belli bir üniteye anlatım “eksik” olacaktır. Belli bir öğretim stratejisi için verilen bu karar tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır. Bir üniteye öğretilen işlev ile verilen örneklerin tutarlı olması gerekir. Üniteye yer verilmeyen bir işlevin örneklerde görülmesi öğrencilerin tutarlı bir girdi alamamalarına sebep olur. Kitapta, bu açıdan sorunlu açıklama-örnek eşleşmeleri olduğu görülmektedir. Örneğin, geniş zamanın hikâyesi adıyla verilen -*ArdI* ekinin açıklaması ve örnekleri aşağıdaki gibidir:

“Geçmişte her zaman yapılan ve süreklilik taşıyan işleri anlatmak için kullanılır.

Geçmişte sürekli yapılan ama şimdi yapılmayan işleri, eylemleri, alışkanlıkları anlatmak için bu kip kullanılır.

Örnek:

Selim gençliğinde pop müzik dinlerdi.

Çocukken erken yatmak istemezdik.
Sen buralara gelir miydin?
Çok param olsa, kendime güzel bir ev alırdım.”

Görüldüğü gibi, ekin açıklamasında geçmişte yapılan ancak şimdi yapılmayan eylemler için kullanıldığı söylenmektedir. Yani bu ekle şu anda geçerli olan veya olabilecek anlatılar yapılmamalıdır. İlk iki örnekte buna uyulduğu görülürken son iki örnek ekin farklı kipsel ve kullanımsal işlevlerini örneklemektedir. Üçüncü örnekte soru biçiminde kullanılan ek, geçmiş zamanda yapılan işi değil beklenmedik bir olayı anlatmak için kullanılmıştır. Bu cümlede şahsın bu işi eskiden yapıp yapmadığıyla ilgili bir soru sorulmamaktadır. Benzer şekilde dördüncü örnekte *-Ardı* eki gerçek dışı kipliği göstermek için kullanılmaktadır. Cümle, kişinin geçmişte ne zaman parası olsa ev aldığı anlamına gelmemektedir. Etkili bir dil bilgisi öğretimi için örneklerin sadece öğretilen işlevlerden seçilmesi gereklidir. Yapılan incelemede benzer örneklerden 4 tane bulunduğu tespit edilmiştir.

4.2.4 Alıştırmaların Farklı Cevaplara Açık Olması

Öğretimi yapılan ve örneklenen dil bilgisi yapılarının pekiştirilmesi için alıştırmalarının yapılması sıkça rastlanan bir uygulamadır. Ancak alıştırmalar öğrencilerin dünya bilgisinin kitap yazarlarının dünya bilgisinden farklı olması gibi tehlikelere açıktır. Bazen de yazarların hedeflediği cevapların dışında cevaplarla tamamlanabilecek durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda öğrenci bu tür bir cevabın doğru olduğunu düşünür ve alıştırmayı bu şekilde yaparsa kitabın doğru cevabını gördüğünde kurduğu cümlenin Türkçe dil bilgisi kurallarına aykırı olduğunu düşünebilir. Ancak sorun, öğrencinin dil bilgisinin hatalı olması değil, alıştırmaların yeterince net bir bağlamda hazırlanmamış olmasıdır. *Yeni İstanbul C1* kitabında bu tür alıştırmaların bulunduğu tespit edilmiştir. Örneğin, şimdiki zamanın hikâyesi adıyla verilen *-yordu* ekinin boşluk doldurma alıştırmalarına bakalım. Alıştırmanın ilk cümlesi aşağıdaki gibidir:

1. Sarah geçen yıl Türkçe kursuna git....., şimdi üniversite öğrencisi.

Bu alıştırmaların hem *-DI* geçmiş zaman ekiyle hem de *-yordu* şimdiki zamanın hikâyesi ekiyle tamamlanması dil bilimsel ve verilen bağlama uygun bir cümleyle sonuçlanmaktadır. Benzer bir şekilde geniş zamanın hikâyesi adıyla sunulan *-Ardı* ekinin alıştırmalarında bu ekin işlevlerinden biri olan geçmişte sürekli yapılan eylemler işlevinin Türkçede *-yordu* ekiyle de anlatılabiliyor

olmasından dolayı birçok örnek hem *-yordu* hem *-Ardı* cevabına açıktır. Örneğin geniş zamanın hikâyesinin anlatıldığı 11. sayfanın 2 numaralı örneği:

2. Zehra'yı önceden parka annesi götür....., ama şimdi kendisi gidiyor.

Geniş zamanın hikâyesi konu başlığının hemen altında verilen bu alıştırmaların beklenen cevabının *-Ardı* olduğu görülmektedir. Ancak öğrenci aslında Türkçe dil bilgisinde doğru olan *-yordu* cevabını verdikten sonra öğreticiden veya kitabın cevap anahtarından cevabın *-Ardı* olduğunu öğrenmesi durumunda bilgisine ket vurma ihtimali ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, eklerin hangi işlevlerinin öğretileceği ve bu işlevlerin başka hangi eklerin işlevleriyle örtüştüğü çok iyi değerlendirilmelidir. Yapılan incelemede kitabın 8 farklı alıştırmasında bu yönde potansiyel olarak sorunlu alıştırmalar bulunmuştur.

Sonuç

Bu çalışmada *Yeni İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nın* C1 seviyesindeki dil bilgisi sunumu incelenmiştir. İnceleme yapıların işlevlerinin sunum şekli, işlevlerin ve örneklerin sıralaması, tanımların ve örneklerin uyumluluğu ve alıştırmaların farklı cevaplara açık olması yönünden yapılmıştır. Sonuç olarak bu açılardan öğretimde basitlik ve tutarlılık ilkesine uymayan toplam 32 madde tespit edilmiştir. Bu nedenle, kitabın hazırlanış ilkelerinin Ur'un (1996) belirlediği dil bilgisi öğretim ilkelerinden 2. ve 5. ilkeye tam olarak uyumlu olmadığı sonucuna varılabilir. Ur (1996) 2. ilkesinde örneklerin uygun bağlam içerisine konumlandırılması gerektiğini söylemektedir. Ancak §4.2.2'te gösterildiği üzere bazı örneklerin yapının ilgili işlevinden fiziksel olarak uzakta kaldığı görülmektedir. Bu da örneğin öğrenci tarafından doğru bağlam ve işlevle eşleştirilememesine sebep olabilecek bir durumdur. Ayrıca §4.2.4'te görüldüğü gibi alıştırmaların bağlamlarının yeterince net olarak oluşturulamamasından dolayı farklı dil bilgisel yapılara açık olduğu görülmektedir. Bu da bu tür alıştırmaların uygun bağlam içerisine yerleştirilemeyen birer örnek olmasına sebep olmaktadır. Ur'un (1996) 5. ilkesi ise karışıklığa yol açacak örneklerden kaçınılması gerektiğini söylemektedir. §4.2.3'te görülen tanımda verilmeyen ancak örneklerde görülen işlevler bu gerekliliğin yerine getirilmediğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Aksu-Koç, A. & Slobin, D. I. (1986). A Psychological Account of the Development and Use of Evidentials in Turkish. Chafe, Wallace and Nichols, Johanna (ed.) içinde, *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*, 159-167. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL quarterly*, 40(1), 83-107.
- Göksel, A., & Kerlake, C. (2004). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Kaşgarî, M. A. H. M. Ü. D. (2005). *Divan-i Lugatit Türk. Haz. Serap Tugba Yurteser*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish. Descriptive Grammars*. London: Routledge.
- Kuram, K. (baskıda). Common ground management via evidential markers in Turkish. *Pragmatics and Society*.
- Lewis, G. L. (1967). *Turkish grammar. Legacy Collection Digital Museum*.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. N., & Svartvik, J. (1972). *A grammar of contemporary English* (p. 807). London: Longman.
- Redhouse, J. W. (1884). *A simplified grammar of the Ottoman-Turkish language* (Vol. 9). Trübner & Company.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Underhill, R. (1976). *Turkish grammar* (p. xviii474). Cambridge, MA: MIT press.
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching*. Cambridge Teacher Training and Development Series.
- Uzun, N. E. (2004). *Dünya Dillerinden Örnekleriyle Dilbilgisinin temel kavramları: Türkçe üzerine tartışmalar*. Kebikeç Yayınları.