



T.C.

**ÇANAKKALE ON SEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EMİR KİPİNİN
OTANTİK MATERYALLERLE ÖĞRETİMİ: BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA KARADAĞ

Danışman

DOÇ. DR. ESİN YAĞMUR ŞAHİN

ÇANAKKALE, 2022



T.C.

**ÇANAKKALE ON SEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EMİR KİPİNİN
OTANTİK MATERYALLERLE ÖĞRETİMİ: BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI**

Yüksek Lisans Tezi

KÜBRA KARADAĞ

Danışman

DOÇ. DR. ESİN YAĞMUR ŞAHİN

ÇANAKKALE, 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Kübra KARADAĞ tarafından Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN yönetiminde hazırlanan ve **31/01/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Emir Kipinin Otantik Materyallerle Öğretimi: Bir Eylem Araştırması**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi **Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN
(Danışman)

.....

Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR

.....

Doç. Dr. Ömer YILAR

.....

Tez No :

Tez Savunma Tarihi : 31/01/2022

Doç. Dr. Yener PAZARCIK
Enstitü Müdürü

.././20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

31/01/2022

Kübra KARADAĞ

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimi süresince anlayışı, ilgi ve alakası için danışmanım Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN'e teşekkürü bir borç bilirim. Ders döneminden itibaren desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Kübra KARADAĞ

Çanakkale, Ocak 2022



ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EMİR KİPİNİN OTANTİK MATERYALLERLE ÖĞRETİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Kübra KARADAĞ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

31.01.2022, 127

Geleneksel okul dil bilgisi dilin yapılarına, kelime türlerine ve cümle öğelerine odaklanır. İşlevsel dil bilgisi ise dilin işlevlerine, dildeki yapıları ötekileştirmeden konuşulan dile odaklanır. Konuşulan dile odaklanan işlevsel dil bilgisi için en ideal dil malzemesi otantik materyallerdir. Otantik materyaller dil öğretimi için oluşturulmamış, dilin gerçek dünyadaki kullanımını temsil eden öğretim materyalleridir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik otantik materyallerle etkinlik tasarlamak amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisine yönelik otantik malzemelerle hazırlanan etkinliklerin dil bilgisi öğretimine etkisi nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Çalışmada Benzer’in (2020) çalışmasında yer alan emir işlevini veren yapılar ve Türkiye Maarif Vakfı’nın (2020) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan iletişimsel işlevler, dil yapıları ve dil ifadeleri takip edilerek önerilen konular üzerinden otantik malzemelerle etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşü ardından devam eden bir müfredat içinde uygulamaya hazırlanmıştır. Etkinliklerin dil bilgisi öğretimine etkisini anlamak için araştırmanın çalışma grubu olan A2 seviyesindeki 11 öğrenci üzerinde uygulaması yapılmıştır. Araştırma eylem araştırması olarak tasarlanmış, araştırma boyunca öğrencilerden öğrenci günlüğü tutmaları istenmiş, araştırmacı tarafından tutulan öğretmen günlükleri ile süreç izlenmiş notlar alınmıştır. Süreç sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan “İşlevsel Dil Bilgisine Yönelik Otantik Malzemelerle Hazırlanan Etkinliklere Yönelik Görüşme Formu” ile gerçekleştirilen etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler temalarına ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda

işlevsel dil bilgisine yönelik hazırlanan kitap ve öğretim programının uygulamaya yansıdığı etkinliklerin kullanılması, işlevsel ve otantik ders malzemelerinin üretilmesi önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, işlevsel dil bilgisi, otantik materyal, etkinlik tasarımı.



ABSTRACT

TEACHING THE IMPERATIVE IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE WITH AUTHENTIC MATERIALS: AN ACTION RESEARCH

Kübra KARADAĞ

Çanakkale Onsekiz Mart University

Graduate Education Institute

Department of Turkish and Social Sciences Education Science of Teaching Turkish as a

Foreign Language Master's Thesis

Advisör: Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

31.01.2022, 127

Traditional school grammar focuses on language structures, word types, and sentence elements. Functional grammar, in other respects, focuses on the functions of the language and the spoken language without exclusion to the structures in the language. Authentic materials are the ideal language material for functional grammar that focuses on the spoken language. Authentic materials are teaching materials that are not created for language teaching, represent real-world use of language. In this study, it was aimed to design activities with authentic materials for teaching functional grammar in teaching Turkish as a foreign language. The problem statement of the research is “What is the effect of activities prepared with authentic materials for functional grammar in teaching Turkish as a foreign language on grammar teaching?” formed in the form. In the study, the structures that give the “order” function in the study of Benzer (2020) and the communicative functions, language structures and language expressions in the Turkey Maarif Foundation (2020) Program of Teaching Turkish as a Foreign Language were followed, and activities were prepared with authentic materials on the suggested topics. The prepared activities were presented to the expert opinion, and after the expert opinion, they were prepared for implementation in an ongoing curriculum. In order to understand the effect of the activities on grammar teaching, the study was carried out on 11 students at the A2 level, which is the study group. The research was designed as action research, students were asked to keep a student diary throughout the research, teacher diaries kept by the researcher and the process was followed and notes were taken. At the end of the process, the opinions of the students were taken with the “Interview Form for the Activities Prepared with Authentic Materials for Functional Grammar” prepared

by the researcher. The opinions received were analyzed by dividing them into themes. As a result of the research, it has been suggested to use the book prepared for functional grammar and the activities that the curriculum reflects on the practice, and to produce functional and authentic course materials.

Key words: Teaching Turkish as a foreign language, functional grammar, authentic material, activity design.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMA VE SEMBOLLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	3
1.2. Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayıltılar (Varsayımlar)	6
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Bilgisi Öğretimi	8
2.2. Dil Bilgisi Öğretim Anlayışları	9
2.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar	12
2.5. Otantik Materyal.....	17
2.6. İşlevsel Dil Bilgisi	21
2.7. Yabancı Dil Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi	24

2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Programı	26
---	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni	37
3.3. Çalışma Grubu.....	52
3.4. Verilerin Toplanması	53
3.5. Uygulama Süreci	54
3.6. Verilerin Çözümlemesi	60

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

4.1. Problemin Tespit Edilmesi.....	61
4.2. İşlevsel Dil Bilgisi İçeriklerine ve Otantik Etkinliklere Dair Öğrenci Görüşleri.....	63

BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	71
5.2. Öneriler	77
KAYNAKÇA.....	78
EKLER	I
EK 1. İHTİYAÇ ANALİZİ	I
EK 2. ARAŞTIRMACI ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜ FORMU	II
EK 3. İŞLEVSEL DİL BİLGİSİNE YÖNELİK OTANTİK MALZEMELERLE HAZIRLANAN ETKİNLİKLERE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU.....	IV
EK 4. DERS İÇERİKLERİ.....	VI
EK 5. ETKİNLİKLER.....	VIII
EK 6. ÇALIŞMA GRUBUNUN UYGULAMA SÜRECİ TAKVİMİ	XVIII

EK 7. ÇALIŞMA GRUBU ÖRNEK DERS UYGULAMA PLANI	XIX
EK 8. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU	XXI
ÖZ GEÇMİŞ	XXII



KISALTMA VE SEMBOLLER

TMV	Türkiye Maarif Vakfı
AOÖÇ	Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
YDOTÖP	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı
İOGF	İşlevsel Dil Bilgisine Yönelik Otantik Malzemelerle Hazırlanan Etkinliklere Yönelik Görüşme Formu
İHA	İhtiyaç Analizi
Ö	Öğrenci
ÖG	Öğretmen Günlüğü
YÖG	Yabancı Öğrenci Günlüğü



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	İşlevleri gerçekleştiren sınıfların sözdizimi ile yan tümcenin işlev yapısı	25
Tablo 2	Araştırma süreci	53
Tablo 3	Çalışma grubu öğrencileri	55
Tablo 4	Öğrencilerin emir kipi hakkındaki cevapları	63
Tablo 5	Öğrencilerin emir işlevlerine yönelik sorulara verdikleri yanıtlar	64
Tablo 6	Otantik etkinliklerde konulara yönelik öğrenci görüşleri	66
Tablo 7	Otantik etkinliklerin dil becerilerini geliştirmesine yönelik öğrenci görüşleri	67
Tablo 8	Uygulama sonrasında otantik etkinliklerin devamına yönelik öğrenci görüşleri	68
Tablo 9	İşlevsel dil bilgisi etkinlikleri ile ders kitabındaki etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri	69
Tablo 10	Emir işlevi başlığına yönelik öğrenci görüşleri	70
Tablo 11	Diğer dil bilgisi konularında da işlevsel dil bilgisi etkinliklerinin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri	71

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Eylem altyapısının geliştirilmesi	40
Şekil 2	Eylem araştırması döngüsü	43
Şekil 3	Uygulama planı	57



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. Giriş

Dil, en pratik tanımıyla anlaşma aracı. Ancak tek bir dil herkesle anlaşmayı sağlamaz ve insanlar anlaşmayı sağlamak için yabancı dil öğrenirler. Yabancı dil öğrenmek için insanların pek çok nedeni olabilir: iş fırsatları, seyahatleri daha ucuza getirmek, yeni arkadaşlar tanımak, taşınma gibi. Yabancı dil tek başına bile insanları pek çok kapı aralarken yabancı dil öğrenme seçenekleri, farklı öğretim yolları ve stratejilerinin sayısı da her geçen artmaktadır.

Teknolojinin yabancı dil öğrenenlerin sayısı artırması, insanların günün her saati yabancı dil öğrenebilmesi, farklı araçlarla (film, dizi, bilgi yarışması, şarkı gibi) dil öğretiminin yapılabilmesi pek çok programlar, yazılımlar ve mobil uygulamaların ortaya çıkmasını sağlamıştır. İnsanların yabancı dillere ilgi göstermesi sayesinde genişleyen bu dünyada sadece İngilizce değil, diğer dillerin de popülerliği artmıştır. Duolingo'nun verilerine göre dünyada İrlandaca öğrenenlerinin sayısı İrlanda nüfusundan daha fazladır. Yabancı dillere yönelik artan ilginin içeriklerin kalitesini etkilemesiyle farklı içeriklere ve yaklaşımlara sahip dil öğrenme materyallerini ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dilde kullanıcılar en çok üretken dil becerilerini kullanamamaktan ve derslerin dil bilgisi öğretimi temelli yapılmasından yakınırken üretken dil becerilerinin nasıl kullanılacağı da dil bilgisi ile öğrenilmektedir. Dil bilgisi, konuşmacının dili zihninde nasıl yapılandığına, dili üretirken hangi ilkelere göre hareket ettiğine bakar (Richards ve Schmidt, 2010: 252). Dil bilgisi öğretimi yeni dildeki cümle kurulumunu, dilin yapısını ve karakteristik yapısını aktarır. Bunu yaparken de üretken dil becerilerini harekete geçirir. Dil bilgisi öğretimi geçen zamanda farklı anlayışlarla içerik ve teknik olarak değişim yaşamış, dil bilgisi öğretiminin dil öğrenenleri nasıl konuşturacağına dair farklı dil öğretim anlayışları ortaya çıkmıştır. Her birinin diğerinin doğması için zemin hazırladığı dil bilgisi öğretim anlayışlarından önceleri kuralcı dil bilgisine göre doğru ve yanlış kullanımları açıklanır, dil bilgisi öğrenenlere standart formlar öğretilmiştir (Crystal, 2017: 97). Doğru ve yanlış kullanımlardan çıkıp dilin gerçek yaşam kullanımlarında nasıl gerçekleştiğine dair açıklamaları öğreten açıklayıcı dil bilgisi anlayışına geçilmiştir (Bakka, 2018: 28). Değişen dünya koşullarında insana ve insanın nasıl öğrendiğine yönelik artan araştırmalar neticesinde

ortaya çıkan bilişsel dil bilgisi anlayışı her ikisinden farklı olarak dile bütünsel bakmış, konuşmacının dil yapılarını zihninde depoladığını konuşma sırası geldiğinde bunları nasıl kullandığını, dilin anlamsal bir çağrışım olduğunu açıklamıştır (Arnett ve Jernigan, 2014: 68). Dil bilgisini bir kurallar sistemi olmaktan çıkararak öğretimine odaklanan pedagojik dil bilgisi ise dil bilgisi kural ve açıklamalarının nasıl öğretilmesi, kullanıcıların nasıl öğreneceği ve kullanacağı ile ilgilidir (Tiryakiol, 2018: VI).

İşlevsel Dil Bilgisi: Dil bilgisine dil bilgisinin nasıl kullanıldığı açısından bakmanın bir yoludur (Panggabean, 2011: 47). İşlevsel dil bilgisine göre yapılar anlamın oluşmasına eşlik eder. İşlevsel dil bilgisi teorisinin uygulanması konusunda Panggabean (2011: 60) bunun İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerine metnin nasıl oluşturulduğunu göstermelerinin bir yolu olabileceğini, böylece öğrencilerin daha iyi okuyucular ve yazarlar olabileceğini belirtmiştir. Halliday (1994) tarafından ortaya konan sistemik işlevsel dil bilgisi ise konuşmacıların amaçlanan anlamları iletmek için sözcükleri ve metinleri nasıl oluşturduklarına da önem verir (Lin ve Peng, 2006: 332). İşlevsel dil bilgisine göre dil öğrenen konuşmaya ve yazmaya başlamak için dil kurallarını bilmelidir çünkü geleneksel dil bilgisine göre dil bilgisi, dilin doğru kullanımını yöneten ilkeleri inceleyen bilim dalıdır ancak işlevsel dil bilgisi dil bilgisini bir dili doğru konuşma ve yazma sanatı tanımlanmıştır (McLaughlin, 1919: 501). Tüm bunların birleştiği, dil bilgisi yapılarının nasıl, nerede ve ne zaman kullanılacağını, yapıların iletişimi nasıl gerçekleştirdiğini ortaya koyan işlevsel dil bilgisi ise hiçbirini geride bırakmamış, hepsinin verilerinden faydalanmıştır.

İşlevsel dil bilgisinin sağladığı olanaklar günümüz yabancı dil öğretiminde de parlayan bir yıldız gibi değerlendirilmiş, öğretim programları buna göre yapılandırılmıştır. Hâl böyleyken de dil bilgisi öğretiminin sadece teoride kalmaması için konuyla ilgili ders kitapları, materyaller, etkinlikler ve içeriklerin üretilmesi kaçınılmaz olmuştur. Alanyazında işlevsel dil bilgisi öğretimi için hangi içeriklerin kullanıldığı sorusu araştırıldığında ise işlevsel dil bilgisinin yaşayan dili ele alan, tam anlamıyla işlevsel dil bilgisine biçilmiş kaftan olan otantik materyallerin kullanıldığı görülmüştür. Otantik materyal, dil bilgisi içeriklerini kullanımından ayırmadan ele alır. Dil yapıları ve ders içerikleri arasında mutlaka bir bağlantı vardır. Örneğin, edilgenlik yapılarının en çok kullanıldığı metinler hiç şüphesiz gazetelerde yer alan soygun haberleridir. Bilinmezlik işlevi bu haberlerden yola çıkılarak aktarılır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik alanyazında var olan içeriklerden yola çıkılarak otantik etkinlikler tasarlanmış,

etkinlikler yapılan uygulamalarla geliştirilmiştir. Bu çalışma hem işlevsel dil bilgisine dair içeriklerin kullanımına hem de etkinlik tasarlamaya yönelik bir ürün ortaya koymaya dönüktür.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretmenler dilin bağlamının anlaşılması ve bunun iletişimde kullanılması konusunda hemfikirdir (Hymes, 1972: 37; Cicourel, 1992: 292; Jamshidnejad, 2020: 205). Bununla birlikte uygulamada dilin parçaları ortaya çıkılır ve analiz edilir. Dil öğrenenler üretken dil becerilerinin (konuşma ve yazma) gelişmediğinden şikâyetçi iken dil öğretmenler müfredatlarının hedef dili iletişim eksenli öğretmediği konusunda şikâyetçidir.

Dilin kullanımı konusunda sonuçlardan yola çıkarak problemler ortaya korsa da sürecin nasıl geliştiği süreç içinde neler yapılması gerektiği ve hangi içeriklerle öğrencilerin karşılaştırılması gerektiği konusunda çok az fikir vardır. Yabancı dil öğretiminde bizim İngilizce öğrenirken dili kullanamamaktan dolayı yakınmalarımızın bir benzeri de Türkçe öğrenenlerde de vardır. Dili kullanamamanın altında Türkçenin yapısal özellikler, iletişimsel ve etkileşimsel etkinliklerin azlığı, alfabetik ve ses özelliklerinin farklılığı gibi problemler yatmaktadır (Candaş-Karababa, 2009; Maden ve İşcan, 2011; Yağcı, 2017). Günümüzde dil bilgisi öğretiminde yaşanan bu soruların tespiti 19. yüzyılın sonu 20. yüzyılında dünya dillerini karşılaştırılan ve tanımlayan dil bilimciler tarafından tespit edilmiş, tüm diler için “konuşmanın bölümleri” (parts of speech) gibi bir çerçeve yapmanın uygun olmadığı belirtilmiştir. Bu yaklaşım, bütün diller için ortaya çıkan ses bilimi (fonoloji), anlam bilimi (morfoloji) ve söz dizimi (sentaks) olarak üç alt sisteme ayırmış, dilin davranışçı psikolojinin ilkeleriyle birleşmesine yol açmıştır. Bu yaklaşımın uygulanması sonucunda da dil bilgisi kurallarını bilen ancak dili iletişimsel olarak kullanamayan öğrenenlerin olmasıyla sonuçlanmıştır (Hinkel ve Fotos, 2002: 2). 20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde ise İngiliz dil bilimciler öğrencilerin iletişimsel ihtiyaçlarına göre bir program geliştirmiş, dil bilgisi içeriğini soru sorma veya bir restoranda gibi belirli iletişimsel durumlarda kullanılan yapıların vererek yapılandırılmıştır (Hinkel ve Fotos, 2002: 3). Bu durum normal gidişatın tersi gibi görülse de aslında işlevsel dil bilgisi öğretiminin yapısal bir temelini olduğunu göstermiştir (Tomlin, 1994: 142).

Dil bilgisinin ele alınması da farklı yaklaşımlarla mümkün olurken betimlemenin iletişime götürmesi iletişimden bağımsız olmaması gerektiği (Sgall, 1984: 6), dil öğrenenin ana dilinde sahip olduğu iletişimsel kullanımların yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken de nasıl kullanıldığını bilmek ve uygulamak gerektiğini belirtilmektedir (Tiryakiol, 2018: 3). Dil bilgisi, dil bilgisel analizlerini üç türe ayırır: yapısal, biçimsel ve işlevsel. Yapısal dil bilgisi dili ses, biçim, söz dizimi, anlambilim gibi kümelerken biçimsel dil bilgisi bu kümeleri betimler. İşlevsel dil bilgisi ise dili yapısal özelliklerin ötesine genişletir, biçimsel ve yapısal dil bilgisinde olduğu gibi dil bilgisini analiz eder ancak bu analizlere tüm iletişim durumları da ekler.

İşlevsel dil bilgisi öğretiminin içeriğinin öğrencilerin iletişim ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gerekliliği araştırmacılar tarafından tartışılırken bu ihtiyaçların hangi materyaller kullanılarak sağlanması gerektiği de tartışılmıştır. Halliday (2004) işlevsel dil bilgisinin nasıl sunulması gerektiğini ifade ettiği çalışmasında dil bilgisinin gerçek dünyadan sunulan materyallerle anlatılmasını gerektiğini ifade etmiş, işlevsel dil bilgisinin inceleme verilerinin gerçek veriler olduğunu, derlemlerden ve gerçek röportajlardan faydalanılabileceğini, gündelik konuşma parçalarının incelenebileceğini, dilin anlamsal sınırlarına da bu kaynaklardan ulaşılabileceğini belirtmiştir. Hammer (1991) ise bu malzemeleri “otantik materyal” olarak tanımlar ve ders için oluşturulmamış, broşür, dergi, gazete, duyuru, TV ve radyo yayınlarının dil öğretiminde kullanılabileceğini belirtmiştir.

İşlevsel dil bilgisi yaklaşımı doğrudan yabancı dil öğretimi için ortaya çıkmamasına rağmen bu alanda etkilidir (Benzer, 2020: 6). Dil bilgisinin işlevsel olarak açıklandığı, konularının dildeki işlevlere göre temalandığı işlevsel dil bilgisinde dil bilgisi içeriğini soru sorma veya bir restoranda gibi belirli iletişimsel durumlarda gerçekleştirilen etkinlikler için gerekli yapıları düzenlenmiştir (Hinkel ve Fotos, 2002: 3). Bu durum yabancı dil öğretimine de yansımıştır. Bu araştırma da belirtildiği üzere dil bilgisi öğretiminin sadece betimlenerek değil işlevsel bir şekilde öğretilmesi üzerine doğmuştur. Bunun da alanyazında var olan bir yaklaşımla işlevsel dil öğretimi yaklaşımı ile öğretilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisine yönelik otantik malzemelerle hazırlanan etkinliklerin dil bilgisi öğretimine etkisi nasıldır?

1.2. Alt Problemler

Araştırmanın ana problem cümlesinden yola çıkılarak ihtiyaç analizi yapılmış, araştırmanın alt problem cümlelerinden birincisi oluşturulmuştur. Ardından öğrencilerin işlevsel dil bilgisi öğretimi ders içeriklerine ve otantik etkinliklere yönelik görüşleri alınmış, ikinci ve üçüncü alt problem cümleleri oluşturulmuştur.

Alt problemler:

1. Türkçe öğrenen öğrencilerin emir kipine ve emir işlevini veren yapılara yönelik bilgi düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğrenen öğrencilerin işlevsel dil bilgisi öğretimi derslerine yönelik görüşleri nasıldır?
3. Türkçe öğrenen öğrencilerin işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlanan otantik etkinliklere yönelik görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı işlevsel dil bilgisi yaklaşımına yönelik otantik materyallerle etkinlik tasarlamaktır. Bunun için önce bir ihtiyaç analizi yapılmış, öğrencilerin neyi bilip neyi bilmedikleri tespit edilmiştir. İhtiyaç analizinin uygulanma amacı problemleri belirlemek ve çözüm için potansiyel seçenekleri ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada da önce bir problem belirlenmiş ardından da problemin çözümüne yönelik tasarım geliştirmiştir.

Araştırma üç alana yöneliktir. Bunlardan ilki dil bilgisi öğretimidir. Dil bilgisi öğretimi yabancı dil öğretimin beyni konumundadır. Öğrenenleri, hedef dilde konuşuracak alan iyi betimlenmiş bir dil bilgisi içeriğidir. Araştırmada TMV'nin öğretim programında yer alan dil bilgisi yapıları ve önerilen iletişim konuları Benzer'de (2020) yer alan işlevsel dil bilgisi içerikleri ile birleştirilip bir ders tasarımı yapılmıştır. Bu örnekten yola çıkarak araştırmacılar ve öğretmenler kendi ders içeriklerini tasarlayabileceklerdir.

İkincisi işlevsel dil bilgisi yaklaşımıdır. İşlevsel dil bilgisi yaklaşımı iletişim temellidir. Tıpkı bir günlük gazete gibi o an kullanılan dili sunar. Bu yaklaşım dil öğretimini destekler, öğrenenlerin hedef dili kullanmasını amaçlar. İşlevsel dil bilgisi yaklaşımına göre planlanan araştırmanın bu yönü öğrenenlere yöneliktir.

Üçüncüsü otantik materyaldir. Otantik materyal, dil öğretimi ya da farklı bir öğretim için geliştirilmemiş materyallerdir. Günlük hayatta karşılaşılan hemen hemen her şey otantik materyal olabilmekte derse getirilebilmektedir. Bu durum için ön koşul, dil bilgisi yapı ve işlevlerini içermesidir. Otantik materyal bu yönüyle işlevsel dil bilgisine uygundur. Otantik materyalin dil bilgisi öğretiminde kullanılması kendi materyalini kendisi hazırlayan öğretmenlere yöneliktir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma müfredat gereği sırası gelen “emir kipi” konusu ve bu seviyedeki 11 A2 öğrencisi ile sınırlıdır.

2. Araştırma toplam 7 hafta ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın problem durumu öğrencilerle yapılan ihtiyaç analizi ile ortaya çıkmış, araştırma verileri öğretmen günlüğü, öğrenci günlükleri ve uygulama sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla sınırlandırılmıştır.

1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)

Bu çalışmada:

- Öğrencilerin uygulama kapsamında yapılan derslere gönüllü ve istekli katıldıkları,
- Öğrencilerin veri toplama araçlarını herhangi bir etki altında kalmadan, tamamen kendi görüşleri doğrultusunda doldurdukları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

İşlevsel dil bilgisi: Dil bilgisini anlam oluşturmak için kaynak olarak gören bu yaklaşıma göre dil bilgisi, dilin nasıl kullanıldığını betimler (Halliday, 1994: 31-33). İşlevsel dil bilgisi, anlam, sentaks ve içerik arasındaki ilişkiyi inceler (Dik, 1989: 25). Bu yaklaşıma göre dil iletişim işlevleri ön plana çıkar. Dil yapılarının cümle içinde nasıl çalıştığı inceler, insanların birbirleriyle etkileşime girerken bir araç dil bilgisi geliştirmelerine odaklanır.

Otantik materyal: İletişimsel dil öğretiminde gerçek dünyayı temsil eden, sınıf ile gerçek yaşam arasındaki boşluğu dolduran otantik materyaller, eğitim-öğretim çalışmaları için oluşturulmamış, dilinin ve dil bilgisi yapılarının hiçbir şekilde sadeleştirilmediği, üretken dil becerilerini (konuşma ve yazma) geliştiren, TV ve radyo yayınları, tartışmalar, duyurular, dergiler, hikâyeler, talimatlar, otel broşürleri gibi çok çeşitli materyallerdir (Nunan, 1989: 54; Daskalos ve Jellum Ling, 2006: 11).

Dil bilgisi: Dil hakkında konuşulacak bir dildir. ‘Harf’ anlamına gelen “Gramma” kelimesinden gelen dil bilgisi, dilin teknik bilgisi hakkında konuşmaktır. Örneğin sıfat ismi niteler, zarf fiili gibi (Dykes, 2007: 5). Dil bilgisi dilin süreç kısmını oluşturur, sonuç kısmı ise iletişimin gerçekleşmesidir. Süreç kısmında bir cümlenin oluşumunu tanımlayan kurallar dil bilgisini oluşturur (Zhang, 2009: 184).

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi öğretim yaklaşımları, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar, otantik materyal kullanımı, işlevsel dil bilgisi ve yabancı dil öğretiminde işlevsel dil bilgisinin kullanımına yönelik çalışmalar ele alınmıştır.

2.1. Dil Bilgisi Öğretimi

1989 yılında İngiliz hükümeti, ulusal müfredatın gerekliliği bağlamında İngilizce müfredatı tasarlamak için kurduğu çalışma raporunda Prens Charles şu sözleri yer almıştır: “Düzgün İngilizce yazabilen insanlar yetiştirmeliyiz. Bu çok önemli bir sorun. Ofisimdeki insanlar düzgün İngilizce konuşmıyor, düzgün İngilizce yazmıyorlar. Ofisimden gönderilen tüm mektupları kendim düzeltmek zorundayım ve bunun nedeni İngilizcenin çok kötü öğretilmesidir. İyi İngilizce yazan ve gelecek için oyun yazan insanlar istiyorsak, bu mevcut sistemle yapılamaz ve saçma sapan akademisyenler ortaya çıkar. Bu temel bir sorundur. İngilizcenin düzgün öğretildiğine inanmıyorum. Okulların bu işleyişi doğru değil.”. Charles’ın bu sözlerinin okul üzerindeki etkisini Carter (1997: 7), eğitimin temel bir çerçeve ve talim sistemi üzerine bina edilmediği sürece insanların düzgün eğitilemeyeceğini ifade ederek desteklemiştir. Ulusal müfredat raporunda yer alan dil bilgisi öğretimine yönelik kritik açıklamalardan sonra akla dil bilgisi bu kadar soyut bir kavram mı sorusu gelmektedir. Soyut ve bilinmez yönü ağır basan dil bilgisi, aslında kelimeler ve deyimler aracılığıyla anlamı iletmekten başka bir şey değildir. Dil kullanıcısı olarak herkesin aklında dilin nasıl çalıştığına dair bir dil bilgisi sistemi vardır, kullanıcılar sahip oldukları zihinsel sözlüklere bakarak cümleler üretir (Butterfield, 2008: 81).

Dil bilgisi sadece kurallarla örüntülü bir sistem değildir, kullanıcılar biriktirdikleri kurallardan yola çıkarak cümle üretmez. 1622 yılında bir okul müdürü ve ders kitabı yazarı olan Joseph Webbe, hiç kimsenin dil bilgisi kurallarıyla zincirlenmiş bir dile hızla koşamayacağını belirtir ve dilin sadece iletişim kurmakla öğrenilebileceğini ifade eder. Dil bilgisel yeterlilik iletişimsel yeterliliklerden biridir ve kullanıcılar iletişimsel hedeflere ulaşmak için dil bilgisini ve kelime dağarcığını nasıl kullanacağını iyi bilmelidir (Zhang,

2009: 184). Zhang (2009: 185) çalışmasında dil bilgisini omlet yapımına benzetir ve konuyla ilgili olarak daha önce hiç omlet yapımını görmeyen biri için üründen sürecin anlaşılmasının zor olduğunu, öğrenenlerin omletin birçok omletin birleşmesinden omlet yapıldığını düşünmelerinin yanlış olacağını belirtmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin dili birden fazla küçük parçaya bölerek anlattığında öğrenenlerin bu parçaları birleştirerek iletişimde kullanabileceği düşüncesinin sadece bir yanlış olduğunu ifade eder.

Dil bilgisinin parçaları birleştirme Geleneksel dil bilgisi öğretiminde dil bilgisi yazı ve konuşmadan ayrı olarak öğretilir. Bu anlayışa göre dil bilgisinde kelime türleri, cümledeki işlevleri, yan cümle kullanımı, cümle türleri, özne-yüklem uyumu, zamir gibi cümle kuruluşundaki ögeler açıklanır (Weaver, 1996: 7). Dil bilgisi temelinde cümle oluşturma makinesidir, bir dilin sistemi açıklanır. Bunun açıklanmasının amacı ise öğrenenlere cümle oluşturmak için aslında ne kadar çok seçeneğinin olduğunu sunmaktır. Ancak dil bilgisi sadece belli kalıpların öğretimi olmadığından yan yana gelen ögeler de sınırlı değildir, kullanıcının yaratıcılığı da üretime dahildir. Yapıların bir araya gelmesi sınırlı bir şekilde aktarıldığında kullanıcıların yaratıcılığı da sınırlanmış olur (Zhang, 2009: 186). Bu durum bütün diller için geçerlidir. Dil öğrenenler sadece Türkçe için değil diğer dillerde de dil bilgisinin soyut olduğunu belirtmektedirler (Paradowski, 2007; Rajae-Nia, 2011; Langacker, 2013; Kamal Kumar, 2018). Buna rağmen dil öğretiminde ilk aşamada yeni dildeki cümle kurulumu, dilin yapısı ve karakteristik özellikleri aktarılır. Aktarımın nasıl olacağı, iletişimde nasıl kullanılacağı tartışmaları da dil bilgisi öğretiminde farklı bakış açılarına doğurmuştur.

2.2. Dil Bilgisi Öğretim Anlayışları

Dil bilgisi öğretiminin ne olduğunun açıklanmasının temelinde öğretimde yapılan stratejik hatalar yatmaktadır. Bu hatalar, dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiğinin yeniden açıklanmasına neden olmuş ve farklı dil bilgisi anlayışları ortaya çıkmıştır. Birbirinden farklı yöntemleri olan bu anlayışların ortak noktası ise dil bilgisi öğretiminin kalitesini artırmaktır. Alanyazında farklı anlayışlar, içeriği aynı olup adı farklı olan dil bilgisi anlayışları bulunmaktadır. Bu başlık altında kuralcı, açıklayıcı, bilişsel, pedagojik ve işlevsel dil bilgisi anlayışlarına yer verilmiştir.

Kuralcı dil bilgisi: Dilin nasıl kullanılması gerektiğini açıklayan dil bilgisi anlayıştır. Kuralcı dil bilgisine göre dilde doğru ve hatalı kullanımlar vardır. Kuralcı dil bilgisi, nelerin

kullanılması ve nelerden kaçınılması gerektiğine dair kurallar sunar. Örneğin “O ve ben, biz komşuyuz.” cümlesi kuralcı dil bilgisine göre aykırıdır. Kuralcı dil bilgisi yabancılar ya da standart formları bilmeyen kullanıcılara dili öğretmeye yöneliktir. Daha çok sosyolinguistik dil normlarına hizmet eder (Bakka, 2018: 28). Bütün kullanımlara uyulması gerekir ancak kurallar halkın kullanımı için değil, yazarların kullanımı içindir. Bu dil anlayışı, sonraları okul dil bilgisine de yansımış, verilen kuralların herkes tarafından uyulması zorunluluğu oluşmuştur. Örneğin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere ismin önüne mutlaka artikel koymaları gerektiği söylenir ve bu kural koyucu davranıştır. Ancak aynı zaman da tüm konuşanlar için gerçek bir kuraldır (Crystal, 2017: 97).

Açıklayıcı dil bilgisi: Dilin gerçekte nasıl kullanıldığına dair kuralların aktarıldığı dil bilgisi anlayışıdır. Dil kategorilerini ve yapıları incelemek için yola çıkar ve dilin gerçek yaşam durumlarında nasıl gerçekleştiğine dayalı kuralları tanımlar (Bakka, 2018: 28). Açıklayıcı dil bilgisi, dil bilgisel yapılardan hangisinin doğru hangisinin yanlış olduğu konusunda bir yargılama yapmaz, insanların dili nasıl kullanması gerektiğine dair katı kuralları yoktur (Hinkel, 2018: 1). Fakat bütün dil bilgisi anlayışlarına göre hazırlanan kitaplarda olduğu gibi açıklayıcı dil bilgisine göre hazırlanan kitapları hazırlamak da bir dizi zorluğu beraberinde getirmektedir. Konuşma ve yazı dili çoğu zaman farklı dil bilgisi kurallarına göre çalışır, kurala uygun en iyi örneği temsil eden diyalekt, farklı söz dizimsel formlara sahiptir. Bunlardan hangisinin tercih edileceği belirsizdir. Bu durumda açıklayıcı dil bilgisi de kuralcı dil bilgisinden faydalanır. Kuralcı dil bilgisi resmî yazma ve okuma kurallarını betimler. Açıklayıcı dil bilgisi ise gündelik ve etkileşim hâlinde kullanılan formları açıklar (Hinkel, 2003: 281).

Bilişsel dil bilgisi: Dile kapsamlı ve tutarlı bakan bilişsel dil anlayışı geleneksel dil bilgisine inanmaz, bu anlayışa göre her yapı anlambilimdir (Langacker, 2008: 5). Bilişsel dil bilgisi, dil bilgisini sembolik olarak görür, semantik yapı ile fonolojik yapı arasında birinin diğerini çağrıştırabilecek şekilde eşleştirilmesi gerektiğini düşünür. Konuşmacının dilini temsil eder, konuşmacının bildiği dil bilgisel yapılar hakkında bilgi verir (Langacker, 2008: 7). Bu yönleriyle de işlevsel geleneğin bir parçasıdır. İşlevsel dil yaklaşımında olduğu gibi canlı dile odaklanır (Stockwell, 2014: 43), konuşmacı dil yapılarını zihninde depolar, konuşma sırası geldiğinde bu yapıları anlam kurmak için kullanır (Arnett ve Jernigan, 2014: 68). Bir cümlede keyfi olarak birbirine bağlı görünen ayrık öğelerden ziyade ilişkilere odaklandığından, öğretmenlere ve öğrencilere dil bilgisini öğretebilecekleri, öğrenebilecekleri

ve tartışabilecekleri erişilebilir bir dil bilgisi anlatımı sağlar. Bilişsel dil bilgisi, kurallar ve istisnalardan ziyade ilişkileri ve şemaları vurguladığı için öğrenciye dil edinimini destekleyen daha güçlü ve daha geniş problem çözme stratejileri sunar.

Pedagojik Dil Bilgisi: Bir dilin dil bilgisinin ikinci/yabancı dil olarak daha iyi nasıl öğretilbileceğini, öğrenilebileceğini ya da kullanılabilirliğini araştırır (Tiryakioğlu, 2018: VI). Dil bilgisinin ikinci dil (L2) sınıfında en etkili bir şekilde nasıl öğretilbileceği ve öğrenilebileceği ile ilgilenen bir araştırma alanı olan pedagojik dil bilgisi (Keck ve Kim, 2014: 1) çeşitli çalışma alanlarından faydalanan melez bir disiplindir (Odlin, 1994: 10). Halliday'ın işlevsel dil yaklaşımı ikinci dil edinimi konusunda pedagojik dil bilgisi için yeni yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu ortaya çıkardı. Ancak bunun için de yeni bir çerçeve gerekiyordu (Keck ve Kim, 2014: 37). Dil öğretmenlerinin dil bilgisi kullanımının daha işlevsel tanımlamaları için de Larsen-Freeman (2003: 34-35 Akt. Keck ve Kim, 2014: 38) biçim, anlam ve kullanım çerçevesini önerir. Bu çerçeveye göre bir ek tek başına biçimdir (-miş eki), anlam ifade ettiği karşılığı (geçmiş zaman), kullanım ise iletişim bağlamındaki niyeti ifade eder. Yazara göre L2 dil bilgisi eğitiminde bu üçü hakkında bilgi verilmeli, birden fazla form aynı anlama gelse bile neden diğer formlar yerine belirli bir formun seçildiğinin açıklaması gerektiğini ifade eder.

İşlevsel Dil Bilgisi: Dil bilgisine dil bilgisinin nasıl kullanıldığı açısından bakmanın bir yoludur (Panggabean, 2011: 47). İşlevsel dil bilgisine göre formlar anlamın oluşmasına eşlik eder. İşlevsel dil bilgisi teorisinin uygulanması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerine bir metnin nasıl oluşturulduğunu göstermelerinin bir yolu olabilir, böylece öğrenciler daha iyi okuyucular ve yazarlar olabilirler. (Panggabean, 2011: 60). Halliday (1994) tarafından ortaya konan sistemik işlevsel dil bilgisi konuşmacıların amaçlanan anlamlarını iletmek için sözcükleri ve metinleri nasıl oluşturduklarına da önem verir (Lin ve Peng, 2006: 332). İşlevsel dil bilgisine göre dil öğrenen konuşmaya ve yazmaya başlamak için dil kurallarını bilmelidir çünkü geleneksel dil bilgisine göre dil bilgisi, dilin doğru kullanımını yöneten ilkeleri inceleyen bilim dalıdır ancak işlevsel dil bilgisine göre dil bilgisi, bir dili doğru konuşma ve yazma sanatı tanımlanmıştır (McLaughlin, 1919: 501).

2.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

Yabancı dil öğretiminde her dilde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de benzer sorunlar yaşanmaktadır. Öğrenciler, üretici dil becerilerini (yazma ve konuşma) kullanamama, alfabe farklılıkları, farklı sesleri çıkaramama, cümle kurulumu, ek ve kök birleşimleri, zamire referans verme gibi konularda sorunlar yaşayabilmektedir. Konuyla ilgili akademik çalışmalarda bu sorunlar dile getirilirken sorunlara çözüm önerileri de getirilmektedir.

Candaş-Karababa (2009) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmalarında ses düzeni, biçim, söz dizimi farklılıkları konusunda öğrencilerin sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya göre yabancı öğrenciler *ö, l, r* seslerinin sesletimi, hâl eklerinin kullanımı, hâl eklerini cümle kurarken kullanmada güçlük çekme gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Çalışmanın öneriler kısmında ise konuyla ilgili Türkçenin her yönüyle işlevsel açıdan betimlendiği kaynak çalışmaların oluşturulması gerektiği belirtilmiştir.

Biçer, Çoban ve Bakır (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sorunlarını ele aldıkları çalışmalarında öğrencilerin ünsüz yumuşaması, telaffuz, belirtili ve belirtisiz isim tamlaması, zaman ifadeleri konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Gürbüz ve Güleç (2016) Sakarya Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini ele aldıkları çalışmalarında öğrencilerin en çok dil bilgisi konularını öğrenirken zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin kelimelere gelen ekleri birleştirmede, Türkçeye özel sesleri (i, ö, ü) telaffuz etmede ve çatı eklerini anlamakta zorlandıkları belirtilmiştir. Araştırmada bu sorunların öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini de olumsuz etkiledikleri belirtilmiştir.

Çangal ve Başar (2018) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hâl eklerinin öğretiminde sorunlar olduğu belirtilmiş ve bunun neden yaşandığı konusunda tespitlerde bulunmuşlardır. Araştırmaya göre hâl eklerinin anlatımında ders kitaplarında bir standardın olmadığı, eklerinin işlevlerinin bazı kitaplarda verilirken bazılarında verilmediği, basitten karmaşığa bir yöntem izlenmediği sonuçlarına ulaşılmış, çalışma sonucunda eklerin dil becerileriyle eş zamanlı olarak ilerlemesi gerektiği önerilmiştir.

Özdemir ve Arslan (2018) Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin isim hâl ekleri, fiil çekimi ve şahıs eklerini kullanırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Uslu Üstten ve Er (2018) çalışmalarında yazma becerisi kapsamında yapılan etkinliklerde öğrencilerin yazılarında özne-yüklem uyumunu kişi yönünden sağlayamadığını belirlemişlerdir.

Işloğlu (2014) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en çok belirtme ekini kullanırken hatalar yaptıklarını, konuyla ilgili olarak en çok nesne durum ekinin yanlış ve gereksiz yazımı ve kullanılmaması ve nesne durum ekinin diğer ad durum ekleri ile karıştırılması konularında hatalar yaptıklarını belirtmiştir. Çalışmada belirtme ekinin farklı kullanım alanlarına yönelik çalışmalar yapılabileceği, ilgili olduğu dil bilgisi konularında hatırlatılması gerektiği önerilmiştir.

Yağcı (2017) Türkçe öğrenen Belaruslu öğrenciler üzerinden yaptığı çalışmada Hint-Avrupa dil ailesi içinde bulunan Slav dillerinin gramer olarak Türkçeden farklı olduğu, morfolojik ve kelime hazinesi bakımından Rusçaya benzeyen Belaruscada soru ekinin bulunmayışı, hâl eklerinin ayrıca bir karşılığının olmaması gibi tespitlerde bulunmuş, çalışmanın öneriler kısmında dil bilgisel farklılıklardan doğan sorunların ders öncesinde tespit edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Korkmaz (2018) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerilerini dile getirmiştir. Çalışmanın dil bilgisi sorunlarının ele alındığı kısmında kelime grupları (tamlamalar gibi) ve bağlaçların soyut ve bilinmeyen dil bilgisi terimleriyle değil, anlamsal bağlantıları ve kullanım özellikleriyle açıklanması gerektiği ifade edilmiştir. Örneğin isim tamlaması için dil bilgisel bir tanım yerine “isim tamlamalarının bir ürünün adını ifade ettiği” gibi açıklamaların yapılabileceği belirtilmiştir.

Yeşilyurt (2018), çalışmasında öğrencilerin -An ve -Dik sıfat-fiil eklerinin kullanımında hatalar yaptıkları, öğrencilerin hangi kullanımda hangi eki tercih etmeleri gerektiği konusunda zorluk çektikleri, Türkçe öğretimine yönelik kaynakların bu konuda yetersiz olduğu, cümlenin öğeleri konusunun filimsi konusundan sonra gelmesinin konunun anlaşılmasını güçleştirdiğini tespit etmiştir. Çalışmadan hareketle eklerin kullanımına dair daha işlevsel yazma çalışmalarının yapılması gerektiği önerilmiştir.

Msakhuradze (2019) Gürcü öğrencilere Türkçe ad durum eklerinin öğretiminde yaşanan sorunları ele aldığı yüksek lisans tezinde öğrencilerin en çok belirtme ekini yanlış kullandıkları en az ise uzaklaşma durumunda yanlışlık yaptıkları belirtilmiştir. Çalışmada Gürcü öğrencilerin belirtme durum ekini kullanırken hata yapmaları Gürcü dilinde bu ek olmamasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Çalışmada bu eklerin anlamsal olarak ele alınması gerektiği, durum eklerinin isim ve fiiller arasındaki bağlantıyı sağlamaları üzerinde durulması gerektiği önerilmiştir.

Yağmur-Şahin (2019) çalışmasında Türkçe öğrenen öğrencilerin cümlelerdeki fiil ve kipleri tespit etmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilere verilen form doğrultusunda cümlelerdeki zaman ve tasarlama kiplerini doğru bir şekilde çekimlemeleri istenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin en çok fiil kök ve gövdelerini yanlış tespit ettikleri, fiil çekimlerinde en çok üçüncü şahıs eki kullandıkları, gereksiz kip eki kullandıkları tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin en çok yanlış yaptıkları konularla ilgili etkinliklerin yapılması gerektiği önerilmiştir.

Karadavut (2020) Ukraynalıların Türkçe öğretiminde karşılaştıkları problemler üzerine yaptıkları çalışmalarında Ukraynalı öğrencilerin yumuşak g, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, yardımcı ses kullanımı, isim hâl eklerinin kullanımı, ilgi eki kullanımı, iyelik ve ilgi eki farklılığı, çokluk eki kullanımı, fiilimsi ekinin kullanımı ve eklerin ünlü uyumuna girmesi, cümle kuruluşu gibi konularda problemler yaşadıkları tespit edilmiştir.

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme

Öğretim materyalleri eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Duman, 2013: 2). Eğitim-öğretim materyalleri süreç içinde kullanılan ve temelinde “öğrenciye görelilik” ilkesi yatan materyallerdir. Materyaller eğitim çalışmalarında etkili bir öğretim ortamının oluşması ve eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır (Şahin, 2014: 996).

Şahin (2014: 1001-1002) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin en çok ders kitabı, yazılı doküman, yazı tahtası, bilgisayar, fotoğraf gibi materyalleri kullandıklarını tespit etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, bu materyalleri ilgi ve dikkat çekme, bilgiyi somutlaştırma, güdüleme, dersi eğlenceli kılma, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama, ön bilgileri hatırlatma gibi işlevlerde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yabancı dil öğretiminde ise materyal birden fazla duyu organını harekete geçirir ve öğrenilenlerin kolayca unutulmasını zorlaştırır (Temizyürek ve Birinci, 2016: 55). Materyaller her alanda kullanılmaktadır. Bir materyalin eğitim-öğretim materyali olarak kullanılması ise rastgele olmaz, bazı ilkelerin gerçekleşmesi gerekir ve materyallerin işlevsel olması gerekmektedir. Barın (2004: 22-26) çalışmasında dil öğretiminin belli ilkeler ışığında yapılması gerektiğini ifade etmiş, bunun için temel ve genel ilkeleri şu şekilde belirtmiştir:

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler
<ul style="list-style-type: none"> - Dil öğretiminin planlanması - Dört temel beceriyi dikkate alma - Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme - Bir seferde tek yapıyı sunma - Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu - Öğrencileri aktif kılma - Bireysel farklılıkları dikkate alma - Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma 	<ul style="list-style-type: none"> - Kullanılan dilin öğretilmesi - Telaffuza önem verme - Öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak yeni cümleler kurma - Öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânının verilmesi - Herkese eşit söz hakkı tanınması - Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi - Dil ile birlikte kültürün verilmesi - Hem bireysel çalışmalara hem de grup çalışmalarına gereken ölçüde yer verilmesi - Dersi sıkıcı olmaktan kurtaracak çeşitli uygulamalara yer verilmesi - Öğretilmeyenlerin sorulmaması - Öğrencinin öğreneceği kadar bilgi verilmesi - Öğrencilerin yaptıkları yanlışların anında düzeltilmesi - Yöntemin belirlenmesi

Duman (2013: 2) çalışmasında bu ilkelerin ana dil öğretiminde yapılan materyallerin yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanacak materyallerde de kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmacıya göre seçilen materyaller amaca uygunluğunun yanı sıra ders içeriği ile de örtüşmelidir. Örneğin okuduğunu anlama becerisinde yazılı materyaller öne çıkarken, dinleme becerisinde ise işitsel materyaller önem kazanmaktadır. Bu sebeple kazandırılmak istenen temel becerilere göre materyal seçimi de değişmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin niteliğini belirleyen önemli faktörlerden bir diğeri ise hedef kitlenin dil seviyesidir. Dil seviyesine göre materyalin niteliği de

değişmektedir. Örneğin başlangıç seviyesinde dil öğrenenlere sözcük öğretimi sırasında fotoğraf, resim gibi görsel materyaller etkili olmaktadır (Duman, 2013: 5).

Türkiye Maarif Vakfı'nın hazırladığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (TMV, 2020: 13) Türkçe öğretimi hazırlanacak bir ders materyalinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlik ve görevleri içermesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra programda öğretme-öğrenme sürecinin planlanmasında ve ders materyallerinin hazırlanmasında sosyokültürel bilgilerin okuma/ dinleme/izleme metinleri başta olmak üzere çeşitli görev ve etkinliklerle sunulması önemli olduğu belirtilmiştir (TMV, 2020: 18). Öğretim materyalleri ve etkinliklerinin hazırlanmasında da standart Türkçe kullanılmalıdır.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde dil öğretiminde etkinlik ve materyal hazırlamada “kişisel alan, kamusal alan, mesleki alan ve eğitim alanı” bağlamlarında ortaya çıkan dil işlevleri göz önünde bulundurulmasını gerektiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda AOÖÇ’de öğrencilerin mektup, broşür, ilan, mönü, gazete gibi materyallerle karşılaştırılması önerilmiştir (TELC, 2013: 224).

Mutlu ve Sügümlü (2018: 1044) yaptıkları çalışmalarında dil öğretiminde kullanılan materyallerin başında ders kitapları, çalışma kitapları, sözlük ve görseller gibi basılı kaynaklar, ses ve görsellerden oluşan dinleme/izleme kayıtları geldiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre dil öğretiminde materyaller, öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırır. Ancak materyal kullanımında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Materyallerin yanlış kullanımı, zarar da verebilir. Örneğin öğrenci seviyesine uygun olmayan materyaller öğrenme motivasyonunu düşürebilir ve zaman kaybına yol açar.

Dil öğretiminde öğrenciler iki tür materyalle karşılaşmaktadır: kurmaca (yapay) materyaller ve otantik materyaller. Kurmaca materyaller kazanımlar çerçevesinde yazar tarafından ele alınır. Otantik materyaller ise belli kazanımlar için hazırlanmamış, kazanımlar doğrultusunda ve ders için tasarlanmamış materyallerdir. Materyal kavramı da içinde metin, video ve ses kayıtları, günlük hayatta kullanılan broşür, mönü, afiş, poster, reklam gibi bütün doğal materyalleri bulundurmaktadır. Bu materyaller sınıf içinde kullanıldığında öğretim materyali hâlini almakta, bu materyal üzerinden bir aktivite geliştirildiğinde etkinlik hâlini almaktadır. Dağdeviren (2019: 33) hazırladığı yüksek lisans tezinde kurmaca metinleri mevcut kazanımlar doğrultusunda hazırlanan, öğrencilere aktarılması gereken yapılar göz

önüne alınarak oluşturulan metinler olarak açıklamıştır. Araştırmacı çalışmasında kurmaca metinlerin öğrencilerin günlük hayattaki işlerini kolaylaştıracak nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Otantik materyal ise hayatın içinden dilin kullanıldığı materyalin Türkçe dersine getirilmesidir (Güner ve Belet Boyacı, 2015: 763). Temizyürek ve Birinci (2016: 55) ise çalışmasında otantik materyali sınıf içinde, üzerinde hiçbir öğretici değişiklik yapılmadan kullanılan, hedef dili konuşan bireyler için hazırlanmış herhangi bir doküman olarak açıklanmıştır.

2.5. Otantik Materyal

Araştırmaya da konu olan işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlik tasarımında hangi materyallerin kullanılacağını da bir tartışma konusudur. Her materyal işlevsel dil bilgisine yönelik etkinlik konusu edilip derse getirilir mi, hangi materyaller iletişimi destekler? Dil öğretiminde otantik materyaller dil becerilerini geliştirmekte öne çıkan materyallerdir. Öğrenenlerin dile yönelik olumsuz tutumlarının üstesinden gelmeyi sağlamanın bir yolu da onların gerçek dil ve gerçek dili konuşanlarla etkileşim kurmalarını sağlamaktır çünkü ana dili konuşurları için üretilen özgün materyaller öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak ilgilerini çekme potansiyeline sahiptir (Varmış Kılıç ve Genç İlter, 2016: 3). Allwright (1981: 173 Akt. Clarke, 1989: 73) dil öğretmenleri için yayınlanmış veya yayınlanmamış, tasarlanmış veya dil öğretimi için materyal olarak tasarlanmış hiçbir materyal kullanılmamaları gerektiği önerisinde bulunmaktadır. Otantik materyaller içinden de her biri rastgele kullanılmamakta, iletişimsel merkezli olması ön plana çıkmaktadır. Materyal aranırken soru “Bu metin gerçek mi?” değil, “Bu metin öğrenme sürecinde oynamasını istediğim rolü nedir?” şeklinde olmalıdır. Böylece öğrencilerin ihtiyaçları materyalin üstünde bir öneme ulaşmış olmaktadır (Hutchinson ve Waters, 1987: 159).

Çelik (2018: 796) çalışmasında otantik materyallerin dil öğretiminin temel bileşenleri arasında yer aldığını ve dil becerilerini geliştirmek için önemli araçlar olduğunu belirtmiştir. Araştırmacıya göre durum, bağlam ve konunun şartlarına göre iyi tasarlanmış ve seçilmiş otantik materyaller doğal ve gerçek yaşamı, sınıfa taşımaktadır. Göçmen (2018: 4) yabancı dil öğretimi için hazırlanmamış ancak bu alanda etkili olan fotoğraf, resim, reklam, mektup, hikâye, masal, roman, tiyatro, film, röportaj, haber, ilan gibi dokümanların otantik doküman olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Konuyla ilgili Tanrıkulu ve Çelik (2019: 65)

çalışmalarında otantik materyalin öğrencileri hedef kültür hakkında bilgilendirdiği, yabancı dile karşı sempatiyi perçinleştirdiğini ifade etmiştir. Araştırmacılar çalışmalarında broşürleri otantik materyal olarak kullanmışlardır:



Resim 1. Broşürler

Otantik materyaller, öğrencilerin yabancı bir ülke içindeki bakış açılarını duyarlı hâle getirmektedir. Otantik materyal/metin incelemelerinde amaç, her kelimeyi tanımlamak, her imayı açıklamak değil, öğrencilerin farkındalığını artırmak, öğrencilere metni keşfetmeyi öğretmektir. Konuları da rastgele olmaz, öğrencilere göre, güncel, üniteyle ilişkili bir konuda olmalıdır (Swaffar, 1985). Swaffar (1985: 31) çalışmasında Alman öğrencilerle yapılan bir uygulamadan bahsetmiş, öğrencilerin meslekleriyle ilgili kelimeleri içeren metinlere ilgi gösterdiğini ve içeriğin kabul gördüğünü belirtmiştir. Araştırmacı çalışmasında dönemine göre güncel olan bir gazete ilanı üzerinden etkinlik hazırlamışlardır. İlandan yola çıkarak öğrencilerden 20-30 saniye boyunca metni incelemeleri, üründeki eş anlamlı olan tüm kelimeleri işaretlemeleri istenmiştir.

APPENDIX

This ad is from *VRIJ NEDERLAND*, 30 June 1984

Ask the class to skim the text for twenty to thirty seconds, circling all the words that are synonymous with the product (Kodak) and underlining the features of the product offered in this advertisement. Probable answers

Product Synonyms

Kodachrome
film
dia
minifoto

Features

gratis dubbel (gemeten)*
gratis (contactstroken)* met een
minifoto
handig formaat
een archief (van aan te leggen)*
aan vrienden te geven



GRATIS MINIFOTO VAN ELKE DIA BIJ KODACHROME FILM.

Kodak laat u gratis dubbel gemeten van uw zomerse dia's. Bij alle Kodachrome kleinbeeld diafilms die u tussen 1 juni en 15 september 1984 bij Kodak laat ontwikkelen, ontvangt u gratis contactstroken met een minifoto van elke dia. Zo kunt u uw dia's in één oogopslag bekijken. Een handig formaat om een archief van aan te leggen, gemakkelijk om mee te nemen of om aan vrienden te geven. Ook handig om meteen te beslissen van welke dia u een foto of vergroting wilt bestellen.

*Words in parentheses are clearly associated with preceding cognates or loanwords

Resim 2. Otantik materyal

Otantik materyalin çeşitli kaynakları vardır. Sadece kitaplardan, dergilerden değil, ürünlerin kullanım kılavuzlarından dahi yararlanılabilmektedir (Perez Ruiz ve Santamaria Garcia, 2003: 187). Dil öğretmeni dersine özgü, sınıfına özgü materyali mutlaka kendisi oluşturmalıdır. Bu durum aynı zamanda modern materyallerin somutlaştırdığı iletişim ilkelerini örneklemektedir (Clarke, 1989: 84). Clarke, bu durumu çalışmasında toplu olarak üretilen hiçbir materyalin iletişimsel olamayacağını belirterek gerekçelendirmektedir.

Otantik materyal tasarımı ve kullanımına yönelik çalışmalarda da bu materyallerin sınıf atmosferine uygun olduğu ve öğrencilerin dilin gerçek kullanımlarını görmelerine fırsat verdiği belirtilmiştir. Mestari ve Malabar (2016) yaptıkları çalışmalarında yabancı dil öğretmenlerinin otantik materyal olarak kullandıkları ses, video, gazete ve dergi gibi materyallerin dil zenginliği sağladığı, yaratıcılığı artırdığı belirtilmiştir. Yılmaz (2021: 46) da yabancılara Türkçe öğretiminde reklam filmlerin yazma becerilerine katkısını araştırdığı çalışmasında reklam gibi otantik materyallerin dildeki kalıp ifadeleri kendi bağlamında göstermesi imkânı sunduğunu belirtmiştir. Tekin'in (2013: 95) otantik filmlerden alınmış videoların dinlediğini anlama açısından İngilizce öğretiminde kullanılabilirliğini araştırdığı çalışmasında videoların öğrencilerin dinleme becerilerine olumlu etki ettiği belirtilmiştir.

Peacock (1997) yaptığı çalışmasında otantik materyallerin yabancı dil öğrencilerini motive ettiğini, öğrencilerin ilgilerini çektiğini belirtmiştir. Lüleci'ye (2011: 541) göre dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın gerçekleşmesi için bir etken de otantik materyal kullanımınıdır. Denkci-Akkas ve Coker (2016: 71) de çalışmalarında iletişimsel etkinliklerde dilin verilen görevleri tamamlamak için bir araç olarak kullanılabilirliği belirtilmiştir, yabancı dil öğretim sürecinde otantik materyallerin kullanımı anlamlı öğrenmeyi desteklediğini ifade etmişlerdir.

Otantik materyallerin sınırları bu denli genişken yabancı dil öğretmenlerinin derslerinde hangi materyalleri kullanabilecekleri ayrı bir araştırma sorusu oluşturmaktadır. Oura (2001: 67) çalışmasında otantik materyallerin öğrencileri sınıf dışında kendi materyalini kendilerinin sınıfa getirmelerini teşvik ettiğini belirtmiştir. Araştırmacı çalışmasında öğrencilerin TV, radyo, bant ve konuşma yayınlarından dinleme ve okuma alıştırmaları yaptıklarını; dergi, broşür, banka talimatları veya mesajlarla okuma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bu doğrultuda Gebhard (1996'dan akt: Oura, 2001: 68) çalışmasında ESL-EFL öğretmenlerinin ders planlamalarında kaynaklık edecek otantik materyalleri örneklendirmiştir ve dört gruba ayırmıştır:

1. Otantik Dinleme/İzleme Materyalleri

TV reklamları, bilgi yarışmaları, çizgi filmler, haber videoları, komedi programları, filmler, pembe diziler, profesyonel olarak seslendirilmiş kısa öyküler ve romanlar, radyo reklamları, şarkılar, belgeseller ve satış konuşmaları.

2. Otantik Görsel Materyaller

Slaytlar, fotoğraflar, resimler, çocuk resimleri, çöp adam çizimleri, trafik işaretleri, gölgeler, dergi resimleri, mürekkep lekelerinden oluşan resimler, kartpostal, yazısız ve resimli kitaplar ve posta pulları.

3. Otantik Basılı Materyaller

Gazete haberleri, film afişleri, astroloji yorumları, spor sayfaları, ölüm ilanları, öneri yazıları, şarkı sözleri, restoran mönüleri, trafik işaretleri, yiyecek ambalajları, şeker ambalajları, turist bilgilendirme broşürleri, üniversite katalogları, telefon rehberleri, haritalar, çizgi romanlar, tebrik kartları, kuponlar, sabit mesajlar ve otobüs tarifeleri.

4. EFL/ESL Sınıflarında Kullanılan Otantik Materyaller

Madeni paralar ve para birimleri, origami, duvar saatleri, telefonlar, Cadılar Bayramı maskeleri, oyuncak bebekler ve kuklalar gibi. Bu materyaller yaratıcı konuşma yapmak için kullanılır.

2.6. İşlevsel Dil Bilgisi

İnsanların söyledikleri, yazdıklarından çoğu zaman çok farklıdır. Söylenenlerde anlatılmak istenen söylendikten sonra düzeltilemez. Yazılanlarda ise geçmiş kavramı olmadığından paragrafından başından sonuna kadar düzeltme yapılabilmektedir. Yazılanları, yazı dilini betimleyen kuralcı dil bilgisinde cümlenin özne, nesne ve yüklem şeklinde olduğu bilgisine yer verilirken kullanıcıların aslında bu düzenin farklı varyantlarını da kullandığı ve bunlara doğru ya da yanlış olarak bakmayan bir dil bilgisi anlayışı da vardır: işlevsel dil bilgisi. Halliday'e (2004: 51) göre işlevsel yaklaşım güncel, bugün, gerçek zamanda kullanılan dile odaklanır, ilk olarak verileri gerçektir. İşlevsel dil bilgisini ortaya çıkaran bir dil bilgisi çatısı altında birleştiren de "işlev"dir.

İnsanların dili ne için kullandıkları sorusu temelinde işlev mantığını doğurmaktadır. Halliday bu soruyu dilin kullanım amaçlarını belirterek şu şekilde özetler (Thompson, 2014: 28):

1. Dili kendi zihnimizdeki dünyalar da dahil olmak üzere tecrübelerimiz hakkında konuşmak, olayları, durumları ve bunlara dahil olan varlıkları tanımlamak için kullanırız.

2. Dili, diğer insanlarla etkileşim kurmak, onlarla ilişki kurmak ve sürdürmek, davranışlarını etkilemek, dünyadaki olaylara ilişkin kendi bakış açımızı ifade etmek ve onların bakış açılarını ortaya çıkarmak veya değiştirmek için de kullanırız.

3. Son olarak, dili kullanarak mesajlarımızı çevrelerindeki diğer mesajlarla ve konuştuğumuz ya da yazdığımızdan daha geniş bağlamla nasıl uyum sağladıklarını gösterecek düzenleriz.

Halliday'in işlevsel dil bilgisi anlayışında bu üç kategori, anlamın nasıl yaratıldığını ve anlaşıldığını araştırmak için kullanılır çünkü bunlar yapıların belirli işlevler altında

eşleşmesine izin verir. Böylece işlevler ortaya çıkar. Dilde kullanılan yapıların tek bir işlevi yoktur, her yapı farklı cümle ve yapı kombinasyonlarında farklı işlevlere sahip olabilmektedir. Örneğin benzerlik işlevini vermek için tek seçeneğimiz *gibi* kelimesi değildir. *gibi*'nin yanı sıra *sanki*, *adeta*, *+cAsInA*, *aynı*, *tıpkı* yapılarıyla da bu işlev yerine getirilebilmektedir. Bunlar ana dil konuşucusunun zihninde varken yabancı dil öğrenenler için bilinmezlik içerir. Dil öğrenenler, bilmedikleri bir kavram için ana dilleri ile bağlantı kuramazlar. Bunun için iyi betimlenmiş bir dil bilgisi gereklidir.

Yararlı bir dil bilgisi geliştirmenin başarısı hedef dilin yeterli bir betimleyici dil bilgisi geliştirmesine bağlıdır. İşlevsel dil bilgisinin dayanması gereken teorik ve tanımlayıcı temelleri sağlamada betimsel dil bilgisinin vaatlerinin ve sınırlarının iyi bir şekilde çizilmesi gerekmektedir (Tomlin, 1994: 141). Tomlin (1994: 141) çalışmasında iletişimsel dil öğretimi için yabancı dilin dil bilgisi yapılarının başarılı bir söylem tasvirine sahip olması gerektiğini, pedagojik bir dil bilgisinin dil bilgisi yapılarının söylemde nasıl konuşlandırıldığını ele alması gerektiğini ancak bu şekilde tam olarak işlevsel dil bilgisinin gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Araştırmacıya göre dil bilgisel betimleme aslında iletişimsel taleplerden ortaya çıkmıştır. Müfredat da iletişimsel taleplere göre sıralanmalıdır.

Dil öğretiminde müfredatın sıralaması, ana dili ile hedef dilin yapısal bir karşılaştırmaya bağlıdır. İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında, yabancı dilde konuşmada akıcılığın gerekli olduğu anlaşıldı ve dil bilgisi-çeviri yöntemine bir tepki doğdu. Sonuçta konuşulan dil, daha karmaşık formlarla anlatılmamalıydı (Hinkel ve Fotos, 2002: 3). Hedef dilin yapısal tasviri potansiyel zorluk alanlarına göre açıklanabilir, karşılaştırmalı bir analiz yapılabilir. Bu yaklaşımda pedagojinin başarısı hedef dilin doğru üretimi için alıştırmalara ve tekrarlara dayanmaktadır.

Peki hangi dil bilgisinde hangi sınıflamalar ne yönden açıklamaya muhtaçtır? Geleneksel dil bilgisinden tanıdık gelen kelime sınıfları isim, sıfat, zarf, edat, bağlaç, fiil, bazen ünlem şeklindedir. Bir ögenin ait olduğu sınıf, onun dil bilgisel işlevlerinin aralığını gösterir. Bunun için işlevleri belirtilmelidir, işlevsel kategoriler dil bilgisi yapılarının yorumlanmasını sağlar (Halliday, 2004: 75-76). İşlevlerin gönderme yaptığı söz dizimi ve kelime grubu sınıflamalarını Halliday, çalışmasında tablolastırmıştır. Araştırmacıya göre her bir yapının işlevsel bir etiketi vardır. Bu tablo işlev ve sınıflar arasındaki ilişkinin dar bir örneğidir.

Tablo 1

İşlevleri gerçekleştiren sınıfların sözdizimi ile yan tümcenin işlev yapısı

Örnek	<i>Sıradan Güney Afrikalılar olarak günlük eylemlerimiz</i>	<i>Zorunlu öge</i>	<i>Gerçek bir Güney Afrika gerçeği... herkes için görkemli bir yaşam için</i>
[İşlev]	Özne (Actor)	Süreç	Amaç (Goal)
[Sınıf]	Tamlama şeklinde özne	Fiil grubu	Tamlama grubu

İşlevsel sınıflamaların çıkış noktası “Bu kelime nasıl kullanılır?” değil, “Bu anlam nasıl ifade edilir?” sorusuyla başlar (Lipson, 2004: 39). Bunun için dil bilgisi tasarımında işlev başlıkları ve içeriklerinde yapıları olur. Türkçe için alanyazındaki ilk çalışma Benzer (2020) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı çalışmasında her bir işlev için yabancı dil seviyesine (A, B, C) göre yapıları ve örnek cümleleri sıralamıştır (Benzer, 2020: 149):

10.3. Tahmin (Probability)

Olması muhtemel bir gerçeklik hakkındaki ifadelerimiz için kullanılacak yapılar şunlardır:

Seviye	Yapı	Cümle
A	<i>tahmin ~ tahminen ~ tahmini olarak</i>	Hastane buradan tahminen 10 km'dir.
	<i>belki</i>	Belki yüz defa burs başvurusu yaptı.
	<i>hemen hemen</i>	Hemen hemen beş buçukta burada olur.
	<i>yaklaşık</i>	Buraya gelmesi yaklaşık iki saati bulur.

Resim 3. Tahmin işlevleri

İşlevsel dil bilgisi, Türkiye’de henüz çalışılmaya başlanmış bir alandır. Kaynakları ve materyalleri de son dönemde hazırlanan işlevsel dil bilgisi konusunda akademik çalışmalar da oldukça az sayıdadır.

Konuyla ilgili olarak ilk çalışmalar yine Benzer (2010) tarafından hazırlanmıştır. Benzer (2010) çalışmasında Türkçede tahmin ve ihtimal anlatımlarının birbirine çok yakın anlamlı olduğu için aralarındaki ayrımın tespit edilmesinin zor olduğunu ifade etmiş, dil bilgisi kitaplarından faydalanarak kelime ve ek düzeyinde tahmin ve ihtimal anlatımlarını tespit etmiş, araştırma sonucunda Türkçede 26 farklı biçimde tahmin, 18 farklı biçimde ihtimal anlatımına sahip yapı belirlemiştir.

Yine benzer bir çalışma Karababa ve Saltık (2012) tarafından yapılmıştır. Çalışmada Türkçe dil bilgisi kitaplarında buyrum ve istek kipinin biçimsel ve anlamsal açıdan kullanım özelliklerine yer verilmediği, bu iki kipi bağlam içinde farklı işlevlerde kullanılmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında sınırlı sayıda işlevine yer verildiği tespit edilmiştir. Hirik (2017) de çalışmasında “gibi” biçimbiriminin işlevlerini tespit etmiş, benzer işlevleri yerine getiren farklı yapılar tespit etmiştir. Bu durum işlevsel anlayışın zıddı olsa da “gibi”nin dahil olduğu işlevler hakkında fikir vermektedir. Arslan (2020) hazırladığı doktora tezinde ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretim çalışmalarında metinlerden hareketle işlevsel bir öğretim yapmak yapmayı amaçlamış, eylem araştırma yönteminde gerçekleştirdiği araştırmasında metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik hazırladığı ders planlarının öğrencilerin dil bilgisi konularını kavramalarını kolaylaştırdığı ve temel dil becerilerinin gelişimini sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

2.7. Yabancı Dil Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi

Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi, öğretim çalışmalarının bel kemiği konumundadır. Dil bilgisi karmaşık cümleleri ayırmaya çalıştığımız imkânsız bir ilişki ağı gibi görünse de sistemli bir şekilde öğretildiğinde gerçekten heyecan verici ve teşvik edici bir konudur. Dil bilgisi cümleleri oluşturma şeklimizin, ne demek istediğimiz ile nasıl söylediğimizin, kelimelerin sırasını değiştirerek farklı etkilerin nasıl oluştuğunu inceler. Kısacası nasıl anlam ifade ettiğimizi gösterir (Crystal, 2011: 70).

Dil bilgisi, “gramma” kelimesinden türeyen edebiyat ve dilin incelendiği, kişinin okuryazarlık ile edindiği bilgi anlamına geliyordu. Daha çok toplumun elit kısmını (din adamları, sanatkarlar, astroloji ve sihirle uğraşanlar) insanları ilgilendiren gramer kelimesi, Ortaçağ Avrupa’sında okült çalışmalar için kullanılıyordu. 14. yüzyılda ise insanlar “gramarye” yani ölü büyücü ya da okült öğrenme hakkında konuşmaya başladılar. Bu konuşmalar hem cazibesi hem de çekiciliği olan bir duygu oldu ve 18. yüzyılda İskoçya’da “büyü” anlamına gelen dil bilgisi kelimesi, 20. yüzyılda cazibe ve çekicilik anlamına geliyor. Dil bilgisi ve cazibe arasında beklenmedik bağlantı, kelimenin geldiği noktayı göstermektedir (Crystal, 2011: 70). Yazara göre dil bilgisi henüz cazibe duyulacak bu popülerliğe ulaşmadı.

Rosen, dil bilgisi öğretimine dair yazısında bir cümlenin nasıl çalıştığına dair bilgiler öğrencilerin kafalarını karıştırırsa bunun dezavantajlı bir durum olduğunu belirtmektedir.¹ Yazara göre dil bilgisi öğretiminde cümlelerdeki her kelimenin işlevini tanımlamak yerine kelimelerin belirli dilsel işlevleri sağlamak için nasıl bir araya geldiğinin anlatılması gerekmektedir.² Bu doğrultuda dil bilgisinin işlevsel bir şekilde öğretilmesi konusu gündeme gelmektedir. İşlevsel dil bilgisi metinlerin anlamıyla ilgilidir, dili kurallardan ziyade sistemler olarak görür. Geleneksel dil bilgisi dili hatalar olarak belirtilen durumları aktarmak için kullanır, ancak ana dili kullananlar kesinlikle hata yapmaz, sadece tercihlerinin farkında değillerdir. Yabancı dil öğrenenler için de işlevsel dilin tercihlerine göre bir öğretim yapılmalıdır.

Benzer (2020: 6) çalışmasında işlevsel dil bilgisinin yabancı dil öğretimini hedeflememesine rağmen bu anlayışın yabancı dil öğretiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre bu durumun nedeni yabancı dil öğrenenlerin iletişim kurma ihtiyaçlarıdır. Araştırmacı çalışmasında tümdengelimsel yönteme göre bir cümleyi oluşturan her bir öge için hangi yapıların kullanılabileceğini betimlemiş, dil bilgisi yapılarının ifade ettiği işlevleri belirleyerek işlev başlıkları altında yapıları sıralamış ve her birini örneklendirmiştir.

Uygulamalı olan çalışmasında Feng (2013: 89), yabancı dil öğrencilerinin geleneksel dil bilgisindeki cümle ve tümce ayrımını net olarak yapamadığını bir cümlenin özne, aktör ve temadan oluştuğunu açıklamıştır. İşlevsel dil bilgisi, dil öğrenmenin iletişimsel bir amacına hizmet ederek dilin farklı amaçlar için ve farklı durumlarda nasıl kullanıldığıyla ilgilenir. Örneğin hastanedeki iletişim ihtiyaçları, alışveriş esnasındaki iletişim ihtiyaçları. Yabancı dil öğrencilerinin gerçekten ihtiyacı olan şey de budur. Çoğu yabancı dil öğrencisine geleneksel dil bilgisi öğretilir ve öğrenciler birçok dil bilgisi kuralına hakimdir ancak öğrencilerin farklı durumlarda dili nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekir. Bunun için de sıklıkla metin analizlerinin yapılması gerekir, yabancı dilin dil bilgisel sisteminde bulunan farklı seçeneklerle sunulan anlam ve biçimin ilişkisi sunabilir. Böylece öğrenciler metinlerle aşına olmadıkları bu dilin nasıl işlediğini öğrenebilirler (Schleppegrell, 2004: 45).

İşlevsel dil bilgisi öğretiminin denendiği bir diğer çalışma ise Jing (2010) tarafından yapılmıştır. Deneysel olarak yapılan bu çalışmada Jing, İşlevsel dil bilgisi yoluyla öğretimin etkisini ve etkililiğini keşfetmeyi amaçladığını belirtmiş, deney ve kontrol grubu olarak iki

¹ <https://learningspy.co.uk/english-gcse/is-grammar-glamorous/> Erişim: 05 Şubat 2021.

² <https://learningspy.co.uk/literacy/ive-learned-functional-grammar-2/> Erişim: 05 Şubat 2021.

grup yapmış, deney grubunda işlevsel dil bilgisi öğretimi, kontrol grubunda geleneksel dil bilgisi öğretimi çalışmaları yapılmıştır. Çalışma sonucunda işlevsel dil bilgisi öğretiminin yapıldığı grup lehine sonuç alınmıştır.

2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Programı

Öğretim programları, bir dersle ilgili öğrenme yaşantılarına ait düzeneklerdir (Şen, 2016: 545). Bu doğrultuda bir dersin öğretim programının olmaması da düşünülememektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir öğretim programının oluşması ise Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi bir temel oluşturmaktadır. AOÖÇ, dil öğrenenlerin, bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimlemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim programı oluşturması konusunda ülkemizdeki önemli çalışmalardan biri de Ankara Üniversitesi TÖMER bünyesinde 2015 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programıdır. Bu programın ilk bölümünde programın nasıl ortaya çıktığı, yapısı, felsefesi, programın nasıl kullanılacağı konularında bilgiler yer almaktadır. Ardından temel dil becerilerine göre kazanımlar sıralanmıştır. Bu bölümde karşılıklı konuşma, yazılı anlatım, okuma ve dinlemeye yönelik A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerine yönelik kazanımlar yer almıştır.

Dil Düzeylerine Göre Kazanımlar

A1 Düzeyi Kazanımlar

Dinleme Anlama (DA)	Kazanımlar
DA. A1. 01	Tanışma, tanıştırma, selamlaşma, ayrılma durumlarında kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri ayırt eder.
DA. A1. 02	Yalın sözcükleri ve adları sesbilgisi (fonetik) açısından benzerlerinden ayırt eder.
DA. A1. 03	Sesleri ve on, ön, un, ün vb. biçimbirimleri (morfepleri) ayırt eder.
DA. A1. 04	Parçalarüstü sesbirimlerden soru ezgisini ayırt eder.
DA. A1. 05	Kısa soruları ayırt eder.
DA. A1. 06	Yönergeleri takip eder.
DA. A1. 07	Sayıları, fiyatları, saatin kaç olduğunu ve gün, ay, yıl ile ilgili ifadeleri ayırt eder.
DA. A1. 08	Metinde verilenlerden verilmeyenin ne olduğunu tahmin eder.
DA. A1. 09	Basit düzeydeki metinlerin olay örgüsünü fark eder.
DA. A1. 10	Basit düzeydeki metinlerle ilgili kim, ne, nerede, ne zaman sorularının yanıtına ulaşır.
DA. A1. 11	Akrabalık adlarını fark eder.
DA. A1. 12	Sınıfta ve evde sıklıkla kullanılan nesnelerin adlarını ayırt eder.
DA. A1. 13	Kendisi, ailesi ve tanıdığı kişilerle ilgili bilgileri (meslek, yaş, eğitim durumu, uyruk, akrabalık vb.) ayırt eder.

Resim 4. Ankara Üniversitesi TÖMER Öğretim Programındaki kazanımlar

Programda dil bilgisi kazanımları ayrı bir şekilde yer almıştır. Bu kısımda her bir düzey için dil bilgisi konuları, verilen dil bilgisi doğrultusunda verilen dil yapıları ve konuşma ifadeleri, kazanımların hangi dil becerilerine işaret ettiği tablo hâlinde yer almıştır.

A1 DÜZEYİ			
TEMEL 1			
KONULAR	AÇIKLAMALAR	KAZANIMLAR	KAZANIMLARIN DÜZEYLERE GÖRE EŞLEŞTİRİLMESİ
alfabe		DB.A1.01 Yazı birimlerini ayırt eder.	DA.A1.03
çokluk eki	-lAr	DB.A1.02 Birden fazla varlığı, kavramı ifade etmek için kullanır.	
soru adları	<i>bu ne? bu kim? kaç?</i>	DB.A1.03 Soru adlarını doğru şekilde kullanır.	KK.A1.06
soru eki	<i>bu ... ml?</i>	DB.A1.04 Soru eki "-ml"nin işlevlerini fark eder.	DA.A1.05, DA.A1.10
ad durum eki • bulunma durumu	-DA	DB.A1.05 Bulunma durumu ekini doğru şekilde kullanır.	OAA.A1.03, OAA.A1.14
soru adlı	<i>burası neresi?</i>	DB.A1.06 Soru adlıyı doğru şekilde kullanır.	DA.A1.05, DA.A1.10
şimdiki zaman	-(I)yor	DB.A1.07 Şimdiki zamanın işlevlerini fark ederek kullanır.	OAA.A1.09, OAA.A1.19
adlaştırma	-mAk istemek	DB.A1.08 "-mAk iste-" yapısını kullanarak isteklerini anlatır.	OAA.A1.15, KK.A1.13
ad durum ekleri • yönelme durumu • ayrılma durumu	-(y)A -DAn	DB.A1.09 Ad durum eklerinden yönelme ve ayrılma durumlarını doğru şekilde kullanır.	OAA.A1.19
adıl • soru adları	<i>saat kaç?</i>	DB.A1.10 Saatin kaç olduğuna ilişkin soru formunu kullanır.	OAA.A1.09, DA.A1.07
ilgeç	-DAn önce ve -DAn sonra	DB.A1.11 İlgeçleri kullanarak yapılan eylemlerin gerçekleşme zamanını ve sırasını belirtir.	
ad tümcesi	-Im, -sIn, -dIr, Iz, -sInIz, -lAr uygun bir şekilde kullanır.	DB.A1.12 Ad tümcelerini anlam ve yapı özelliklerine göre	DA.A1.13
iyelik ekleri	-m, -n, -ı, -mIz, -nIz, -lArI	DB.A1.13 Ad görevindeki sözcüklere iyelik eki ekleyerek varlığın kime ve neye ait olduğunu belirtir.	DA.A1.11, DA.A1.19
ile ilgeci	<i>ile>-(y)lA</i>	İle ilgecini tüm işlevleriyle kullanır.	OAA.A1.14?








Resim 5. Ankara Üniversitesi TÖMER Öğretim Programındaki dil bilgisi kazanımları

Dil bilgisi kazanımlarından ardan kültür aktarımını sağlandığı *Toplumsal ve Kültürel Kazanımlar* yer almıştır.

DA. A1. 11	Akrabalık adlarını fark eder.
KK. A1.01	Tanışma, selamlaşma ve vedalaşmaya ilişkin kalıp ifadeleri kullanır.
KK. A1.04	Konuşmayı destekleyen jest ve mimikler yardımıyla temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek alışverişler yapar.
KK. A1.11	Konuşmaları anlamlandırmada beden dilinden yararlanır.
OA. A1. 02	Tanışma, tanıtma, selamlaşma, ayrılma durumlarında kullanılan kalıp ifadeleri ayırt eder.
OA. A1. 03	Toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kavramları (ev, lokanta, okul, hastane, otel, istasyon, havaalanı vb.) ayırt eder.
OA. A1. 11	Sanatsal etkinliklere ilişkin metinlerdeki (film/tiyatro/konser afişi, duyuru, broşür, tabela vb.) temel bilgileri ayırt eder.
OA. A1. 16	Bayramlaşma ve kutlama iletilerini; günlük hayatta kullanılan kalıplaşmış iyi dilek, temenni ve nezaket ifadelerini fark eder.
YA. A1. 05	Doğum günü, yılbaşı, bayram vb. kutlama iletileri yazar.
DA. A2. 01	Günlük yaşamdaki konuşmaları (alışveriş, lokanta, hastane, ulaşım vb.) ihtiyaç duyduğunda kimi sözcük veya tümcelerini tekrarlanmasını isteyerek- takip eder.
KK. A2.01	Postane, lokanta, market, hastane, mağaza vb. ortamlarda soru kalıplarını da kullanarak yalın tümcelerle iletişim kurar.
KK. A2.05	Alışveriş yaparken ne istediğini söyler (hediyelik eşya satın alma, istediğini bulma, uzun süreli ikametler için ihtiyaç duyulan eşyaları bulma), fiyat sorar ve pazarlık yapar.
KK. A2.07	Davette bulunur (arkadaşlar ile toplumsallaşma, bir şeyler içmek için dışarıya çıkma) ve gelen davetlere yanıt verir.
KK. A2.08	Ne yapılacağı, nereye gidileceği gibi buluşma planlarına ilişkin (parti/piknik planlamak, telefon konuşmaları) düşünce alış-verişi yapar.
KK. A2.10	Göçmenlik bürosu, belediye, emniyet müdürlüğü gibi kurumlardaki bürokratik işlemleri halletme, vize uzatma başvurusunda bulunma gibi toplumsal etkileşim içeren konuşmaları gerçekleştirir.
OA.A2.03	Günlük hayatta karşılaştığı ilan, broşür, menü, tabela ve levhalarda verilen bilginin anlamını ana çizgileriyle çıkarır.
OA.A2.05	Dilekçe, kartpostal, bilgi notu, kısa ileti, davetiye, mektup ve e-posta vb. içerikli metinlerin ve bu metinlerdeki belli başlı kalıp ifadelerin anlamını yakalar.
OA.A2.14	Günlük yaşam etkinlikleri ve alışkanlıklarıyla ilgili temel bilgi ve kalıp ifadelerin (beslenme, spor alışkanlıkları, trafik, hastalık, müzik, bilgisayar/internet terimleri, postane ve bankalardaki basit işlemler vb.) anlamını yakalar.

Resim 6. Ankara Üniversitesi TÖMER Öğretim Programındaki toplumsal ve kültürel kazanımları

Kazanımlardan sonra temalar ve etkinlikler yer almıştır. Etkinliklerin yer alış amacı ise ders materyali hazırlayan araştırmacılara ve öğretmenlere kolaylık sağlaması içindir.

 Dil Becerisi	: Dinleme Anlama
 Kazanım	: Kısa ve yalın iletilerin ve duyuruların (dijital ortamlardaki kayıtlı sesler, anons vb.) konusunu ayırt eder.
 Dil İşlevi	: Bildirme, Sorgulama, Sınıflama
 Yöntem ve Teknikler	: Tartışma, soru-cevap, anlatma vb.
 Öğretim Araç ve Gereçleri	: Görsel-İşitsel araçlar - Bilgi İletişim Teknolojileri (İnternet, İPad, Facebook, MP4, cep telefonu vb.)
 Süre	: 50' + 50'
 Öğrenme Ürünü	: Süreç sonunda öğrenci dinlediği duyuruların, anonsların içeriğini anlayabilecek ve dinledikleri günlük hayatını kolaylaştıracaktır.

Dersin İşlenişi

Giriş Etkinlikleri:

Öğretmen öğrencileriyle yanlış anladığı bir anons yüzünden başına gelen ilginç, komik ve dehşet verici bir anıyı paylaşabilir veya onlara internette yararlanarak böyle bir diyalog dinletebilir/izletebilir. Böylelikle kazandırmak istediği becerinin gerekliliğine ve önemine dikkat çekerek öğrencileri güdüler. Konuyla ilgili anahtar sözcükleri sunar.

Gelişme Etkinlikleri:

Ses kaydı dinletilir, öğrencilerin not almaları sağlanır. Dinleme süreci tamamlandıktan sonra sırasıyla duyuruların neyle ilgili olduğu ve nerede yapıldığı sorularak etkinlik tamamlanır.

Sonuç Etkinlikleri:

Öğretmen, öğrencilerin sormak istediği soruları cevaplandırır. Varsa eksik ve yanlış öğrenmeleri tamamlar, düzeltir. Duyurularla ilgili ilginç bir anısı, tecrübesi olan öğrencilere söz hakkı verilir. Hedef kitlenin özelliklerine göre anons metni oluşturma ödevi verilir.

Resim 7. Ankara Üniversitesi TÖMER Öğretim Programındaki etkinlikler

Ankara Üniversitesi TÖMER ardından 2020 yılında Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı geliştirmiştir. Türkiye Maarif Vakfı'nın geliştirdiği öğretim programı, alan kazanımları bakımından incelenen akademik çalışmalarda da CEFR'a uygun bir planlama içerdiği belirtilmektedir (Maden, 2020: 1846). Maden (2020) ve Kaya ve Kardaş'ın (2020) yaptıkları çalışmalarda TVM'nin öğretim programının söz varlığı ve temel dil becerileri ile metin türleri bakımından zengin bir program olduğu belirtilmiştir.

Programın ilk kısmında programın temel dayanakları, yaklaşımı ve amaçları aktarılmıştır. TMV, genel anlamda iletişimsel ve işlevsel dil öğretim yaklaşımını temele alan

bir öğretim programıdır. Program Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yer alan eylem odaklı yaklaşımı temel yaklaşım olarak benimsemiştir. Programda belirtilen eylem odaklı yaklaşımın ise beş temel ilkesi şu şekilde sıralanmıştır:

1. Hedef dilde etkileşim yoluyla iletişim kurma,
2. Hedef dile ilişkin özgün ve otantik metinleri kullanma,
3. Sınıf içi öğrenmelere daha fazla katkı sağlamak için öğrencinin kendi kişisel deneyimlerini zenginleştirme,
4. Hedef dile ilişkin sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmeleri ilişkilendirme,
5. Öğrenme sürecinde öğrencinin sorumluluk üstlenmesi.

Belirtilen bu bölümden sonra programın kademelere göre sınıflandırıldığı kısım yer almıştır. Bu kısımda okul öncesinden liseye kadar tüm kademeler için A, B, C seviyeleri için temalar yer almıştır.

ORTAÖĞRETİM (LİSE) KADEMESİ TEMA İSİMLERİ						
	A1	A2	B1	B1+	B2	C1
1. TEMA	Tanışalım	Tatil Dönüşü	Dostluk Köprüsü	Ben, Arkadaşlarım ve Çevrem	Dünyayı Dönüştürenler: Olaylar, Olgular, Kişiler	İletişim
2. TEMA	Sınıftayız	Hafta Sonu Planın Ne?	Hayatın İçinden	Birlikte Yaşıyoruz	Mecazların Dünyası	Eğitim: Öğrenmeyi Öğrenmek
3. TEMA	Ailem ve Evim	Bir Günüm	Eğlence Zamanı	Şimdi Haberler	Bir Açık Hava Müzesi: Anadolu	Her Şeyin Başı Sağlık
4. TEMA	Bir Günüm	Şimdi Haberler	Afiyet Olsun	Dünya Bir Sahne	Kariyer Planım	Gençlik Ne Güzel Şey
5. TEMA	Şehir Gezisi	Dedemin Mesleği Bana Göre Mi?	Doğaya Kulak Ver	Büyük Buluşlar Çılgın Mucitler	Türkiye'de Öğrenci Olmak	Ülkeler Arası Yolculuk ve Göç
6. TEMA	Çarşı Pazar	Hayat Birlikte Güzel	Dostluk Kazansın	Kıyafetler ve Renkler	Geleceğin Dünyası	Küresel Isınma
7. TEMA	Bugün Hava Nasıl?	Akıllı İletişim	Teknoloji Çağı	İnsanlar ve Mekânlar	Kültür Atlası	Geçmişten Günümüze Ekonomi
8. TEMA	Geçmiş Olsun	Spor Yapıyorum Sağlıklı Besleniyorum	Evel Zaman İçinde	Kissadan Hisse	Sular Isınıyor	Bilim ve Teknoloji
9. TEMA	Davetlisiniz	Bir Hikâyem Var	Kendini Keşfet	Bayramınız Kutlu Olsun	Kitap Kurdu	Kültürler Arasında
10. TEMA	Tatil Planım	Gezi-Yorum	Sanal Dünya, Sanal İletişim	Doğayı Keşfediyorum	Müziğin Dünyası Notaların Dili	Sanatın Dili

Resim 8. TVM Öğretim Programındaki temalar

Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kısmında programın bütüncül bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsediği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra süreç temelli bir ölçme değerlendirme anlayışının belirtildiğinin programda her bir dil becerisi için ölçme değerlendirme teknikleri önerilmiştir:

Tablo 10: Dil Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan Teknikler ile Önerilen Öğrenme – Öğretme Uygulamaları

Dil Becerileri	Önerilen Öğrenme – Öğretme Uygulamaları	Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri
Dinleme/ İzleme	Öğrencilerin dinledikleri metinle resimleri eşleştirme, sesleri ayırt etme, metinlerdeki kişilerin amaç ve iletişim niyetlerini anlayabilme, dinleme ve bir eylemi tamamlama (Dinle ve resim yap/çiz/doğru sıraya koy/yanlış belirle/ işaretle), ilgisiz bilgiyi çıkarma, doğru/yanlış etkinlikleri, detayları ayırt edebilme türü, ayrıntıları fark etme, soru ve cevap vb.	Görüşme, anlama testleri, boşluk doldurma, cümle doğrulama tekniği, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri, ürün dosyası, öz, akran, grup ve tutum değerlendirme ölçeği vb.
Konuşma	Drama, tartışma, grup veya ikili çalışmalar, resmi tasvir etme, belirli durumlarda kısa cevaplar verme, bilgi paylaşım temelli konuşma, görüş paylaşım temelli konuşma, bir olayı başkalarına aktarma, kısa sözel sunumlar yapma, görsel/şekil/tablolara üzerine konuşma vb.	Görüşme, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri, ürün dosyası, öz değerlendirme/akran değerlendirme/grup ve tutum değerlendirme ölçeği vb.
Okuma	Bilgileri/ görselleri eşleştirme, metinlerdeki kişilerin amaçlarını anlayabilme, başlık bulma, ana fikri belirleme, ayrıntıları anlama, tamamlama (Oku ve resim yap/çiz/doğru sıraya koy/yanlış belirle/ işaretle), ilgisiz bilgiyi çıkarma, doğru-yanlış etkinlikleri, ayrıntıları fark etme, ima edilen bilgileri anlayabilme, metnin dil bilimsel boyutlarını fark etme, soru -cevap, metindeki bilgileri tablo/şekil/ listede bulma vb.	Görüşme, anlama testleri, boşluk doldurma, cümle doğrulama tekniği, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri, ürün dosyası, öz-akran-grup ve tutum değerlendirme ölçeği vb.
Yazma	Görsel/video/resmi tasvir etme, form doldurma (otele giriş işlemleri, iş başvuru formu doldurma, vb.), not alma, yazma planı oluşturma, liste hazırlama (alışveriş listesi, yapılacak işlerin listesini hazırlama), tabloya göre metin oluşturma, yeniden yazma, kısa notlar alma, cevaplar hazırlama, paragraf/deneme/e-posta/günlük notlar oluşturma, giriş cümlesi yazma, özetleme vb.	Görüşme, açık uçlu sorular, boşluk doldurma, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri, ürün dosyası, öz, akran, grup ve tutum değerlendirme ölçeği vb.

Resim 9. TVM Öğretim Programındaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları

Programın uygulanmasına dair önerilerin bulunduğu kısımda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede kullanılacak teknikler, materyaller, ölçme değerlendirme çalışmaları önerilmiş, ardından programın dil becerilerine göre kazanımları verilmiştir. Kazanımların bütün olarak verildiği bu bölümden sonra her bir kademeye (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) göre izlenceler sıralanmıştır. Belirtilen izlencelerde öğrenci ihtiyaçları, ölçme değerlendirme çalışmaları, becerilere yönelik kazanımlar yer almıştır.

5. TEMA KAPSAMI: Yiyecekler ve İçecekler		
5. TEMA ADI: Acıktım		
Dinleme/İzleme		Konuşma
OÖ.D.12. Yiyecek-içecek adlarını tanır. OÖ.D.13. Yemek araç gereçlerinin adlarını tanır. OÖ.D.4. Temel soru ifadelerini tanır.		OÖ.K.12. Yiyecek-içecek adlarını kullanır. OÖ.K.13. Yemek araç gereçlerinin adlarını söyler. OÖ.K.4. Temel soru ifadelerini kullanır.
İletişimsel İşlevler	Söz Varlığı	Dil İfadeleri
* Yiyecek-içecekler hakkında bilgi isteme, bilgi verme	su, süt, yumurta, peynir, ekme, bal tabak, kaşık, çatal, bardak sıcak-soğuk ye-, iç-, iste-	Ne var? Yumurta var. (...) nerede? Su bardakta. Yumurta tabakta. (...) istiyorum. / Peynir istiyorum. Su içiyorum. / (...) yiyorum.

Resim 10. TVM Öğretim Programındaki okul öncesi izlencesi

Programda ileri seviye kademelerde kazanımlar artırılmış, temel dil becerileri ekseninde iletişimsel işlevlere, kullanılacak olan dil bilgisi yapılarına, örnek konuları ve örnek dil ifadelerine yer verilmiştir.

9. TEMA Kültürler Arasında KAZANIMLAR				
Dinleme/İzleme	Konuşma		Okuma	Yazma
	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim		
C1.D.35. Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler. C1.D.1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır. C1.D.11. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler. C1.D.26. Etkin katılmadığı konuşmaları ana hatlarıyla takip eder. C1.D.13. Öyküleyici/bilgilendirici metinlerin konusunu ve ana fikrini belirler. C1.D.19. Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır. C1.D.37. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. C1.D.21. Ana dili konuşurları arasında geçen konuşmalardaki mecazlı ifade ve kalıpları belirler.	C1.SE.13. Kültürel bağlamlara (gelecekler, kutlamalar, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır. C1.SE.36. Konuşmalarında zenginleştirici unsurlara (anekdot, fıkra) yer verir. C1.SE.15. Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır. C1.SE.26. Yorum ve değerlendirmeler içeren konuşmalara katılır.	C1.SÜ.21. Farklı konular arasında bağlantı kurarak olay, olgu ve durumları değerlendirir. C1.SÜ.4. Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar. C1.SÜ.24. Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar. C1.SÜ.11. Bir konu, durum veya olaya ilişkin yorumlarını içeren konuşmalar yapar. C1.SÜ.13. Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar. C1.SÜ.34. Konuşmalarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. C1.SÜ.23. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler.	C1.O.32. Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler. C1.O.42. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar. C1.O.28. Metnin türünü ve türün temel özelliklerini belirler. C1.O.30. Bir metinden istenilen bilgileri seçer. C1.O.35. Bilimsel bir metindeki grafik, şekil ve tabloları yorumlar. C1.O.41. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. C1.O.9. Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler. C1.O.13. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/brosür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. C1.O.12. Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.	C1.Y.45. Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyen metinler yazar. C1.Y.29. Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. C1.Y.25. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. C1.Y.33. Tanıtım içeren metinler yazar. C1.Y.36. Afiş veya broşür benzeri metinler hazırlar. C1.Y.3. Ayrıntılı betimleyici metinler yazar. C1.Y.32. Bilimsel ifade ve kalıpları kullanarak tartışmacı metinler yazar. C1.Y.35. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler.
İletişimsel İşlevler, Dil Yapıları, Örnek Konular, Dil İfadeleri				
İletişimsel İşlevler	Dil Yapıları	Örnek Konular	Dil İfadeleri	
* Kültürler hakkında bilgi isteme, bilgi verme * Çıkarımda Bulunma * İzlenimleri anlatma * Karşılaştırma * Betimleme * Tanıtma * Özetleme * Görüş Bildirme	*Cümle Türleri (İsim, Fiil, Kurallı, Devrik) *Yazım ve Noktalama	Gelenek-Görenek ve Kutlamalar Kültürler ve İnsan Davranışları Yerelden Evrensele Kültürel Etkileşim Kültürel Duyarlılık Kültürel Çeşitlilik	- İletişim araç ve imkânlarının artması ve çeşitlenmesi dünyayı âdeta küçük bir köye dönüştürüyor. Peki, bu araçlar farklı bir kültürde yaşama uyum ve anlaşmayı sağlamak için bize neler sunuyor?	

Resim 11. TVM Öğretim Programındaki ortaöğretim izlencesi

TMV'nin öğretim programında Ankara Üniversitesi TÖMER'in öğretim programından farklı olarak sözlük bulunmaktadır. Sözlük kısmında programda kullanılan bazı terimlerin açıklamaları yer almıştır.

Sözlük

21. Yüzyıl Becerileri: Örgün ve yaygın eğitim faaliyetleriyle kişileri içinde buldukları ve gelecekte karşılaşacakları farklı durumlara hazırlayan temel becerilerdir. Bunlar: 1. Öğrenme ve yenilik becerileri: eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği. 2. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri: bilgi, medya ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı. 3. Yaşam ve kariyer becerileri: esneklik, uyumluluk, girişimcilik, kendi kendini yönetme, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerilerinden oluşmaktadır.

Artgönderim: Bir sözcük ya da sözöbeğinin daha önce kullanılan bir sözcüğe gönderimde bulunmasıdır.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa'da kabul görmüş yeterliliklerin şeffaflığının sağlanması, farklı ülkelere taşınmasının teşvik edilmesi, tanıtılması ve farklı ülkelerin yeterlilik çerçevelerinin karşılaştırılabilmesi için bir üst çerçevedir. Yeterliliklere, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından 2008 yılında "Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi" tavsiye kararında yer verilmiştir. AYÇ, yeterliliklerin işverenler, bireyler ve kurumlar tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlayarak, çalışanların ve öğrenenlerin yeterliliklerini diğer bir ülkede kullanabilmesinin yolunu açmakta, ülkelerin yeterlilik sistemlerinin birbirleriyle bağlantısını sağlayan ortak karşılaştırma aracı işlevi görmektedir. AYÇ'nin iki temel amacı vardır: Bireylerin ülkeler arasında hareketliliğini teşvik etmek ve hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olmaktır.

AYÇ, hayat boyu öğrenmeyi geliştirmeye yönelik bir araç olarak örgün, yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmeleri kapsamaktadır. AYÇ'nin temelini, her seviyede sahip olunması gereken asgari ortak bilgi, beceri ve yetkinliklerin tanımlandığı sekiz seviye oluşturmaktadır. Bu seviyeler, seviye tanımlayıcısı olarak rakadlandırılan bilgi, beceri ve yetkinlikten oluşan öğrenme kazanımı ifadeleriyle tanımlanmaktadır.

Bağdaşıklık: Bir yazının metin olmasını sağlayan, metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümüdür. Metindeki dilbilgisel uyum yani bütünlüktür. Bir metin yüzey yapısındaki dilbilgisel birimler birbirlerine dilbilgisel kurallar çerçevesinde ardıl bir biçimde bağlıdır. Kısacası bağdaşıklık, sözcüklerin cümleleri, cümlelerin daha büyük bir birimi yani metni oluşturmak için birbirlerine hangi dilbilgisel kurallarla bağlandıklarını konu edinir.

Resim 12. TVM Öğretim Programındaki sözlük

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

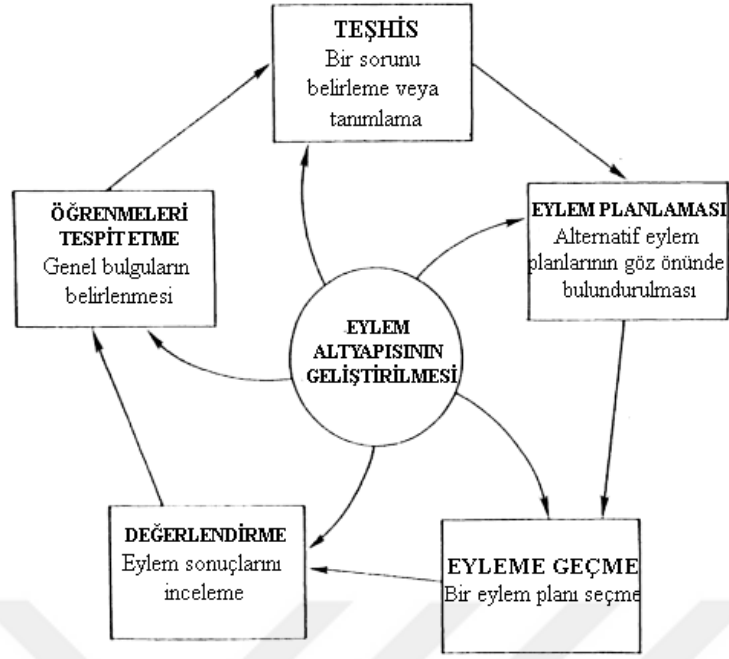
YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırma süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırması okul bağlamında ele alındığında okul, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gelişimi için tüm idari süreçleri, okul içi ve okul dışındaki öğretim ve öğrenme süreçlerini, ortamlarını, iyileştirme, geliştirme uğraşına yönelik araştırmacının kendi tecrübelerinden hareketle iş birlikli ve döngüsel olarak devam eden araştırma olarak tanımlanmıştır (Deniz, 2021: 31). Eylem araştırması öğretmenin öğretim ve sınıf içi sorunları çözme çabasıdır. Eylem araştırmasında eğitim çalışanları (öğretmen, yönetici, uzman gibi) kendi yaşadıkları sorunlara çözüm bulmak ya da öğrenci gelişimlerini sağlamak için kullanılacak araştırma yöntemlerinden biridir (Ocak ve Akkaş-Baysal, 2020: 2). O'Brien (2001: 2) eylem araştırmasını “yaparak öğrenme” olarak açıklamıştır. Araştırmacıya göre öğretmen bir grup insanın sorununu belirler, çözümü için bir şeyler yapar. Araştırma sürecinde çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görür, tatmin olmazsa tekrar tekrar dener.

Eylem araştırmasında süreç araştırmaya yön veren 5 aşamada şekillenir. İlk olarak sorun belirlenir. Teşhis için veriler toplanır. Verilerden yola çıkılarak eylem planının ortaya çıktığı ve olası çözüm yollarının belirlendiği aşamalara geçilir. Ardından veriler toplanır ve analiz edilir. Bu kısımda bulguların ne kadar başarılı olduğu yorumlanır. Bu noktada sorun yeniden değerlendirilir ve süreç yeniden şekillenir. Bu işlemler sorun çözülene kadar devam eder (Susman, 1983: 101-102):



Şekil 1. Eylem altyapısının geliştirilmesi

- Eylem araştırmasının genel özellikleri şu şekildedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 269): Eylem araştırması her gün yapılan uygulamalarla ilgili bir problemin fark edilmesi ve ilgililerin bu problemi ilgililerin olumlu yönde değiştirmesini amaçlamaktadır.
- Probleme yönelik geliştirilen çözümler evrensel çözümlere de uygun olmalıdır. Hatta bu çözümler mevcut evrensel standartlara da katkı sağlamalıdır.
- Eylem araştırmasında bulunan çözümler en verimli ve akılcı bir şekilde uygulanmalıdır. Mevcut durumu olumsuz yönde etkileyecek ya da pahalı durumlar iyi bir çözüm önerisi olmayabilmektedir.
- Eylem araştırmasında çözüm için geliştirilen eylem ve bunun yansımaları sürekli bağlantıdadır. Bu sayede yansımalar sonucunda eylemler sonucunda gerçekleştirilen ürünler geliştirilebilir.

Eylem araştırmasının adımları Johnson'ın (2019: 43-45) çalışmasında şu şekilde belirlenmiştir:

1. Bir problem ya da araştırma konusu belirlemek.
2. Kuramsal bağlamda problemi ya da araştırma konusunu ortaya koymak.
3. Veri toplamak için plan yapmak.

4. Veriyi toplamaya ve analiz etmeye başlamak.
5. Gerektiğinde sorunların ya da problemlerin değişmesine izin vermek.
6. Veriyi düzenleyin ve analiz etmek.
7. Veriyi raporlaştırmak.
8. Yargılarınızı ve önerilerinizi yapmak.
9. Bir eylem planı oluşturmak.
10. Planınızı eyleme geçirmek ve değerlendirmek.

Eylem araştırması, uygulayıcıların kendi uygulamalarında dönüşümler yaratmaya çalıştıkları projeler için kullanılan bir terimdir. Eylem araştırmalarında araştırmacı projenin amaçlarına ve değerlendirme süreçlerine kendini dahil eder ve devam eden bir çalışma için süreç içinde hedefleri yeniden yapılandırabilir (Brown ve Dowling, 2001: 138). Katılımcı öğretmenler bizzat uygulamanın içinde olan uygulayıcılardır ve projedeki araştırmacılar ile iş birliği içinde araştırma sürecini yönetmektedirler.

Eylem araştırmaları tür bakımından alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Berg (2001 Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011: 296-297) çalışmasında eylem araştırmalarını üç tür altında sınıflandırmaktadır:

1. Teknik/bilimsel/iş birlikçi eylem araştırması

Bu yaklaşımda amaç, önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve için bir uygulamayı test etmek veya değerlendirmektir. Burada uygulayıcı ile araştırmacı arasında yoğun bir etkileşim bulunmaktadır. Uygulama esnasında ortaya çıkan problemler araştırmacıya aktarılır ve probleme nasıl müdahale edileceği araştırmacı tarafından uygulayıcıya aktarılır. Bu yaklaşımda süreç ayrıntılı olarak betimlenmektedir.

2. Uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırması

Bu yaklaşımda amaç, araştırmacı ve uygulayıcının tespit ettikleri bir problem için bir araya gelerek probleme neden olan etmenleri ve olası müdahale yollarını tespit etmeyi sağlamaktır. Bu yaklaşım “teknik/bilimsel/iş birlikçi eylem araştırması” yaklaşımına göre daha esnek çünkü burada uygulayıcı araştırmacının seyrini değiştirebilir.

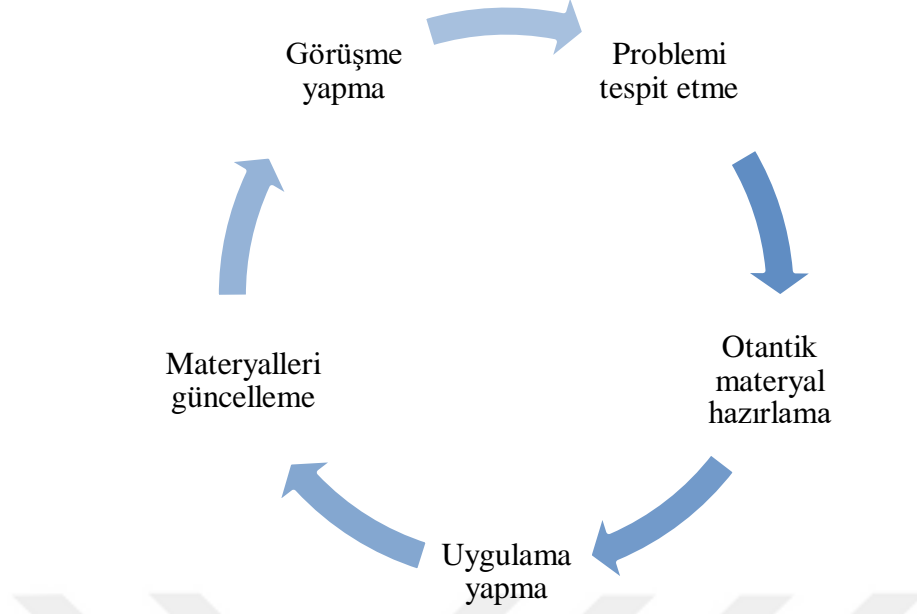
3. Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması

Bu yaklaşımda amaç, uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırmaktır. Böylece uygulayıcı kendi uygulamalarını problem çözme süreci olarak görmesini sağlamak ve kendi uygulamalarına eleştirel bir gözle bakmasını sağlamaktır.

Bu araştırmada eylem araştırmasının doğasına uygun olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisine yönelik otantik malzemelerle etkinlik tasarlanmış ve etkinliklerin A2 seviyesindeki Türkçe öğrenenler üzerinde uygulaması yapılmıştır. Uygulamalar 7 hafta sürmüştür. Eylem araştırması sürecindeki veriler ihtiyaç analizi, öğretmen günlükleri, öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmacı öğretmen, düzenli olarak uygulama sürecine dair gözlemlerini, düşüncelerini, izlenimlerini ve yaşadıklarını günlüklere yazmıştır. Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılarak öğrencilerin işlevsel dil bilgisi ders içeriğine ve otantik materyallere ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bu kısmında kullanılan veri toplama yöntemlerindeki amaç, kesin sınırları olan etiketler belirlemek değil, aksine belirsiz sınırları olan fikirleri oluşturmaktır (Johnson, 2019: 81).

Geliştirilen otantik materyallerin niteliklerinin değerlendirilmesi (geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları), hataların düzeltilmesi eylem araştırması döngüsüne göre gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğretmen günlükleri, öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmeleri bu döngünün geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Süreç boyunca elde edilen veriler ışığında materyaller yeniden düzenlenerek uygun hâle gelinceye kadar eylem araştırması döngüsü sürmüştür. Materyallerin nihai şeklini aldıkları tespit edildiğinde önceden oluşturulan otantik materyal geliştirme şablonu son şeklini almıştır.

Uygulama süreci boyunca emir işlevini yoğun bir şekilde veren otantik materyaller üretilmiş, süreç tamamlandığında 5 etkinlik ortaya çıkmıştır. Eylem araştırmalarında araştırma sürecine araştırmacı yanlılığının karışması olasılığı çok yüksektir. Bu yüzden araştırmanın planlama, yürütülme, veri toplama vb. kısımlarında uzman görüşü almak araştırma tutarlığı bakımından elzemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017: 280). Hazırlanan etkinlikler 3 uzman görüşüne sunulmuş, etkinliklerin geçerlilik ve güvenilirlik dengesi bu şekilde sağlanmıştır. Uzman görüşü ardından devam eden bir müfredat içinde uygulamaya hazırlanmıştır. Böylece geliştirme ve uygulama süreci birlikte gerçekleşmiştir.



Şekil 2. Eylem araştırması döngüsü

3.2. Araştırma Süreci ve Etkinlik Tasarımı

Araştırma sürecinin ilk aşamasında dönem içindeki müfredat takip edilerek emir kiplerinin anlatılacağı hafta Türkiye Maarif Vakfı'nın (2020: 261) oluşturduğu Türkçe Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Programındaki iletişimsel işlevler, dil yapıları, örnek konular ve dil ifadeleri takip edilmiş, hazırlanan etkinliklerin bu bilgilere uygun olması göz önünde bulundurulmuştur.

İletişimsel İşlevler, Dil Yapıları, Örnek Konular, Dil İfadeleri		
İletişimsel İşlevler	Dil Yapıları	Örnek Konular
<ul style="list-style-type: none"> * Teknolojik konular hakkında bilgi isteme, bilgi verme * Şikâyet/yakınma bildirme * Talep etme * Beğenilerini ifade etme * Yönerge verme/yönergeyi takip etme * Ekleme * Tercih bildirme * Tavsiye etme * Benzetme * Karşılaştırma * Örneklendirme * Öneride bulunma * Gerekleştirme * Uyanda bulunma * Sıralama - Süreçleri anlatma 	<ul style="list-style-type: none"> *Bağlaçlar (ne... ne...(de), / hem... hem...(de), / ya... ya...) * -mA (fiillerde olumsuzluk) * Temel soru ifadeleri (Hangi? / Hangisi?) * -I beğen- / -I beğenme- * -I tercih ederim/seçerim *Benzetme ve karşılaştırma edatları (gibi, kadar) *zamir+ki (benimki) * Emir kipi *Mesela,örneğin *Bu yüzden/bu sebeple 	<p>Yeni Teknolojik Ürünler, Akıllı Telefonlar, Bilgisayar Oyunları, Kullanım Talimatları vb. Dilekçeler, Şikâyet Yazıları</p> <p style="text-align: center;">Dil İfadeleri</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bu telefonu/bilgisayar ne kadar? -Garantisi var mı? Kaç sene? *** - Bu telefonu iade etmek istiyorum, çünkü bozuldu. - Bu telefon bozuldu bu yüzden/bu sebeple iade etmek istiyorum. *** - Hem telefonla konuşuyorum hem televizyon izliyorum. *** - Hangi telefonu beğendin?/ Hangisini beğendin? -Bu telefonu beğendim,/ İkisini de beğendim. / Hem bunu hem onu beğendim./ Ne bu telefonu ne o telefonu beğendim./Ne bunu ne onu beğendim.(ikisini de beğenmedim.)

Resim 13. TVM Öğretim Programındaki A2 iletişimsel işlevleri

Etkinliklerde yer alan konular tercih edilirken Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (TELC, 2013: 229) yer alan yeterlilikler değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda AOÖÇ’de A2 öğrencileri için “Reklamlar, el kâğıtları, mönüler ve zaman çizelgelerinde olduğu gibi basit günlük metinler içinde aradığı özel bilgileri bulabilir ve basit bir dilde yazılmış kısa kişisel mektupları anlayabilir.” yeterliliği belirtilmiştir. Araştırma kapsamında reklam, el kâğıtları, mönüler gibi otantik materyaller kullanılarak etkinlikler hazırlanmıştır.

İkinci aşamada araştırmacının derslerinde kullanıldığı İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2 ders kitabındaki emir kipinin anlatımları ile Benzer’in (2020: 109) çalışmasında yer alan emir işlevini veren yapılar ele alınmış ve karşılaştırılmıştır.

Emir konusunun tercih edilmesinin nedeni ise yıl içinde müfredat gereği müfredata müdahale edilemediği ve öğrencilerin zaten bildikleri konular üzerinde tekrara düşüleceği düşüncesiyle bu konu üzerine etkinlikler (Ek 5) ve ders planları (Ek 7) hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı “emir kipi” konusunun öğretiminde yaşanan problemleri ele almak değil, öğrencilerin dildeki yapıların işlevini veren yapıları bilip bilmediklerini anlamak, problem durumunu tespit etmek ve konuyla ilgili işlevsel dil bilgisi ders içeriği ile otantik materyal hazırlamaktır. Araştırmacı öğretmenin tek öğrenci grubu A2 öğrencileridir.

A2 Öğrencilerinin Özellikleri

A2 öğrencileri Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde “temel dil kullanımı” olarak belirtilmiştir. Bununla ilgisi AOÖÇ’de A2’nin öneri düzeyi şu şekilde tanımlanmıştır:

A2 öğrencileri, ilgi alanlarıyla ilgili ifadeleri ve sıklıkla kullanılan anlatımları (kişi-aile bilgileri, alışveriş, iş ve yakın çevre gibi) anlayabilirler. Bilinen konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilirler (TELC, 2013: 31). AOÖÇ’de A2 öğrencileri için yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda basit ifadeleri anlayabilecekleri; kısa, anlaşılır ve basit duylardaki önemli noktaları kavrayabilecekleri, bir yerden bir yere nasıl gidileceğini konusunda basit ifadeleri anlayabilecekleri belirtilmiştir (TELC, 2013: 71). Bununla birlikte AOÖÇ’de A2 öğrencilerin günlük yaşamla ilgili basit ve kısa bir şekilde duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabileceği, aynı şekilde basit ve kısa metinlerdeki önemli noktaları anlayabilecekleri belirtilmiştir. Bu durum AOÖÇ’de şu şekilde belirtilmiştir (TELC, 2013: 84, 97, 120, 229):

- Önemli bir şey söz konusu olduğunda kısa, basit ve kalıplaşmış notlar alabilir.
- Tekrarlanmasını ya da değişik olarak ifade edilmesini rica edebildiğinde kısa ve basit iletileri not alabilir.
- Günlük gereksinimlerle ilgili kısa, basit not ve iletileri yazabilir.
- Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirimlerin en önemli noktalarını kavrayabilir.
- Yaya olarak ya da toplu ulaşım araçları ile bir yerden bir yere nasıl gidileceği hakkında basit açıklamaları anlayabilir
- Kendi deneyim ve kısıtlı yeterliklerine dayanarak kısa bir metinden anahtar sözcükleri, deyimleri ve kısa cümleleri çıkarıp yazabilir.
- Kitap harfleri ya da okunaklı el yazısıyla yazılmış metinleri bakarak yazabilir.
- Yol tarifi gibi günlük konulara ilişkin kısa cümleleri bakarak yazabilir.
- Sözlü olarak kullandığı sözcük dağarcığından kısa sözcükleri konuşma diline yakın, oldukça doğru olarak yazar (ancak alışılmış yazım kurallarını kullanmaz).
- Reklamlar, el kâğıtları, mönüler ve zaman çizelgelerinde olduğu gibi basit günlük metinler içinde aradığı özel bilgileri bulabilir ve basit bir dilde yazılmış kısa kişisel mektupları anlayabilir.

- Bu düzeydeki kişi, günlük işler ve gereksinimlerle ilgili kısa, basit notlar ve mesajlar yazabilir. Örneğin, birine teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilir.

Araştırmanın bulguları öğrencilerin süreç içinde görüşme formlarına verdikleri cevaplar ve öğrenci günlükleri yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler sınırlıdır (kısa cümleler, tek bir kelimelelik cevaplar gibi). Bunun nedeni A2 öğrencilerinin dil yeterliliklerinin de sınırlı oluşudur. Araştırma kapsamında öğrencilerin verdikleri cevaplar ve öğrenci günlükleri yazılı olarak tutulduğu için bu kısımda hem A2 yazma becerisi kazanımlarına, A2 seviyesindeki iletişimsel işlevler, dil yapıları, örnek konular ve dil ifadelerine yer verilmiştir.

Türkiye Maarif Vakfı'nın Türkçe Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Programında A2 seviyesinde yer alan yazma becerisi kazanımları şu şekildedir (TMV, 2020: 55-56):

A2 Yazma Becerisi Kazanım Listesi

A2.Y.1.	Yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.
A2.Y.2.	Dikte edilen metni yazar.
A2.Y.3.	Dinlediği kelime ve cümleleri yazar.
A2.Y.4.	Dinlediği veya okuduğu bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.
A2.Y.5.	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.
A2.Y.6.	Yazılarında soru ifadelerini kullanır.
A2.Y.7.	Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri yazar.
A2.Y.8.	Kişisel bilgi içeren formları doldurur.
A2.Y.9.	Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili metinler yazar.
A2.Y.10.	Seyahat ve konaklamaya ilişkin basit formları doldurur.
A2.Y.11.	Kutlama/tebrik/ davet mesajları/ metinleri yazar.
A2.Y.12.	Bir konu/durum hakkındaki duygularını yazılı olarak ifade eder.
A2.Y.13.	Bir konu/durum hakkındaki düşüncelerini yazılı olarak ifade eder.
A2.Y.14.	Yazılarında öneri ifadelerini kullanır.
A2.Y.15.	Tercih/teklif ifadeleri içeren metinler yazar.
A2.Y.16.	Tavsiye/uyarı ifadeleri içeren metinler yazar.
A2.Y.17.	Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar.
A2.Y.18.	Kendisi, ailesini, bir başkasını tanıtan metinler yazar.
A2.Y.19.	Temel niteleyicileri kullanarak betimleyici metinler yazar.
A2.Y.20.	Günlük hayattaki durumlara uygun basit uyarı ve yönlendirme cümleleri yazar.
A2.Y.21.	Günlük hayata ve kişisel ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar.
A2.Y.22.	Yazılarında sayıları rakam ve harfle ifade eder.
A2.Y.23.	Yazılarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.
A2.Y.24.	Günlük hayata dair planlar hazırlar.
A2.Y.25.	Günlük hayata ilişkin not ve iletiler yazar.
A2.Y.26.	Bilgilendirme, tavsiye, uyarı ve hatırlatma amacıyla notlar yazar.
A2.Y.27.	Bilgilendirme amaçlı tanıtım yazıları yazar.
A2.Y.28.	Haber metinleri yazar.
A2.Y.29.	Görsellerden hareketle cümle veya paragraf yazar.
A2.Y.30.	Görseli verilmiş bir olayı kendi cümleleriyle yazar.
A2.Y.31.	Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar.
A2.Y.32.	Öyküleyici bir metin yazar.
A2.Y.33.	Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici metinler yazar.
A2.Y.34.	Bir olay veya durumu anlatan görselleri betimler.
A2.Y.35.	Ağ günlüğü (blog) veya günlük metinleri yazar.
A2.Y.36.	Yazılarında karşılaştırma içeren ifadelerle yer verir.
A2.Y.37.	Bir mesleği tanıtır.
A2.Y.38.	Yol, yön ve adres tarifi içeren metinler yazar.
A2.Y.39.	Yazılarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.
A2.Y.40.	Hava durumuyla ilgili metinler yazar.
A2.Y.41.	Kendisini, kişisel özelliklerini/ beceri ve uğraşlarını anlatan metinler yazar.
A2.Y.42.	Yazılarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.
A2.Y.43.	Gözlem ve izlenim içeren basit metinler yazar.
A2.Y.44.	Günlük hayata ilişkin durum/sikâyet/istek içeren metinler yazar.
A2.Y.45.	Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar.

A2.Y.46. E-posta iletileri yazar.
A2.Y.47. Duygu ve düşüncelerini içeren özel mektup yazar.
A2.Y.48. Yazılarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.
A2.Y.49. Bir etkinliğin anlatıldığı metinler yazar.
A2.Y.50. Kendisiyle ilgili bir durum veya süreç içeren metinler yazar.
A2.Y.51. Geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinler yazar.
A2.Y.52. Plan/tasarı/hayallerini anlatan metinler yazar.
A2.Y.53. Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar.
A2.Y.54. Yazılarında sık kullanılan deyimlere yer verir.
A2.Y.55. Biyografi metinleri yazar.
A2.Y.56. Kısa ve basit bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.
A2.Y.57. Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar.
A2.Y.58. Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinler hazırlar.
A2.Y.59. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
A2.Y.60. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
A2.Y.61. Yazma amacını belirler.
A2.Y.62. Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
A2.Y.63. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
A2.Y.64. Yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
A2.Y.65. Ürünler veya hizmetlere ilişkin yönergeler oluşturur.
A2.Y.66. Yazılarında tahmin ifadelerini kullanır.
A2.Y.67. Yazılarında tekrar bildiren ifadeleri kullanır.
A2.Y.68. Olay/bilgileri zaman ve mantık akışına göre yazar.
A2.Y.69. Bir sürecin aşamalarını anlatan basit metinler yazar.
A2.Y.70. Yazılarında nezaket ifadelerini kullanır.
A2.Y.71. Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin metinler yazar.
A2.Y.72. Yazılarında yardım talebi/izin/rica/özür ifadelerini kullanır.
A2.Y.73. Yazılarında duygu/düşünce/görüş bildiren ifadeleri/kalıpları kullanır.
A2.Y.74. Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır.

Resim 14. TVM Öğretim Programındaki A2 yazma becerisi kazanımları

İstanbul A2 Ders Kitabındaki Anlatım ve Etkinlikleri

Araştırmacı öğretmenin derslerinde İstanbul ders kitapları kullanılmaktadır. Konuyla ilgili olarak A2 ders kitabında emir kipi konusu şu şekilde işlenmiştir:

A2 kitabının birinci ünitesinde verilen emir kipi konusu ünitenin ilk kısmındaki anahtar kısımda örnekleri verilmiştir.

ÜNİTE
1

GEZELİM GÖRELİM

A. MUTFAKTA

gelsin, yapsın mı, konuşmasın mı,
ekleyin, ilerleyin, tarif edin, içmeyin

-İki adet yumurtayı çırpın ve biraz tuz ekleyin.
-Orta kısımlara doğru ilerleyiniz.
-O da partiye gelsin mi? -Evet, gelsin. -Hayır, gelmesin.
-Sağa dönün, cadde boyunca ilerleyin.
-Sağlıklı beslenin.
-Geçmiş olsun.

Resim 15. İstanbul A2 ders kitabındaki emir konu başlığı

Kitapta emir kipi içeriği betimsel bir yaklaşımla ele alınmış, emir kipinin Türkçe ve İngilizce açıklaması ve şahıslara göre çekimi ile örnek cümleler verilmiştir.

DİL BİLGİSİ

Emir Kipi (Imperative Case)

Emir kipi; bir işin, oluşun, hareketin yapılmasını ya da yapılmamasını emretmek için kullanılır. Kişi kendine emredemeyeceği için, 1. tekil (ben) ve 1. çoğul (biz) kişilerde emir kipi kullanılmaz.

This form is used to order to do or not to do something. "I" and "we" pronouns are not used in this form, because a person cannot order to himself / herself.

	Olumlu	Olumsuz	Olumlu Soru	Olumsuz Soru
Ben	-	-	-	-
Sen	gel	gelme	-	-
O	gelsin	gelmesin	gelsin mi	gelmesin mi
Biz	-	-	-	-
Siz	gelin / geliniz	gelmeyin / gelmeyiniz	-	-
Onlar	gelsin(ler)	gelmesin(ler)	gelsin(ler) mi	gelmesin(ler) mi

Örnek:

Lütfen derste sessiz olun.

Ona asla inanma.

Toplantıya Gökhan da gelsin mi?

Buraya park etmeyin.

Kolay gelsin.

(İstanbul A2 Ders Kitabı, s. 10)

Resim 16. İstanbul A2 ders kitabındaki emir konu anlatımı

Yine aynı kitapta konu içeriğinden hemen sonra etkinlik kısımlarında da emir kipinin anlatımına uygun olarak kullanımı ve emir kiplerini buldurmaya yönelik bir etkinlik yer almıştır.

10 Aşağıdaki boşluklara verilen fillerin emir kiplerini yerleştiririm.



DÜNYACA ÜNLÜ TÜRK DOKTOR MEHMET ÖZ'DEN 7 ALTIN TAVSİYE

özen göstermek	hareket etmek	yemek	yaptırmak
ihmal etmek	olmak	görüşmek	uyumak

1. Bol bol
2. Gerekli sağlık testlerini düzenli olarak
3. Çevrenizde iyi ve güvenilir dostlarınız
4. Haftada bir kez balık
5. Akrabalarınızla, bunu
6. Ecza dolabınıza
7. Düzenli ve ihtiyacınız kadar

(İstanbul A2 Ders Kitabı, s. 9)

Resim 17. İstanbul A2 ders kitabındaki emir kipi etkinlikleri

Etkinliklerde de belli yapılar buldurulur, öğrenenlerden işlevi yakalamaları beklenmez.

İşlevsel Dil Bilgisi Anlatımı ve İşlevleri

Çalışma kapsamında hazırlanan etkinlikler Benzer (2020) yabancılara Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi adlı çalışması doğrultusunda hazırlanmıştır.

Çalışmada yararlanılan kitapta emir kipi yine betimsel bir şekilde anlatılmıştır.

Benzer'in (2020) hazırladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi adlı çalışması, yabancıların Türkçeyi işlevsel bir şekilde öğrenmeleri için hazırlanmıştır. Kitabın ilk bölümü olan "Teorik Temeller"de işlevsel dil bilgisi öğretiminin teorik temellerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda bölümde, çalışmanın Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR, 2018), Türkiye Maarif Vakfı'nın yaptığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (TMV, 2020), Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırladığı "Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi üzerine bina edildiği açıklanmıştır.

İkinci bölüm olan "Yapı" bölümünde ise Türkçenin karakteristik olan özelliklerinin yanı sıra cümleden eke doğru giden tümden gelim yaklaşımına uygun olarak bir yaklaşım benimsendiği anlaşılmaktadır. Bu bölümde dil öğrenenlerin bir cümle oluşturmak için nelere ihtiyacı olduğu açıklanmıştır.

Üçüncü bölümde olan "İşlev" bölümünde Türkçede bir işlevi kullanabilmek için kaç farklı yapı ya da ifadenin kullanılabileceği sorusuna cevap bulunmak istenmiştir. Bu bölümde günlük diyaloglarda kullanılabilecek ifadelerle yönelik kaç farklı seçeneğin olduğu belirtilmiştir. Örneğin bir selama karşılık vermek için kaç seçeneğin olduğu ya da kullanıcıların karşılaşılabilecekleri seçeneklere yer verilmiştir:

1.2. Selama karşılık verme (Respond to someone's greeting)

Selam veren birine verilecek cevap yapıları şunlardır:

Seviye	Yapı	Cümle
A		<i>İyiyim.</i>
		İyiyim.
		<i>Aleykümselam.</i>
		Aleykümselam.
		<i>Kötü.</i>
		Kötüyüm.
B		<i>Aynı.</i>
		Aynı.
		<i>Harika!</i>
		Harika!
		<i>Sıkıntı yok.</i>
		Sıkıntı yok.
B		<i>Fena değil.</i>
		Fena değil!
		<i>Çok şükür!</i>
		Çok şükür!
		<i>Canım sıkkın.</i>
		Canım sıkkın!
B		<i>İdare eder.</i>
		İdare eder.

Resim 18. İşlevler (Benzer, 2020)

Bu bölümde günlük diyalogların yanı sıra geleneksel dil bilgisi anlayışında yer alan dil bilgisi konuları için de tek bir seçeneğin olmadığı açıklanmıştır:

9.2. Şimdiki zaman (Present tense)

Konuşma anını ifade etmek için kullanılacak yapılar şunlardır:

Seviye	Yapı	Cümle
A	-(I)yor	Okula gidiyorum.
	şimdi	Şimdi çok yoğunum.
	şu an	Şu an ne yapıyorsunuz?
	emir kipi	Dinle!, Bak!
B	an itibariyle	An itibariyle maçın heyecanlı kısmındayız.
	-mAktA	Okula gitmekteyim.
	-mAdA	Annemler gezmede.
C	-miş	Kimler gelmiş kimler!
	-DI	Yemek pişti.

Resim 19. İşlevler (Benzer, 2020)

Benzer'in (2020) çalışmasından faydalanılarak oluşturulan bu çalışmada işlevsel ders içeriği için "emir işlevi" ve "emir kipi"nin anlatıldığı kısımlardan faydalanılmıştır.



5.1.3.4. Emir Kipi (Imperative)

Bu kipte fiil herhangi bir zaman eki almaz. Bu kipi bulmak diğer kiplerden daha kolaydır. Fiil kök hâlidir:

gel, ağla, gitsin, olsun.

Bu kipin aldığı kişi ekleri değişmektedir. Örneğin, ikinci kişilerde fiile herhangi bir ek eklenmez. Emir kipinin aldığı kişi ekleri şu şekildedir:

Kişi	Tekil	Çoğul
1. kişi	Ø	Ø
2. kişi	Ø	gelin/geliniz
3. kişi	gelsin	gelsinler

Türkçede kişiler kendi kendilerine de emir verebilir:

Tuğba üzgündü ve kendine "Hemen eve git Tuğba." dedi.

Resim 20. Emir kipi anlatımları (Benzer, 2020)

Çalışmaya da konu olan işlev başlığı altında emir anlamını veren şahıs eklerinin yanı sıra fiiller, zarflar ve ünlemler de sıralanmıştır. Her bir yapı 3 seviye altında sıralanmıştır. Yani bir derste emir konusu içinde bütün yapılar verilmemektedir.

5.7. Emir (Order)

Bir işin yapılması için birilerini yönlendirmeye yönelik kullanılacak yapılar şunlardır:

Seviye	Yapı	Cümle	
A	<i>Cümleye fiille başlama</i>	Bitir bu işleri. Gel buraya! Söyle hemen!	
	<i>hadi</i>	Hadi yemeği hazırla!	
	<i>hemen</i>	Hemen bırak bu işi.	
	<i>şimdi</i>	Yarın değil şimdi istiyorum.	
B	<i>çabuk</i>	Çabuk ol.	
	<i>sakın</i>	Sakın gelme!	
	<i>derhâl</i>	Derhâl kaldır şunu buradan.	
	<i>emret-</i>	Gelmesini emrediyorum.	
	<i>acilen</i>	Bu işleri acilen bitir.	
	<i>-sin (o 3. tekil şahıs)</i>	İçeriye gelsin.	
	<i>-in (siz 2. çoğul şahıs)</i>	Eve gelin.	
	C	<i>-AcAK</i>	Geleceksin.

Resim 21. Emir işlevleri (Benzer, 2020)

Hazırlanan etkinliklerde hem emir anlamını veren yapılar bir arada kullanılacak hem de emir kipinin farklı anlamları ele alınacaktır. Etkinliklerde yer alan cümlelerde farklı seviyelerde anlatılan dil yapıları da olacaktır. Buradaki amaç öğrencilerin yapıyı ve işlevi yakalamalarını sağlamaktır.

Etkinlik Tasarımı

Etkinlikler hazırlanırken emir yapıları ve işlevleri göz önünde bulundurularak bu yapıların en çok kullanıldığı talimatlar, kullanım kılavuzları, kural listeleri gibi otantik malzemeler seçilmiştir. Otantik malzemeler seçilirken öğrencilerin yapıların ve işlevlerin özelliklerini yakalayabilecekleri örnekler üzerinde durulmuştur. Etkinlikler, kullanılan otantik malzemeler üzerinde hiçbir bozulma yapılmadan orijinal formatları üzerinden hazırlanmıştır.

Hazırlanan etkinliklerin işlevsel dil bilgisine uygunluğu 3 uzmanın görüşleri ile teyit edilmiştir. Etkinliklerin derslerde uygulanması sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin görüşleri alınmış, alınan görüşler ortak özelliklerine göre temalarına ayrılmıştır. Öğrencilerin her birine kod verilmiştir.

Araştırmayla ilgili uzman görüşüne başvurulmuş etkinlikler hakkında öğretmen görüşleri alınmış ancak Covid-19 salgını nedeniyle Zoom üzerinden uygulama yapılmıştır.

Tablo 2

Araştırma süreci

Hazırlık	
Emir işlevleri	<ul style="list-style-type: none">√ İhtiyaç analizi sonucu öğrencilerin emir işlevlerini ve farklı yapılarını bilmediklerinin tespit edilmesi üzerine Benzer'in (2020) çalışmasında yer alan emir işlevlerinin tespit edilmesi.√ TMV'nin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretim Programında (2020) yer alan emir işlevlerinin incelenmesi
Otantik materyal	<ul style="list-style-type: none">√ TMV'nin öğretim programında yer alan işlevlerin yer aldığı örnek konular üzerinden otantik materyallerin bulunması.√ Materyallerde yer alan emir yapı ve işlevlerinin bulunup bulunmamasına göre kontrol edilmesi.√ Materyallerin öğrenciler açısından sakıncalı öge (ırkçılık, cinsellik gibi) barındırıp barındırmamasına göre incelenmesi.

İşlevsel Etkinlik Tasarımı	İşlevsel Ders İçeriği	√ Emir yapı ve işlevlerine yönelik Benzer'den (2020) yola çıkılarak ders sunumunun hazırlanması.
	Etkinlik Tasarımı	√ Etkinliklerin hazırlanması ve kontrol edilmesi. √ Hazırlanan etkinliklerin ve uygulama yönergesinin uzman görüşleri ile değerlendirilmesi. √ Etkinliklerin güncellenmesi.
Uygulama Sırası	Etkinliklerin uygulanması	√ Her bir derste emir işlevlerinden işlev-yapı ve ardından bir etkinliğin uygulanması. √ Her bir ders sonunda öğretmen ve öğrenci günlüklerinden hareketlerle etkinliklerin güncellenmesi.
Uygulama Sonrası		√ Öğrencilerin işlevsel dil bilgisi dersine yönelik görüşlerinin alınması. √ Öğrencilerin otantik etkinliklere yönelik görüşlerinin alınması. √ Etkinliklerin kontrol edilmesi ve öğrencilerle paylaşılması.

3.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu araştırmacının özel ders verdiği öğrenci grubu olan A2 seviyesindeki 11 öğrenci oluşturmaktadır. A2 öğrencileri özellikle seçilmemiştir. Bu grup araştırmacının öğrenci grubudur. Öğrenciler A1 kursunu pandemi öncesi özel bir kursta tamamlamışlardır. Pandemi başlangıcından itibaren dersler video konferans uygulaması üzerinden devam etmektedir. Araştırma öncesi uygulamanın gerçekleştirilmesine yönelik öğrenciler bilgilendirilmiş ve öğrencilerin izni alınmıştır (EK 8). Öğrenciler kişisel bilgilerinin belirtilmesine, fotoğraf ve video kayıtlarının araştırmada yer almasına izin vermemiştir.

Tablo 3

Çalışma grubu öğrencileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Ülke	Ana Dil	Yabancı Diller	Eğitim
Ö1	Erkek	19	Afganistan	Peştuca	Urduca, İngilizce	Lise mezunu
Ö2	Erkek	19	Afganistan	Peştuca	Urduca, İngilizce	Lise mezunu
Ö3	Erkek	21	Afganistan	Peştuca	Urduca, İngilizce	Lise mezunu
Ö4	Kadın	25	Afganistan	Peştuca	Urduca, İngilizce	Lisans mezunu
Ö5	Erkek	19	Pakistan	Urduca	Peştuca, İngilizce	Lise mezunu
Ö6	Kadın	18	Pakistan	Urduca	Peştuca, İngilizce	Lise mezunu
Ö7	Erkek	18	Pakistan	Urduca	Peştuca, İngilizce	Lise mezunu
Ö8	Erkek	17	Pakistan	Urduca	Peştuca, İngilizce	Lise mezunu
Ö9	Erkek	17	Suriye	Arapça	Yok	Lise mezunu
Ö10	Kadın	22	Suriye	Arapça	Yok	Lise mezunu
Ö11	Kadın	23	Suriye	Arapça	Yok	Lise mezunu

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri problemin tespitine yönelik hazırlanan ihtiyaç analizi (EK 1), araştırmacı tarafından hazırlanan “İşlevsel Dil Bilgisine Yönelik Otantik Malzemelerle Hazırlanan Etkinliklere Yönelik Görüşme Formu” (EK 3), öğrenci günlükleri ve öğretmen günlükleri (EK 2) kullanılarak elde edilmiştir. Hazırlanan formlar, 3 uzman görüşüne sunulmuş ve geçerlilik ve güvenilirlik dengesi sağlanmıştır. Uzman teyidi ardından formlar uygulanmıştır.

Uzmanlar materyallerde yer alan konular ile emir kipinin işlevleri arasındaki bağlantı üzerinden etkinlikleri değerlendirmişlerdir. Uygunluk noktasında araştırmacıya fikir

vermişlerdir. Örneğin emir kipinin 'kural' işlevini vermek için Covid-19 afişlerinden faydalanabileceği önerilmiştir. Yine uzmanlar etkinliklerde öğrencilere sorulacak yönergeler ve alınabilecek cevaplar arasındaki ilişki üzerine etkinlikler incelenmiştir. Bunun yanı sıra uzmanlar araştırma uygulamaları kapsamında hazırlanan emir kipi ders içeriğinin hazırlandığı sunuları incelemişlerdir. Emir işlevleri ve örnek cümlelerin uyumuna göre araştırmacıya önerilerde bulunmuşlardır.

Görüşme formundan elde edilen görüşler içerik analizine tabii tutulmuş, veriler temalara ayrılmıştır. Her bir temada verilen cevaplar sıklıklarıyla birlikte kodlanmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik otantik materyal kullanılarak etkinlik tasarımının yapıldığı araştırmada, araştırma öncesi etkinlikler ve ders içerikleri tasarlanmış, etkinlikler konusunda 3 alan uzmanın görüşü alınmış ve etkinlikler güncellenmiştir. Süreç tamamlandıktan sonra çalışma grubu ile uygulamalara geçilmiş, dersler Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Okulda ve sınıfta uygulanan eylem araştırmasında araştırmacının eylem araştırmasını uygulaması için beş farklı sebep bulunmaktadır. İlk olarak araştırmacı teşhis ettiği sorunları düzeltmenin şartlarını arar. İkincisi hizmet içi eğitimlerde yapılan uygulamalardaki gibi öğretmenleri yeni becerilerle donatır, analitik güçlerini keskinleştirir. Üçüncüsü değişimi gerektiren durumları sisteme öğretme, yenilikçi yaklaşımları sisteme enjekte etmedir. Dördüncüsü, akademik araştırmacı ile uygulamacı öğretmen arasındaki iletişimi iyileştirmektir. Beşincisi öğretmenin sınıfta gördüğü problemi çözmeye yönelik denediği daha öznel bir yoldur (Khasinah, 2013: 109). Bu çalışmada birinci yol denenmiş, öğrencilerin bilmediği emir işlevlerine yönelik otantik materyallerle etkinlikler geliştirilmiştir.

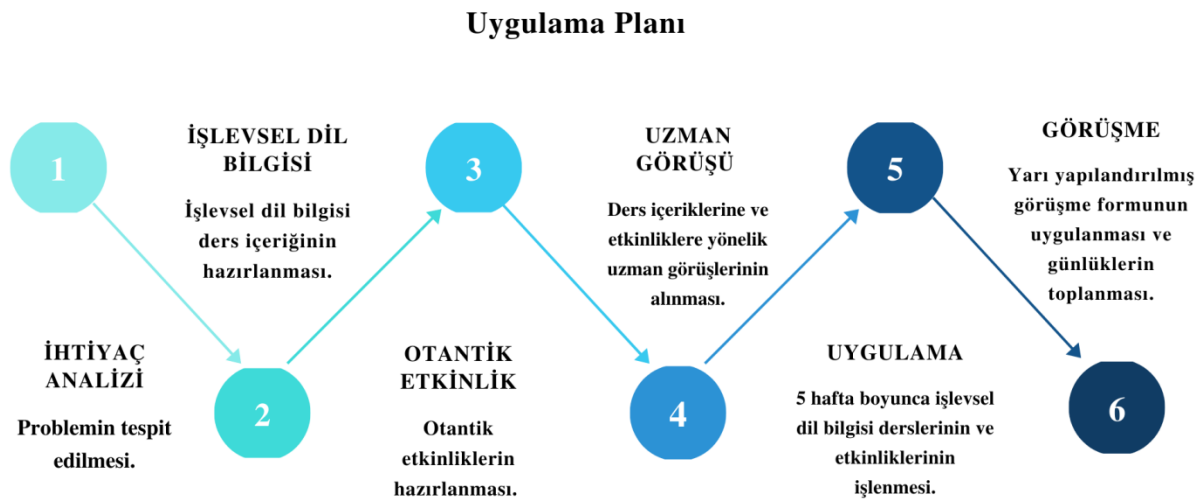
Eylem araştırmasına uygun olarak problemin tespit edilmesi için ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi öğrencilerin ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaktır (Richards, 2001: 51). Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmek için ne yapılması gerektiğini ifade eder. Bu verilerden yola çıkılarak yöntem, etkinlik, öğrenme stili, öğrenme hedefleri belirlenmektedir (Surbakti, 2015: 67). Öğrencilerin nelere ihtiyacı olduğu sorusu direkt öğrencilere sorulmaz, yapılan anket, ölçek, değerlendirme formları, projeler öğrencilerin öğrenme eksikliklerini, boşlukları, bir bilgiye ihtiyaçlarının olup olmadığını ortaya çıkarır (Richards, 2001: 51-53).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu araştırmadaki ihtiyaç analizinin bir benzerini Tiryakiol (2018) doktora tezinde yapmıştır. Araştırmacı çalışmasında dil bilgisi alanına yönelik ihtiyaç analizi gerçekleştirmiş, analizden yola çıkarak pedagojik dil bilgisi modeli geliştirmiştir. Bu araştırmanın ihtiyaç analizinde nitel veri toplama araçlarından bir form (EK 1) geliştirilmiş öğrencilere araştırmanın da konusu olan emir kipine yönelik emir işlevi ve emir kipinin çekimine yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerin emir kipi konusuna yönelik verdikleri cevaplardan sonra bilgi yanlışlıkları ve eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İhtiyaç analizi sonrasında emir kipinin işlevsel dil bilgisi öğretimine göre emir işlevi şeklinde öğretilmesine yönelik Benzer'in (2020) çalışmasında yer alan emir işlevleri ve TMV'nin (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında yer alan emir işlevine yönelik öneriler konuları ele alınmış, ders içeriği ve etkinlikler geliştirilmiştir. Etkinliklere yönelik 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, gerekli güncellemeler ve kontroller yapılmıştır. Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilen süreç boyunca öğrenci günlükleri ve araştırmacı öğretmen günlükleri tutulmuştur. Uygulama sürecinin sonrasında çalışma grubu olan 11 öğrenci ile görüşmeler yapılmış, işlevsel dil bilgisi dersine ve otantik etkinliklere yönelik görüşleri alınmıştır.

Araştırma sonunda uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmeler, temaları önceden belirlenen, beklenmedik durumların ortaya çıkması durumunda onların da sorgulanabileceği, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını anlamak için en uygun yoldur (Blandford, 2013).

Bu bağlamda araştırma sürecini gösteren diyagram Şekil 3'tedir:



Şekil 3. Uygulama planı

Uygulama alışması 2021 yılı bahar döneminde görüşmeler de dahil olmak üzere 01.04.2021-15.05.2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir (bkz. EK 6).

Çalışma grubunda yapılan uygulamalara dair bilgiler şu şekildedir:

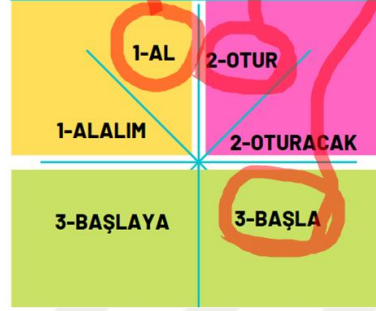
1. Hafta

Uygulama sürecinin birinci haftasında uygulama grubundaki öğrencilere ders içerikleri hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra uygulamalar için izinleri alınmıştır. Öğrenciler araştırma uygulamalarında yer alan etkinlik ve içeriklerin uygulamalarını izin vermiş ancak araştırma sürecinde yapılabilecek fotoğraf çekimi, ekran kaydı ve ses kaydı için izin vermemiştir (EK 8).

Öğrencilerle çalışmanın probleminin tespit edilmesine yönelik ihtiyaç analizi yapılmıştır.

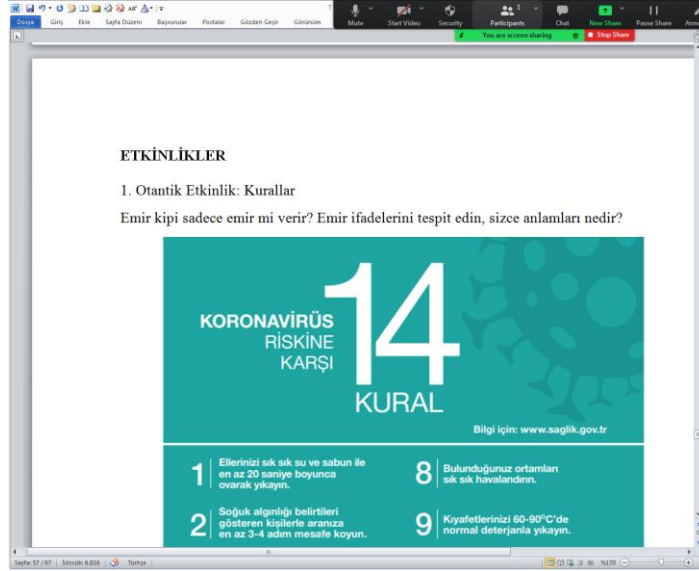
2. Hafta

Uygulama sürecinin ikinci haftasında hazırlanan işlevsel dil bilgisi ders sunumu ile başlanmış, *Ev İlanı* etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte öğrencilerden konu içeriğinin ilk aşaması olan emir işlevini veren yapıları tespit ederek ilanı tamamlamaları istenmiştir. Etkinlikte ğrencilerin emir ve şahıs uyumuna da dikkat ederek fiillerin tek başlarına emir anlamını verdiğini belirtmişlerdir.



3. Hafta

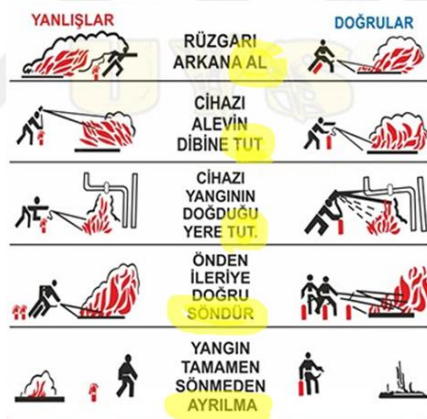
Uygulama sürecinin ikinci haftasında hazırlanan işlevsel dil bilgisi ders sunumu ile başlanmış, içeriği takiben *Kurallar* adlı etkinlik yapılmıştır. *Kurallar* etkinliğinde öğrenciler emir yapılarını tespit etmiş, bu yapıların emretmek gibi bir işlevde değil, yapmamız gereken kurallar işlevinde ifade etmişlerdir.



1	Ellerinizi sık sık su ve sabunu ile en az 20 saniye boyunca ovarak yıkayın.	8	Bulduğunuz ortamları sık sık havalandırın.
2	Soğuk algınlığı belirtileri gösteren kişilerle aranızda en az 3-4 adım mesafe koyun.	9	Kıyafetlerinizi 60-90°C'de normal deterjanla yıkayın.
3	Oksürme veya hapşırma sırasında ağız ve burununu tek kullanımlık mendille kapatın. Mendil yoksa dirseğin iç kısmını kullanın.	10	Kapı kolları, armatürler, lavabolar gibi sık kullandığınız yüzeyleri su ve deterjanla her gün temizleyin.
4	Tokalaşma, sarılma gibi yakın temaslardan kaçının.	11	Soğuk algınlığı belirtileriniz varsa yaşlılar ve kronik hastalığı olanlarla temas etmeyin, maske takmadan dışarı çıkmayın.
5	Ellerinizi gözlerinize, ağzınıza ve burnunuza dokunmayın.	12	Havlu gibi kişisel eşyalarınızı ortak kullanmayın.
6	Yurt dışı seyahatlerinizi iptal edin ya da erteleyin.	13	Bol sıvı tüketin, dengeli beslenin, uyku düzeninize dikkat edin.
7	Yurt dışından dönüşte ilk 14 günü evinizde geçirin.	14	Düşmeyen ateş, öksürük ve nefes darlığınız varsa, maske takarak bir sağlık kuruluşuna başvurun.

4. Hafta

Uygulama sürecinin ikinci haftasında emir işlevlerinden ‘talimat/yönerge’ işlevinde kullanılabilmesine yönelik ders içeriği sunulmuş, *Yangın Söndürme* etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte öğrenciler emir yapılarının ‘önleme’, ‘bir şey gösterme’, ‘öğretme’ anlamında kullanılabilmesini ifade etmişlerdir.



5. Hafta

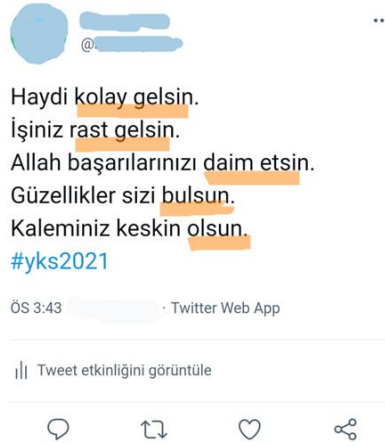
Uygulama sürecinin üçüncü haftasında emir işlevlerinden ‘harekete geçirme’ işlevinde kullanılabilmesine yönelik ders içeriği sunulmuş, *Şarkı* etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte öğrenciler emir yapılarının ‘beraber’, ‘birlikte’, ‘çabuk’, ‘hızlı’ anlamında kullanılabilmesini ifade etmişlerdir.

Sev kardeşim

Bak kardeşim
Elini ver bana
Gel kardeşim
Neşe getirdim sana
Al kardeşim
Ye, iç, gül, oyna
Sar kardeşim
Kolunu boynuma
Sev kardeşim
Canım feda yoluna
Tap kardeşim
Tüm insanlara
Dünyaya geldik bir kere
Kavgayı bırak her gün bu şarkımı söyle
Sevdikçe güler her çehre
Amaçlar hep bir olsun
Kalpler birlikte
Dünyaya geldik bir kere
Kavgayı bırak her gün bu şarkımı söyle
Sevdikçe güler her çehre
Mutluluklar bir olsun
Acı birlikte

6. Hafta

Uygulama sürecinin altıncı haftasında emir işlevlerinden ‘iyi dilekte bulunma’ işlevi aktarılmıştır. İçeriğin ardından *Twitter* etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte öğrenciler emir yapılarının ‘dua’, ‘iyilik’, ‘iyi dilek’ anlamlarında kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.



7. Hafta

Uygulama süreci sonrası öğrencilerle sürece yönelik görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı olan 11 öğrenciyle yapılan görüşmeler ve öğrenci günlükleri toplanmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik otantik materyallerle etkinlik tasarlanmış ve bunlar çalışma grubu olan A2 seviyesindeki 11 öğrenci ile uygulanmıştır. Bu amaç için öncelikle dil bilgisi konusu olan emir kipi konusuna yönelik işlevsel dil bilgisi ders içeriğine ihtiyaç olup olmadığının anlaşılması için ihtiyaç analizi yapılarak çalışmanın ilk verileri toplanmıştır. Öğrencilerden alınan ihtiyaç analizi sonuçları işlevsel dil bilgisi içeriğine ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmıştır. Süreç içinde öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler temalarına göre gruplandırılmış, çalışma sonunda öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen öğrenci görüşleri kodlanarak verilmiştir.

1. Araştırmanın ilk aşamasında emir kipi konusunun işlevsel dil bilgisine göre aktarılmasına için gereklilik olup olmadığına yönelik çalışma grubu ile ihtiyaç analizi yapılmıştır.
2. Araştırma kapsamında çalışma öğrencileriyle yapılan dersler, pandemi kuralları gereğince Zoom üzerinden gerçekleşmiştir. Etkinlikler ve ders içerikleri Zoom üzerinden yapılmış, etkinlikler Zoom üzerinden ortak ekran paylaşımı modunda, dijital yazma kalem kullanılarak yapılmıştır.
3. Araştırmada uygulama sonrası çalışma grubu öğrencilerine İşlevsel Dil Bilgisine Yönelik Otantik Malzemelerle Hazırlanan Etkinliklere Yönelik Görüşme Formu (İOGF) uygulanmış ve nitel veriler elde edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında veri toplama araçlarıyla yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen bulgular yer verilmiştir. Bulgularda öğrencilerin görüşleri, sorulara verilen cevapların içerik analizine tabi tutularak temalarına ayrılmış, her bir temadan sonra konuyla ilgili olan öğretmen günlüğünden elde edilen görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırma eylem araştırması olarak desenlemiş, bu doğrultuda uygulamalarda her bir uygulama sonrası elde edilen bulgular sonraki uygulamalar için değerlendirmeye alınmış, uygulamalar güncelleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları problemin tespit edilmesi ve etkinliklerin uygulaması olarak iki başlık altında yer almıştır. Buradaki veriler öğrencilerden yazılı olarak alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olan A2 öğrencileri sınırlı bir yazılı anlatım becerilerine sahiptir. Araştırma bulgularının bu doğrultusunda değerlendirilmesi gerekmektedir. Buradaki veriler, aynen aktarılmıştır.

4.1. Problemin Tespit Edilmesi

Araştırma öncesinde öğrencilerden emir kipi/emir konusu hakkında neler bildiklerine yönelik ihtiyaç analizi yapılmış, bunun için öğrencilere ders kitaplarından yola çıkılarak iki soru sorulmuştur:

1. Öğrencilerin emir kipi hakkındaki soruya verdikleri cevaplar

Tablo 4

Öğrencilerin emir kipi hakkındaki cevapları

<i>Temalar</i>	<i>Cevaplar</i>	<i>Sıklık</i>
Fiiller	Ö1: Emreden fiiller. “Git, aç...” Ö4: İngilizcedeki fiiller “listen, walk.” Ö5: Fiil “yürü, ye” Ö6: İngilizcedeki fiiller gibi.	4
Engellemek	Ö3: Engellemek. Mesela “yapma”.	1

Ettirgenlik	Ö10: Yaptırmak “açtırmak”	1
Kabalık	Ö2: Kaba olmak. “Ver.”	1
Gereklilik veya zorunluluk	Ö7: Zorunlu olmak “vermeli” Ö8: Gereklilik fiili “okumalıyım” Ö9: Mecburiyet “dersi dinlemeliyim” Ö11: Kurallar “kırmızı ışıktadır.”	4

İhtiyaç analizinin ilk sorusunda öğrenciler emir kipine yönelik neler bildikleri sorulmuş, 4 öğrenci fiillerin kök durumunu; 4 öğrenci, gereklilik ve zorunluluk içeren durumları emir kipi olarak ifade etmiş, gereklilik kipi kullanılan fiilleri örnek olarak vermişlerdir; 1 öğrenci engelleme anlamı taşıyan kelimeleri emir kipi olarak ifade etmiş, olumsuzluk eki alan bir fiili örnek olarak vermiştir; 1 öğrenci emir kipini başkasına bir fiil yaptırmak olarak ifade etmiş, ettirgenlik anlamı taşıyan bir fiili örnek olarak vermiştir; 1 öğrenci de kabalığın emir kipi olduğunu ifade etmiş, emir içeren bir fiili örnek olarak vermiştir.

2. Öğrencilerin emir işlevlerine yönelik bilgileri

- Derhal gidelim.
- Acil istiyorum.

Tablo 5

Öğrencilerin emir işlevlerine yönelik sorulara verdikleri yanıtlar

Öğrenci Kodu	Yanıtlar	
	a sorusu	b sorusu
Ö1	yok	Yok
Ö2	yok	Yok
Ö3	yok	Yok
Ö4	yok	Yok
Ö5	gidelim	İstiyorum
Ö6	yok	Yok

Ö7	yok	istiyorum
Ö8	gidelim	yok
Ö9	yok	yok
Ö10	yok	yok
Ö11	yok	yok

Çalışmanın ihtiyaç analizinde öğrencilere sorulan sorulardan öğrenciler farklı emir işlevlerini bulunmamıştır. Öğrenciler, örnek olarak verilen iki cümlede emir işlevine sahip yapıları tespit edememiştir. Öğrenciler geleneksel dil bilgisi öğretimi kapsamında verilen emir kipinin öğretimi içinde verilen şahıs çekimlerini bilirken emir işlevine sahip diğer yapıları bilmemektedirler.

Sorulardan hareketle Türkçe öğrenenlerin emir işlevini veren farklı yapıları öğrenmeleri için bir ders içeriği, etkinlik ya da model denemesi yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Bunun için alanyazın taraması yapılarak işlevsel dil bilgisi yaklaşımının bu konuda uygun bir ders içeriği sağlayabileceği düşünülmüştür. Konuyla ilgili yapılan alanyazın taramasında konuyla ilgili otantik malzemelerin işlevsel dil bilgisi öğretimini yaklaşımını desteklediği, kullanıma yönelik dil bilgisi öğretiminin yapılarak öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilebileceğine karar verilmiş, bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisine yönelik otantik malzemelerle hazırlanan etkinliklerin dil bilgisi öğretimine etkisi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

4.2. İşlevsel Dil Bilgisi İçeriklerine ve Otantik Etkinliklere Dair Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın problemi tespit edildikten sonra işlevsel dil bilgisi öğretimine uygun olarak etkinlikler geliştirilmiştir. Uygulanan etkinliklere dair öğrencilerle yapılan uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular, uygulama sırasında tutulan öğretmen günlüğü ve öğrenci günlükleriyle de desteklenerek bu başlık altında verilmiştir.

Burada verilen öğrenci görüşleri aynen aktarılmıştır. Verilen öğrenci görüşlerinin ve cevaplarının kısa olduğu görülmektedir. Öğrenci cevaplarının kısa ve anahtar kelimeler üzerinden yapılmasının nedeni Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (TELC, 2013:

97, 120) belirtildiği üzere A2 öğrencilerinin kısa ve basit notlar alabileceği, bu seviyedeki öğrencilerin kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirimlerin en önemli noktalarını kavrayabileceği belirtilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular şu şekildedir:

a) Öğrencilerin otantik etkinliklerdeki konuların (Covid-19 afişi, sev kardeşim şarkısı, yangın talimatı, iyi dilek ifadeleri, ev ilanı) günlük hayatta karşılaşılma durumları

Tablo 6

Otantik etkinliklerde konulara yönelik öğrenci görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Toplam</i>
Gördüm ve duydum.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11	11 öğrenci

Etkinliklerde yer alan afiş, talimat veya şarkıları öğrenciler gördüklerine ya da duyduklarını belirtmişlerdir:

Ö6: Covid afiş duvarda gördüm.

Ö4: Duaları ve afişleri görüyordum.

Ö8: Afişi hastanede gördüm.

Ö10: Şarkıyı duydum.

Ö2: İlanları görüyorum hep.

Bu temaya yönelik öğretmen günlüğünde şu görüşler yer almıştır:

Her yerde karşılaştıkları afişler, ilanlar ve şarkıları görmek onları motive etti. Yapıların sıkça yer aldığı materyallerle karşılaşmak çevrelerine daha iyi bakmalarını sağladığını ifade ettiler. İşlevlerin gerçek kullanımını gördüklerinde dilin hayatla iç içe olduğunu görmek bağlamı yakalamalarını sağladı.

Araştırmacı öğretmen de otantik materyallerin günlük hayatlarında karşılaştıkları durumlardan oluştuğunu ve dil yapılarının işlevlerini sunduğunu ifade etmiştir.

Bu temaya yönelik öğrenci günlüğünde şu görüşler yer almıştır:

- *Reklam etkinlik yapmak anlama sağladı.*
- *Şarkılarda dil bilgisi sevdim.*
- *Etkinlikler eğlenceli, dışarda gördüm.*

Öğrenciler günlüklerinde otantik materyalleri çevrelerinde gördüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 7

Otantik etkinliklerin dil becerilerini geliştirmesine yönelik öğrenci görüşleri

b) Otantik etkinlikler Türkçeyi kullanma becerilerine (okuma, dinleme, yazma, konuşma) etkisi

<i>Temalar</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Toplam</i>
Konu içeriği konuşturuyor, yazdırıyor.	Ö3, Ö8, Ö1	3 öğrenci
Konu içeriği anlama becerilerini geliştiriyor.	Ö2, Ö6, Ö11, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10	8 öğrenci

Öğrenciler otantik materyallerin temel dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir:

Ö2: Artık konuyla ilgili metinleri okuyacağım.

Ö3: Konuyla ilgili şarkı dinleyeceğim.

Ö6: Yazarken konu ilişkili olmalı anladım.

Ö11: Konular dil bilgisini bize tanıtmak için kopya veriyor.

Ö8: Bir şey isterken çekim yapamıyorum. Emir yapılarını kullanabilirim.

Bu temaya yönelik öğretmen günlüğünde şu görüşler yer almıştır:

Dil bilgisi öğretiminde amaç, öğrencilerin temel dil becerilerini bütünlük bir şekilde geliştirmek. Burada yaptığımız işlevsel dil bilgisi öğretiminde de amacımız kullanıma

yönelik bir öğretim yapmak. Öğrencilerin etraflarında sürekli gördükleri güncel materyallerle karşılaşmaları oldukça dikkatlerini çekti.

Araştırmacı öğretmen, günlüğünde dil bilgisi konularının dil becerilerini geliştirmesi gerektiğini ve öğrencilerin çevrelerinde sürekli karşılaştıkları durumlar üzerinden dil öğretiminin sürmesi gerektiğini ve farkındalık sağladığını ifade etmiştir.

Bu temaya yönelik öğrenci günlüğünde şu görüşler yer almıştır:

- *Konuşurken bunları kullanırım.*
- *Okuma anlamamı sağladı.*

Öğrenciler günlüklerinde otantik materyallerin konuşma ve okuma becerilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

c) Uygulama sonrasında da otantik etkinliklerle derslerin işlenmesine dair görüşler

Tablo 8

Uygulama sonrasında otantik etkinliklerin devamına yönelik öğrenci görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Sıklığı</i>	<i>Toplam</i>
Otantik etkinliklerin konuyu somutlaştırması	Ö1, Ö7, Ö2, Ö5, Ö9, Ö6, Ö11	7 öğrenci
Otantik etkinlikler kullanıma yönelik	Ö10, Ö8, Ö3, Ö4	4 öğrenci

Uygulama sonrası otantik materyal kullanılarak hazırlanan etkinliklerin devamına yönelik öğrenciler olumlu görüş bildirmişlerdir:

Ö5: İsterim çünkü kolay anladım. Hayal edemiyordum konuları.

Ö2: Evet. Hocaya sormadım bu cümle ne demek istiyor diye. Çünkü konudan anladım.

Ö7: Bazı anlamadığım konularda da olması lazım.

Ö10: Evet. Çünkü nasıl kullanılacağını bilmek istiyorum.

Ö1: Evet. Anlamadığım konular var.

Bu temaya yönelik öğretmen günlüğünde şu görüşler yer almıştır:

Öğrenciler farklı konular içinde otantik etkinliklerin olmasını istiyor. Kullanıma yönelik gerçek dünyadan alınan metinler üzerinden dil bilgisi konularının işlenmesi onları motive etti.

Araştırmacı öğretmen, günlüğünde dil yapılarının yapay olarak gösterildiği materyaller yerine gerçek kullanımlarını görmenin öğrencileri motive ettiğini ifade etmiştir.

Bu temaya yönelik öğrenci günlüğünde şu görüşler yer almıştır:

- Reklam okumak iyi oldu.

- Dükkânda gördüklerimi derste yaptık. Sevindim.

- Daha iyi anladım.

Öğrenciler, günlüklerinde reklam, afiş gibi otantik materyalleri ders dışı çevrelerinde de gördükleri için konuyu daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

d) İşlevsel dil bilgisi etkinlikleriyle ders kitabındaki dil bilgisi etkinlikleri arasındaki farklar

Tablo 9

İşlevsel dil bilgisi etkinlikleri ile ders kitabındaki etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Toplam</i>
İşlevsel etkinliklerin günlük yaşamla iç içe olması	Ö3, Ö5, Ö9, Ö2	4 öğrenci
İşlevsel etkinliklerin dil bilgisi konusuyla bağlantılı olması	Ö1, Ö4, Ö8, Ö10, Ö6, Ö7, Ö11	7 öğrenci

İşlevsel etkinlikleri ile ders kitabındaki dil bilgisi etkinlikleri arasındaki farklılıklara yönelik öğrenciler, etkinliklerin günlük yaşamla bağlantılı olmasına ve dil bilgisi konusunun etkinlik konusuyla ilgili olmasına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir:

Ö1: Emir kipi kullan diyor ama kullanamıyorum. Nerede kullanılacak bilmiyorum. Burada biliyorum.

Ö3: Gerçek dünyadan metinleri anladım. Kitaptaki metinler konuyla ilgili değil, beni cümle kurmaya zorluyor.

Ö4: Bazı kelimeleri bilmeyince cümleyi anlamıyorum. Burada bütün konuyu anladım.

Ö5: Kitaptaki cümleleri anlamadım, emir kip kurmak için yaptım. İşlevsel etkinlikleri dışarda anlamak için de bana yardım etti.

Ö9: Etkinlikleri normal zamanlarda da görüyoruz, okuyoruz. Kitaptaki etkinlikler normalde gördüğüm değil.

Bu temaya yönelik öğretmen günlüğünde şu görüşler yer almıştır:

Ders kitabındaki örnekler emir kipini kullanmaya yönelikti ve cümlede ne demek istediğini, emir ile ilişkisini açıklıyordum. Burada konuları görünce öğrenciler hem emirin farklı yapılarını hem de farklı işlevlerde (rica, öneri, zorunluluk gibi) kullanılabileceğini gördüler.

Araştırmacı öğretmen, günlüğünde otantik materyallerde emir işlevini veren farklı yapıların ve emir kipinin farklı işlevlerinin görüldüğünü ifade etmiştir.

Bu temaya yönelik öğrenci günlüğünde şu görüşler yer almıştır:

- Covid etkinliği güzel.
- Yapılara göre etkinlikler güzeldi.

Öğrenciler günlüklerinde otantik materyallere dikkat çekmişlerdir. Materyallerin dil bilgisi konularıyla birlikte aktarımını olumlu bulmuşlardır.

e) Emir kipinin “emir işlevi” olarak işlenmesine yönelik görüşler

Tablo 10

Emir işlevi başlığına yönelik öğrenci görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Toplam</i>
Birden çok işlevini öğrenme	Ö10, Ö1, Ö4, Ö3	4 öğrenci
Başka emir yapılarını da öğrenme	Ö7, Ö2, Ö6, Ö8, Ö9	5 öğrenci
Otantik materyallerde desteklenmesi	Ö11, Ö5	2 öğrenci

Öğrenciler emir kipinin emir işlevi adı altında farklı yapılarının ve örneklerini görmeye yönelik olumlu görüş belirtmişlerdir.

Ö1: Farklı anlamlarını da öğrendim.

Ö4: Başka gramer örnekleri var. Bunları da kullanabilirim.

Ö7: İngilizcedeki gibi fiiller de emir anlamını verdiğini öğrendim.

Ö10: Aklıma tek bir şey geliyordu. İşlevlerini öğrendim.

Ö11: İşlevlerin kanıtını gördüm. Afişte geçiyor.

Bu temaya yönelik öğretmen günlüğünde şu görüşler yer almıştır:

Bir işleve yönelik birden fazla yapıyı görmek dilin iletişimsel yönünü gösterdi. Öğrenciler işlevleri bağlantılı konularında görerek kararsızlıktan kurtuldu ve bir işlevin kullanım alanlarını gördü. Bağlama yönelik dil yapıları anlamı ortaya çıkardı.

Araştırmacı öğretmen, günlüğünde emir konusunun işlevsel öğretiminin olumlu olduğunu belirtmiştir.

Bu temaya yönelik öğrenci günlüğünde şu görüşler yer almıştır:

- Konularda farklı örnekler var.
- Hemen, çabuk kelime emir anlamında kullanırım.
- Emir sadece fiil değil.

Öğrenciler günlüklerinde emir konusunun işlevsel bir şekilde öğretildiğinde emir anlamını veren farklı yapılarını gördüklerini ifade etmişlerdir.

f) İşlevsel dil bilgisi etkinlikleriyle diğer dil bilgisi konularının da işlenmesine dair görüşler

Tablo 11

Diğer dil bilgisi konularında da işlevsel dil bilgisi etkinliklerinin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri

Temalar	Sıklık	Toplam
Günlük hayatla bağlantılı kalmada etkili	Ö3, Ö1, Ö10, Ö11	4 öğrenci
Farklı yapıları tek işlev altında görmeye etkili	Ö8, Ö9, Ö2, Ö4,	7 öğrenci

İşlevsel dil bilgisi etkinliklerinin diğer dil bilgisi konularında da kullanılmasına dair öğrenciler, işlevlerin birden fazla yapıyı öğrettiğini ve etkinliklerin konuyu gerçek kıldığını ifade etmişlerdir:

Ö3: *Evet, isterim çünkü dışarda gördüklerimi daha iyi anlıyorum.*

Ö6: *Fazla dil bilgisi konusu bir etkinlik gördüm.*

Ö8: *Etkinlikler gramerle ilgili. Çok konu öğrendim.*

Ö9: *Çok istiyorum. İşlevler anlama sağladı.*

Ö1: *Fil konusunda lazım. Etkinlikler olsun anlarım.*

Bu temaya yönelik öğretmen günlüğünde şu görüşler yer almıştır:

Anlamadıkları konularda da kullanılmasını istediler. Çevrelerinde sürekli gördükleri ve okudukları materyallerle ders işlemek konuyu anlamalarını sağladı. Covid etkinliğinde bütün kelimeleri bilmemelerine rağmen bağlamdan tahmin ettiler ve emir yapılarının her zaman emretmek gibi olumsuz bir anlam taşımadığını söylediler.

Öğretmen görüşü de materyallerin öğrencilerin gerçek dünyada sürekli karşılaştıkları malzemelerden oluşmasının öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını ve emir yapılarının her zaman olumsuz bir anlamda kullanılmadığının öğrenciler tarafından fark edildiğini ifade etmiştir.

Bu temaya yönelik öğrenci günlüğünde şu görüşler yer almıştır:

- *Gramer anlarsam konuşurum.*
- *Reklam sürekli okuyoruz. Konular aynı olunca anlarız.*
- *Dil bilgisi ve etkinlik aynı yaparız.*

Öğrenciler, günlüklerinde materyallerin gerçek dünyadan olmasını olumlu gördüklerini ve dil becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik otantik materyallerle etkinlik tasarlamak amaçlanmıştır. Eylem araştırması ile desenlenen araştırmada etkinlikler tasarlanmış, tasarlanan etkinliklerin uygulandığı çalışma grubu öğrencilerinin etkinliklere yönelik görüşleri alınmış, etkinlik ve öğrenci görüşleri ile sürecin izlendiği öğretmen ve öğrenci günlükleri karşılaştırılmıştır. İçerik analizine tabi tutulan veriler, temalarına göre ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde bulgular, ilgili alanyazındaki çalışmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları ihtiyaç analizi ve bu analizden yola çıkılarak oluşturulan işlevsel dil bilgisine yönelik otantik malzemelerle hazırlanan etkinlikler üzerinden tartışılmış, araştırmanın alt problem cümlelerinden yola çıkılarak değerlendirilmiştir.

Birinci alt probleme göre Türkçe öğrenen öğrencilerin 4'ü emir kipini ders kitaplarında ve geleneksel dil bilgisi öğretiminde olduğu gibi fiiller olarak ifade etmiş, İngilizcedeki emir kipi üzerinden örneklendirmişlerdir. Bu öğrenciler çalışma grubundaki yabancı dil olarak İngilizce bilen öğrenciler arasındadır. 4 öğrenci de emir kipini gereklilik kipi olarak bilinen –mAll ekini alan fiilleri örnek vererek tanımlamışlardır. Bu örnekler, geleneksel ve biçimci dil bilgisi açısından doğru olmasa da öğrencilerin emir kipinin farklı anlamlarını bildiklerini göstermiştir. 1 öğrenci emir kipini engellemek, 1 öğrenci ettirgenlik ve 1 öğrenci kabalık olarak ifade etmiştir. Bu öğrenciler, çalışma grubundaki yabancı dil bilmeyen ve İngilizce tesiri kalmadan “emir” kelimesinin kendilerinde ne uyandırdığını ifade eden öğrenciler arasındadır. Verilen cevaplar emir işlevlerini ifade etmekte emir kipinin sadece ‘emretme’ anlamında kullanılmadığını göstermektedir. Karademir’e (2012: 2091) göre emir kipinin ‘emretme’ işlevi diğer işlevlerinden sadece biridir. Buradaki karışıklık alanyazındaki geleneksel ve biçimci dil bilgisi tasvirinin yapıldığı çalışmalarda da görülmektedir. Gümüş (2016: 253) de çalışmasında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin dilek kipleri arasındaki ayrımı yapamadığı, dilek kiplerinin alanyazında da tartışmalı konulardan biri olduğunu, kiplerin tasnif, tanımlama ve işlev olarak kullanımların kaynaklarda farklı ve net olarak açıklanmadığı belirtmiştir. Araştırmacıya göre özellikle emir ve istek kipleri öğrenciler

arasındaki farklar öğrenciler açısından muğlaktır. Nedeni ise kiplerin hangi işleve yönelik olduğunun tasnifinin yapılmamış olmamasıdır. Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi, aynı kavrama gönderme yapılan adlandırmaların karışıklığa ve bulanıklığa sebep olmaktadır (Peçenek, 2008: 12).

Öğrencilerin ihtiyaç analizindeki ilk soruda, emir kipine yönelik verdikleri cevaplar işlevsel dil bilgisi anlayışına göre yanlış değildir çünkü emir anlamı sadece emir kipiyle değil, gereklilik kipi (Hemen buraya gelmelisin!), gelecek zaman (Hemen buraya geleceksin!) veya şimdiki zaman (Hemen buraya geliyorsun!) kalıplarıyla da ifade edilebilmektedir (Gümüş, 2016: 257). Öğrencilerin büyük çoğunluğunun farklı işlevleri dile getirmesinin ardında bu yapıların her zaman tek bir işlev için kullanılmayıp birden fazla işleve işaret etmesi fikri yatmaktadır. Bu durum da dil öğrenmenin doğal olarak aslında işlevsel anlayışa uygun olduğunu kanıtlamaktadır. Benzer, Karadağ, Evcı ve Saraçoğlu (2018: 26) yaptıkları çalışmalarında zaman ve kip eklerinin işlevsel olarak öğretilmesine yönelik bir ders tasarımı geliştirmiş, ekler geleneksel anlayışa (Örneğin –mİş “geçmiş zaman eki”) göre değil, işlevsel anlayışa göre (Örneğin –mİş ‘fark etme’, ‘inanmama’, ‘dedikodu’ anlamları gibi) anlatılmıştır. Çalışma sonucunda dil bilgisinin adlandırmaya yönelik değil, içeriğe yönelik anlatılması gerektiği önerilmiştir.

Araştırmanın ihtiyaç analizinde sorulan ikinci soruda, öğrencilerin içinde emir işlevine sahip yapıların bulunduğu cümlelerdeki (“Derhal gidelim.” ve “Acil istiyorum.”), emir işlevlerini (“derhal” ve “acil”) tespit edebilme durumları ele alınmıştır. Öğrencilerin bir kısmı bu cümlelerde emir işlevine sahip yapıların bulunmadığını ifade etmiş, bazı öğrenciler fiillerin emir anlamı taşıyabilme durumundan ötürü çekimli fiilleri (gidelim, istiyorum) cevap olarak vermiştir. Bunun nedeni ise geleneksel dil bilgisi anlayışında fiiller ile emir işlevi birleştirilmiş olarak ele alınmasındandır. Comrie (1989: 106) dil bilgisel ilişkileriyle anlamsal ve pragmatik roller arasındaki bağlantının ne kadar yakın olursa olsun birbiriyle özdeşleştirilemeyeceğini belirtmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevapların bir kısmı geleneksel ve biçimci anlayışa göre doğru olsa da dili iletişimsel olarak kullanılacak olan dil, öğrenenler açısından doğru ya da yanlışın değil, kullanılan dilin anlaşılması gerekmektedir (Hinkel, 2003: 281; Halliday, 2004: 51). Bu durum da araştırma için işlevsel dil bilgisi öğretimini ve işlevsel dil bilgisi etkinliklerin geliştirilmesini gerektirmiştir.

Araştırmanın ihtiyaç analizinden yola çıkılarak işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlanan ders içerikleri TMV’nin (2020) öğretim programı ve Benzer’in (2020)

çalışmasında yer alan emir işlevlerinden yola çıkılarak hazırlanmış, TMV’de (2020) yer alan örnek konulardan yola çıkılarak otantik etkinlikler hazırlanmıştır. 7 hafta süren uygulama sürecinde ve birer hafta süren uygulama öncesinde alınan ve uygulama sonunda alınan nitel bulgularda öğrenciler, otantik etkinliklere yönelik etkinliklerle günlük hayatta karşılaştıklarını, otantik etkinliklerin dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğrenci günlüğünde yazan ifadelerle bakmak yararlı olacaktır. **YÖG3**’ün “Etkinlikler eğlenceli, dışarda gördüm.” yine öğretmen günlüğünde yazan “İşlevlerin gerçek kullanımlarını gördüklerinde dilin hayatla iç içe olduğunu görmek bağlamı yakalamalarını sağladı.” ifadeleri otantik etkinliklerin günlük hayatla bağlantısının öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir. Mestari ve Malabar (2016: 128) yaptıkları çalışmalarında yabancı dil öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde otantik materyal kullanımına görüşlerini almış, çalışmaya katılan öğretmenler, otantik materyallerin öğrencilerin dil bilgisi öğrenmeleri için ilgi çekici ve gerçek dil kullanımıyla ilgili olarak kendi deneyimleri ve etkinliklerle doğrudan temas hâlinde olmayı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin otantik materyallerle okul dışında da karşılaşmaları onları motive ettiği gibi dilin işlevsel özelliklerini görmelerini de sağlamıştır. **YÖG2** bu durumu öğrenci günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir: “Şarkılarda dil bilgisi sevdim.”. Öğrenciler yapılandırılmış görüşmelerde de afiş ve ilanları dışarıda gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum da dil bilgisi ile günlük yaşamı birbirine yaklaştırmaktadır. Morley ve Guariento, (2001: 347) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin hedef dile maruz kalmalarının sınıf bilgisi ile gerçek dünyaya katılımları arasındaki boşluğu kapatmalarına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Kaygısız (2020: 42) da çalışmasında otantik materyallerin ana dili kullanıcılarına yönelik olsa da yabancı dil öğrenenlerin mevcut dil yeterliliklerinin üstünde olan girdilere maruz kalmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Otantik materyallerin dil becerileri içinde dil bilgisi öğretimini desteklemesine dair öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler otantik materyallerin en çok (8 öğrenci) anlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Otantik materyallerin becerileri geliştirmesine dair **Ö6** “Yazarken konu ilişkili olmalı anladım.” diyerek dil bilgisi konularının işlenen konularla bağlantılı içeriğe sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmada belirlenen etkinlik konuları, emir işlevini vermelerine göre seçilmiştir (Örneğin emir yapılarının ‘kural’ işlevi Covid afişi kullanılarak anlatılmıştır.). Burada öğrencilerin dolaylı olarak bu işlevleri fark ettikleri, fark ederken de dil becerilerinin geliştirilmesi beklenmiştir. **YÖG2** de günlüğünde “Konuşurken bunları kullanırım.” ifadesiyle konuyla ilgili dil bilgisi yapılarının en çok

bulunduğu içeriklere yönelik konuşurken ilgili içeriği kullanabileceğini belirtmiştir. Castillo, Insuasty ve Jaime Osorio (2017: 100) yaptıkları çalışmada otantik materyallerle oluşturulan derslerin uygulamasında bulunan A2 öğrencileri ve derse katılan gözlemciler, otantik materyallerin konuşma becerilerini kullanmasını sağladığını, materyallerin dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılara göre otantik materyaller öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bununla birlikte, materyallerin bir dizi otantik görevle birleştirilmesi, dört temel dil becerisinin başarılı bir şekilde geliştirilmesine ve hedef seviye için amaçlanan yeterliliklere ulaşılmasını sağlamaktadır. Göçmen (2018: 102) de hazırladığı doktora tezinde otantik metinlerin iletişimsel dil becerilerini geliştirdiğini, öğrencileri hedef dile maruz bıraktığını ifade etmiştir.

Otantik etkinliklerle işlenen derslere yönelik öğrenciler etkinliklerin en çok (6 öğrenci) konuyu somutlaştırdığını ifade etmişlerdir. 4 öğrenci ise etkinliklerin dilin kullanımını desteklediğini ifade etmişlerdir. Yapılandırılmış görüşmelerde **Ö10** “Evet. Çünkü nasıl kullanılacağını bilmek istiyorum.” şeklinde gerçek hayatta yapıların nasıl kullanılacağını bilmek istediğini ifade etmiş, öğrenci günlüğünde **YÖG9** “Dükkânda gördüklerimi derste yaptık. Sevindim.” şeklinde gerçek hayatta gördüklerinin derse girmesini olumlu bulmuştur. Konuyla ilgili olarak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi (TELC 2013: 39) de A2 öğrencilerinde toplumsal iletişimsel işlevlerin geliştirilmesi gerektiğini, bildirişimsel yeterliliği olan otantik metinlerin kullanılabilirliğini ifade etmiştir. Öğrencilerden **Ö2** “Evet. Hocaya sormadım bu cümle ne demek istiyor diye. Çünkü konudan anladım.” diyerek otantik etkinliklerin dil bilgisi konusunu somutlaştırdığını ifade etmiştir. Otantik materyallerle dil bilgisi öğretimi dil bilgisi konularının yoğun olarak işlendiği ve bu konuları ön plana çıkaran materyaller üzerinden yapılır. Örneğin her materyalde fiiller mutlaka olsa da fiillerin öğretimi konusunda spor metinlerinden faydalanılır. Bu durum da dil bilgisi konusu ile metin içeriğini birleşmesini sağlayarak anlama becerilerini de geliştirmektedir. Dindar (2019: 50) da hazırladığı tezinde otantik içeriklerle hazırlanan etkinliklerin konuları somutlaştırdığını ifade etmiştir. Malova (2016: 12) çalışmasında yabancı öğrencilerin dil öğrenirken dil bilgisi yapılarını ezberleme eğiliminde olduklarını otantik materyallerle çalışmalar yaparken öğrencilerin farkında olmadan yapıları kullanabildiklerini tespit etmiştir. Tiryakioğlu (2018: 222) da otantik materyallerin sunduğu doğal dil olanaklarıyla hedef dilde iletişim becerilerini geliştirdiğini, dil bilgisi öğretimi konusunda bu tür materyallerin hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenciler işlevsel dil bilgisi etkinlikleri ile ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik en çok (7 öğrenci) işlevsel dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi konusuyla bağlantısının olması konusunda olumlu karşılamış, 4 öğrenci de işlevsel dil bilgisi etkinliklerinin günlük yaşamla ilgili olduğunu, etkinliklerin bu yönleriyle ders kitaplarındaki etkinliklerinden farklı olduğunu belirtmişlerdir. **Ö1** “Emir kipi kullan diyor ama kullanamıyorum. Nerede kullanılacak bilmiyorum. Burada biliyorum.” diyerek işlevsel dil bilgisi konusu ile etkinliklerinin bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte ders kitaplarındaki etkinliklerde anlam olarak cümle mantıklı olmasa da dil bilgisel açımdan doğru kabul edilebilecek cümleler yer almaktadır. Bu durum da etkinliklerin tesadüfi olarak yapılabileceği sonucunu doğurmaktadır. Öğretmen günlüğünde ise ders kitaplarından farklı olarak hazırlanan etkinliklerin emirin farklı yapılarını ve işlevlerinin öğrenciler tarafından kullanılabileceği belirtilmiştir. Halliday (2004: 51-52) de işlevsel dil bilgisinin gerçek dünyadan sunulan materyallerle anlatılmasını gerektiğini ifade etmiş, işlevsel dil bilgisinin gerçek verilerden (röportaj, derlem gibi) faydalandığı için dilin anlamsal sınırlarını da gösterdiğini ifade etmiştir. Mestari ve Malabar (2016: 130) da yaptıkları çalışmalarında dil bilgisini yazılı ve sözlü iletişimde kullanmanın zor olduğunu, otantik materyallerle dil bilgisi öğretiminin belirli bağlam için ihtiyaç duyulan dile yönlendirdiğini ve öğrencileri motive ettiğini ifade etmişlerdir. Seeger (2008: 4) ise çalışmasında otantik çalışmaların iletişimsel yaklaşımla özleştirdiğini işlevsel dil bilgisinin bu materyallerle aktarılabileceğini belirtmiştir. Nunan (1989: 79) da çalışmasında işlevsel anlayışla hazırlanan içeriklerin dezavantajlarının dile getirilmesinin yersiz olduğunu avantajlarının daha fazla olduğunu ve bunların göz ardı edilemez olduğunu belirtmiştir.

Emir konusunun emir kipi yerine emir işlevi şeklinde işlenmesi konusunda öğrenciler en çok (5 öğrenci) farklı emir anlamını veren yapılarını öğrenme konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. 4 öğrenci de emir konusunun farklı işlevlerinin olduğunu belirtmiş, 2 öğrenci emir işlevlerinin otantik materyallerle desteklenmesi konusunda görüş bildirmiştir. **Ö10** “Aklıma tek bir şey geliyordu. İşlevlerini öğrendim.” şeklinde farklı işlevlerinin olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler tek bir doğrunun olmadığını ve cevaplarının yanlış olarak değerlendirilmemesini olumlu olarak karşılamışlardır. Chalker (1994: 41 Akt. Tiryakioğlu, 2018: 221) da çalışmasında dil bilgisi bakımından doğru görünen yapıların bir bağlam içinde verildiğinde yanlış olabileceğini, dil bilgisi kitaplarının yapıları bağlamından kopuk olarak sunduğunda öğrencileri yanlış yönlendirdiğini ifade etmiştir. **Ö11** “İşlevlerin kanıtını gördüm. Afişte geçiyor.” diyerek konuların otantik materyallerle desteklenmesine dikkat çekmiştir. Konuyla ilgili görüşler öğretmen günlüğünde de “Öğrenciler işlevleri bağlantılı konularında

görecik kararsızlıktan kurtuldu ve bir işlevin kullanım alanlarını gördü.” şeklinde ifadeler yer almaktadır. Borg (1999: 106) çalışmasında öğrencilerin benzer işlevlere sahip yapıları gördüklerinde hangi durumda hangisini, neden kullandıklarını sorduklarını belirtmiştir. Emir kipinin alanyazında en çok karıştırılan konulardan biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda konuya geleneksel ve biçimci anlayıştan farklı olarak kullanım bilgisini veren işlevsel dil bilgisi anlayışı ile yaklaşmak iletişimsel yaklaşımı da destekleyecektir. TMV’de (2020: 19) de bu duruma dikkat çekilmiş, dilin iletişimsel işlevlere dayandığı, belirli dil yapılarının belirli işlevler altında iletişimsel esaslara göre yapılandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Benzer (2020: VI) de çalışmasında işlevsel anlayışın dildeki yapıların işlevi nasıl oluşturduğunun bağlam içinde görülmesini sağladığını ifade etmiştir.

Çalışmada hazırlanan işlevsel dil bilgisi etkinlikleriyle diğer dil bilgisi konularının da işlenmesine dair öğrenciler en çok (7 öğrenci) farklı yapıları tek işlev altında görmede etkili olduğunu belirtmiş, 4 öğrenci günlük hayatla etkili olduğunu belirtmiştir. **Ö8** “Etkinlikler gramerle ilgili. Çok konu öğrendim.” diyerek işlev altında yapılarının anlatılmasını olumlu gördüğünü, **Ö3** “Evet, isterim çünkü dışarda gördüklerimi daha iyi anlıyorum.” diyerek öğrenmenin günlük hayatta da devam ettiğini ifade etmiştir. İletişim kurmada otantik materyal kullanmak esastır çünkü iletişim, ders dışında da devam etmektedir. Konuyla ilgili öğrenci günlüğünde **YÖG1** “Reklam sürekli okuyoruz. Konular aynı olunca anlarız. Ezber cümle kullanıyordum.” diyerek içeriklerle günlük hayatta sürekli karşılaştığı için öğrenmenin kaçınılmazlığını ifade etmiştir. Dil bilgisi kuralları biçimci anlayışa göre anlatıldığında öğrenciler dil bilgisi kurallarını ezberleme eğiliminde olup yabancı dili konuşmayı sürdürmeye çalıştıklarında mücadele içine girmektedirler (Seeger, 2008: 2). Bu ifadeler aynı zamanda öğrencilerin işlevsel dil bilgisi öğretim anlayışına yatkın olduğunu göstermektedir. **ÖG** “Anlamadıkları konularda da kullanılmasını istediler. Çevrelerinde sürekli gördükleri ve okudukları materyallerle ders işlemek konuyu anlamalarını sağladı. Önceden ezberledikleri kalıpları kullanıyorlardı, şimdi farklı yapıları da kullanıyorlar.” şeklinde öğrencilerin işlevsel dil bilgisi öğretiminin öğrenmelerini desteklediğini belirtmiştir. İletişimsel yaklaşıma gereksinimlerine göre hareket eden işlevsel dil bilgisi anlayışı farklı yollar sunar. Seeger (2008: 3) işlevsel dil öğretiminin tüm dil bilgisi konuları için her yerde deva olmasa da dili deneyim hâline getirdiğini, hızla artan talebin otantik malzemelere de ihtiyacı artırdığını belirtmiştir. Tüm bu durumlar da işlevsel dil bilgisi öğretimi ile otantik materyallerin bir yerde kesiştiğini göstermektedir.

Uygulama öncesi ve sonrası da dahil olmak üzere 7 hafta süren araştırma sürecinde öğrencilerin işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik otantik malzemelerle hazırlanan etkinliklerin dil bilgisi öğretimine etkisinin araştırılmış, Türkçe öğrenen öğrencilerin uygulama sürecine dair olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Süreç boyunca toplanan veriler, işlevsel dil bilgisi anlayışının ve otantik materyallerin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu ve otantik etkinliklerin dil bilgisiyle bütünleşik bir şekilde ilerleyen dört temel dil becerisini geliştirmedeki etkisini göstermiştir.

5.2. Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisine yönelik otantik malzemelerle hazırlanan etkinliklerin tasarlandığı ve öğrenciler üzerinde uygulandığı araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak ders materyali hazırlayan araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Türkçe öğretiminde temel dil becerileriyle birlikte dil bilgisi öğretiminde otantik materyallere yer verilmelidir.
2. Dil bilgisi öğretiminde biçimci anlayışın yanı sıra işlevsel dil bilgisi anlayışının da kullanılması gerekmektedir.
3. Dil bilgisi öğretiminde kullanımı öne çıkaracak kaynak ve çalışma kitapları hazırlanmalıdır.
4. İşlevsel dil bilgisi öğretimini ve otantik malzemeleri birleştiren etkinlikler hazırlanıp öğretmenler için bir etkinlik havuzu oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ankara Üniversitesi TÖMER (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arnett, C. ve Jernigan, H. (2014). A Cognitive Grammar Account of Case for L2 Students of German. *German as a foreign language* 1.
- Arslan, S. (2020). *Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Avcı, Y. ve Küçük, S. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi. *Turkish Studies*, 12(35), 49-67.
- Bakka, V. (2018). Differences Between Prescriptive and Descriptive Grammars: Contexts of Use. *International Journal of Information Movement*, 2(10), 28-31.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (1), 19-30.
- Benzer, A. (2010). İşleve Dayalı Dil Bilgisi: Türkçede Tahmin ve İhtimal Anlatımları. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 144-153.
- Benzer, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Benzer, A., Karadağ, K., Evcı, B. ve Saracoğlu, K. (2018). Türkçe eğitiminde zaman ve kip konusunun öğretimi: içerik tasarımı. Harun Şahin (Ed.), *Multidisciplinary Studies-4* içinde (s. 1-28). Institut za Geografiju: Podgorica.
- Biçer, N, Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.

- Blandford, A. (2013). Semi-structured qualitative studies. Soegaard, Mads ve Dam, Rikke Friis (Eds.). *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, 2nd Ed. içinde. Erişim: 01 Mart 2021, <https://www.interaction-design.org/literature/book/the-encyclopedia-of-human-computer-interaction-2nd-ed/semi-structured-qualitative-studies>.
- Borg, S. (1999). The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions. *Applied Linguistics*, 20(1), 95-126.
- Brown, A. ve P. Dowling (2001) *Doing research/reading research: A mode of interrogation for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Butterfield, J. (2008). *Damp Squid: The English Language Laid Bare*. Oxford: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık (14. Baskı).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık (23. Baskı).
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Carter, R. (1997). *Investigating English discourse: language, literacy and literature*. London: Routledge Publishing.
- Castillo, C. A., Insuasty, E. A. ve Jaime Osorio, M. F. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 89-104.
- Cicourel, A. V. (1992). The interpenetration of communicative contexts: Examples from medical encounters. C. Goodwin ve A. Duranti (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* içinde (s. 291–310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, D. F. (1989). Communicative Theory and Its Influence on Materials Production. *Language Teaching*, 22, 73-86.

- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2011). *The story of English in 100 words*. London: Profile Books.
- Crystal, D. (2017). *Making sense: The glamorous story of English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yan İşlevlerinin Öğretilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 155-190.
- Çelik, E. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Otantiklik ve Otantik Materyallerden Yararlanma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21), 791-806.
- Dağdeviren, İ. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde efsane türü metinlerden hareketle kültür aktarımının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Daskalos, K. ve Jellum Ling, J. (2006). Authentic texts or adapted texts - That is the question! The use of authentic and adapted texts in the study of English in two Swedish upper secondary schools and a study of student and teacher attitudes towards these texts (Dissertation, Malmö högskola/Lärarytildningen).
- Deniz, L. (2021). Kuraldan uygulamaya bir köprü olarak eylem araştırması: tarihsel süreç, tanım, kapsam ve ilkeler. Y. Kabapınar (Ed.), *Kuramdan uygulama sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde eylem araştırmaları* içinde (s. 23-44). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denkci-Akkas, F. ve Coker, B. (2016). The Use of Communicative Approach in 9th Grade EFL Classes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 71-90.
- Dik, S. C. (1989). *The theory of functional grammar: The structure of the clause*. Dordrecht: Foris Publication.

- Dindar, E. D. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretim yollarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki ders kitaplarına yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Duman, G. B. (2013) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Dykes, B. (2007). *Grammar for everyone*. Camberwell: ACER Press.
- Feng, Z. (2013). Functional Grammar and Its Implications for English Teaching and Learning. *English Language Teaching*, 6, 86-94.
- Göçmen, E. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik dokümanların kullanımı ve A1-A2 düzeyinde dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Göçmen, E. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik dokümanların kullanımı ve A1-A2 düzeyinde dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gümüş, İ. (2016). Türkçede Emir-İstek Kipi ve Yabancılara Türkçe Öğretimi. *SUTAD*, 39, 253-262.
- Güner, M. ve Belet-Boyacı, D. Ş. (2015). Türkçe Dersinde Dinlediğini Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Otantik Görev Temelli Otantik Materyallerin Etkisi. *Turkish Studies*, 10(11), 757-772.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- Halliday, M. (2004). *Halliday’s introduction to functional grammar*. New York: Routledge Publishing.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hammer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman.

- Hinkel, E. (2003). Simplicity Without Elegance: Features of Sentences in L1 and L2 Academic Texts. *TESOL Quarterly*, 37(2), 275-301.
- Hinkel, E. (2018). Descriptive Versus Prescriptive Grammar. Erişim: 03 Ocak 2021, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118784235.eelt0053>.
- Hinkel, E. ve Fotos S. (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hirik, S. (2017). Gibi Biimbiriminin İşlevsel Dilbilgisi Bakımından ok İşlevli Grnm. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 53, 205-222.
- Hutchinson T. ve Waters. A. (1987). *English for specific purposes; a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social. J. Gumperz ve D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* içinde (s. 35-71). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Işlioğlu, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçenin ğretiminde Nesne Durum Ekinin Kullanımı ile İlgili Yanlışlar ve zm nerileri. *Route Educational and Social Science*, 1(2), 101-115.
- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı-A2. (2014). Kültür Sanat Basımevi: İstanbul.
- Jamshidnejad, A. (2020). The Construction of Problems in L2 Oral Communication. A. Jamshidnejad (Ed.), *Speaking English as a Second Language: Learners' Problems and Coping Strategies* içinde (s. 195-226). Palgrave Macmillan: Switzerland.
- Jha, S. K. (2020). In Quest of Authentic Materials for ESL Classrooms. *International Journal of Innovations in TESOL and Applied Linguistics*, 6(2), 1-18.
- Jing, C. (2010). An Empirical Study of Applying Functional Grammar to College English Teaching. *Foreign Languages in China*, 7(3), 59-64.
- Johnson, P. A. (2019). *Eylem araştırması el kitabı* (ev.: Yıldız Uzuner ve Meltem zten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kamal Kumar, P. (2018). Transforming Foreign Language Grammar Classes through Teacher Training: An Experience from Nepal. *World Journal of Education*, 8(1), 86-99.
- Karababa, Z. C. ve Saltık, O. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Buyrum ve İstek Kipinin Görünümü ve İşlevleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 179-190.
- Karadavut, G. (2020). Ukraynalılara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Problemler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 46(Yaz), 188-198.
- Karademir, F. (2012). Türkiye Türkçesinde Emir Kip(lik)i Üzerine. *Turkish Studies*, 7(4), 2091-2138.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı Üzerine Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1- 20.
- Kaygısız, Ç. (2020). Authentic Language Input in Foreign Language Teaching Materials: Advantages and Disadvantages. *Dil Dergisi*, 171(2), 32-45.
- Keck, C. ve Kim, Y. (2014). Pedagogical Grammar. John Benjamins:
- Khasinah, S. (2013). Classroom Action Research. *Jurnal Pionir*, 1(1), 107-114.
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Bazı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-105.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press.
- Langacker, R. W. (2013). *Essentials of cognitive grammar*. New York: Oxford University Press.
- Lin, F. Y. ve Peng, A. X. (2006). Systemic Functional Grammar and Construction Grammar. *33rd International Systemic Functional Congress*, 331-347.
- Lipson, M. (2004). Exploring Functional Grammar.

- Lüleci, M. (2011), ‘Gerçek’leşsek de mi, öğretsek? Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde otantik malzeme. Ü. Çelik Şavk (Ed.), *Orhon Yazıtlarının bulunuşundan 120 yıl sonra Türklük Bilimi ve 21. Yüzyıl konulu 3. Uluslararası Türkiyat araştırmaları sempozyumu, 26-29 Mayıs 2010 bildiriler kitabı 2. cilt* (s. 541-553). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Maden, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarında Söz Varlığını Zenginleştirme. *Journal of History School*, 46, 1822-1857.
- Maden, S. ve İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-37.
- Malova, O. (2016). Teaching Children Foreign-Language Grammar: Are Authentic Materials Appropriate? *Intercultural Communications in Educational Settings*, 3(2), 1-33.
- McLaughlin, M. (1919). Formal and Functional Grammar. *The English Journal*, 8(8), 500-502.
- Mestari, S. A. ve Malabar, F. (2016). The Use of Authentic Materials in Teaching Grammar for EFL Students (Teachers Perspective). *LLT Journal*, 19(2), 125-131.
- Morley, J. ve Guariento, W. (2001). Text and Task Authenticity in the EFL Classroom. *ELT journal*, 55(4), 347-353.
- Msakhradze, M. (2019). *Türkçe Ad Durum Eklerinin Gürcü öğrencilere öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Mutlu, H. H. ve Süğümlü, Ü. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Reklam Filmlerinin Farklı Beceri ve Seviyelerde Kullanımı. *Turkish Studies*, 13(27), 1039-1053.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Brien, R. (2001). Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [An Overview of the Methodological Approach of Action Research]. In Roberto Richardson (Ed.), *Teoria e Prática da Pesquisa Ação [Theory and Practice of Action Research]*. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba.

- Ocak, G. ve Akkaş-Baysal, E. (2020). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* içinde (s. 1-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Odlin, T. (1994). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oura, G. K. (2001). Authentic Task-Based Materials: Bringing the Real World Into the Classroom. *Sophia Junior College Faculty Bulletin*, 21, 65-84.
- Özdemir, C. ve Arslan, M. (2018). Öğretmen Görüşüne Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kazak Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar. *İdil*, 7(41), 15-23.
- Panggabean, C. I.T. (2011). Functional Grammar (An Introduction to Metafunctional Components of Language). *OKARA*, 1(6), 45-62.
- Paradowski, M. B. (2007). Foreign-language grammar instruction via the mother tongue. B. Frank, J. Darquennes ve R. Temmerman (Eds), *Multilingualism and Applied Comparative Linguistics, S.1: Comparative considerations in second and foreign language instruction* içinde (s. 151-167). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press.
- Peacock, M. (1997). The Effect of Authentic Materials on The Motivation of EFL Learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi. *Atatürk Üniversitesi Dil Dergisi*, 141, 67-84.
- Perez Ruiz, L. ve Santamaria Garcia, C. (2003). Benefits of Using Authentic Materials in An EST Class. *ES: Revista De Filología Inglesa*, 25, 183-192.
- Rajae-Nia, M. (2011). Effects of Intensive Reading on the Mastery of Grammar in Iranian Junior High School Students. *The Iranian EFL Journal*, 7(6), 145-158.
- Richard, J.C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Seeger, I. (2008). Teaching Grammar with Authentic Material. Advantages & Disadvantages of Deductive and Conciusness-Raising Approach. TESL Modul. Erişim: 01 Haziran 2021, <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/languageteaching/ISeeger-LTM-Teachinggrammarwithauthenticmaterial-Advantagesanddisadvantagesofadeductiveandaconsciousness-raisingapproach.pdf>.
- Sgall, P. (1984). *Contributions to functional syntax, semantics, and language comprehension*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Stockwell, P. (2014). War, worlds and cognitive grammar. C. Harrison, L. Nuttall, P. Stockwell ve W. Yuan (Eds.), *Cognitive grammar in literature* içinde (s. 28-63). John Benjamins: Netherlands.
- Surbakti, H. A. (2015). Needs Analysis in Teaching Learning Process for Developing Teaching Arabic Language Syllabus of Islamic Religion Education of STAIS Sumatera. *Journal of Education*, 8(1), 66-70.
- Susman, I. G. (1983). Action research: a sociotechnical systems perspective. G. Morgan (Ed.), *Beyond method strategies for social research* içinde (s. 95-113). London: Sage Publications.
- Swaffar, J. (1985). Reading Authentic Texts in A Foreign Language: A Cognitive Model. *The Modern Language Journal*, 69(1),16-32.
- şahin, M. (2014). Öğretim Materyallerinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki İşlevine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012
- şen, Ü. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş İki Program: 1986 ve 2000 Programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 545-558.

- Tanrikulu, L. ve Çelik, S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Broşürlerin Kültür Aktarımında Kullanımı. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 62-73.
- Tekin, İ. (2013). *Otantik kliplerden alınmış video kliplerin dinlediğini anlama açısından İngilizce öğretiminde kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi: Zonguldak.
- TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Almanya: Telc GmbH.
- Temizyürek, F. ve Birinci, G. F. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54–62.
- Thompson, G. (2014). *Introducing functional grammar*. New York: Routledge Publishing.
- Tiryakiol, S. (2018). *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde pedagojik dilbilgisi kullanımına yönelik ders modeli önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tomlin, R. S. (1994). Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching. T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* içinde (s. 140-178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı (2. Baskı).
- Uslu Üstten, A. ve Er, M. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1-B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazma Çalışmalarında Özne-Yüklem Uyumunun Değerlendirilmesi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal Of World Of Turks*, 10(3), 169-182.
- Varmış Kılıç, Z. ve Genç İltter, B. (2016). The Effect of Authentic Materials on 12th Grade Students' Attitudes in EFL Classes. *ELT Research Journal*, 4(1), 2-15.
- Weaver, C. (1996). *Teaching grammar in context*. Hanover: Boynton/Cook Publishers.
- Winter, R. (1987). *Action-research and the nature of social inquiry: Professional innovation and educational work*. Aldershot, Hants, England: Avebury.

- Yağcı, G. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 191-199.
- Yağmur Şahin, E. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Fiil Çekimi Becerilerine Yönelik Bir Yanlış Çözümlemesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 217-229.
- Yeşilyurt, Ş. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde “-Dik” ve “- An” Sıfat Fiil Ekiyle Yapılan Cümle Birleştirmelerini Cümle Ögesi ve Zaman Ekine Göre İnceleme. *Turkish Studies*, 13(27), 1693-1710.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık (8. Baskı).
- Yılmaz, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde reklam filmi kullanımının öğrencilerin yazma becerisine katkısının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Zhang, J. (2009). Necessity of Grammar Teaching. *International Education Studies*, 2(2), 184-187.

EKLER

EK 1

İHTİYAÇ ANALİZİ

1. Emir kipi hakkında neler biliyorsunuz? Örnek veriniz.

.....
.....

2. Etkinliği yapınız.

a) “Derhal kaldır.”

b) “Acil istiyorum.”

Cümlelerinde emir ifadesi var mı? Varsa bulunuz.

.....
.....

EK 2

ARAŞTIRMACI ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜ FORMU

Bu günlük formunda amaç, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin işlevsel dil bilgisine yönelik otantik malzemelerle hazırlanan etkinliklerle işlenen dersleri gözlemlemektir. Bu form, araştırma süresince her bir derste kullanılacak, formdaki maddelerin dışında gözlemlenen durumlarla ilgili de yorumlar yapılacaktır.

Uygulama Öncesi

İşlevsel dil bilgisine yönelik otantik malzemelerle işlenecek derslere yönelik açıklamalar sonrasında öğrencilerin tepkileri nasıldı? Açıklamalar yeterli oldu mu?

Uygulama Süreci

1. Emir işlevini veren yapıların örneklerle arasındaki ilişkiyi cümle ve tema yönleriyle değerlendiriniz.

2. Etkinliklerin öğrencileri zorlama durumlarını değerlendiriniz.

3. Etkinlikleri öğrenci katılımı ve öğrencilerin dikkatini çekme yönleriyle değerlendiriniz.

4. Otantik malzemeleri anlaşılabilirlik, işlevi verme, konuyu sezdirme yönleriyle değerlendiriniz.

5. İşlevsel dil bilgisine yönelik işlenen dersler ile geleneksel dil bilgisi öğretimine yönelik dersleri süre kullanımını yönüyle değerlendiriniz.



EK 3

İŞLEVSEL DİL BİLGİSİNE YÖNELİK OTANTİK MALZEMELERLE HAZIRLANAN ETKİNLİKLERE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Bu formda amaç, öğrencilerin eylem araştırması boyunca işlenen derslere yönelik görüşlerini almaktır. Süreç sonunda her bir öğrenci ile yapılan görüşmelerde işlenen derslere yönelik görüşlerini almada bu form kullanılacak, form dışında öğrencilerin belirtmek istedikleri de yazılacaktır.

1. Otantik etkinliklerdeki konularla günlük hayatınızda karşılaştınız mı? Açıklayınız.

2. Otantik etkinlikler Türkçeyi kullanma becerilerinize nasıl etkiledi? Açıklayınız.

3. Uygulama sonrası otantik etkinliklerle derslerinize devam edilmesini ister misiniz?
Açıklayınız.

4. İşlevsel dil bilgisi etkinlikleriyle ders kitabınızdaki dil etkinlikleri arasında sizce nasıl bir fark vardır? Açıklayınız.

5. Emir kipinin “emir işlevi” olarak işlenmesine yönelik olumlu-olumsuz görüşlerinizi açıklayınız.

6. İşlevsel dil bilgisi etkinlikleriyle diğer dil bilgisi konularının da işlenmesi ister misiniz? Örneğin edilgenlik işlevi verilirken soygun haberlerinin yer aldığı bir etkinlik. Açıklayınız.

EK 4

DERS İÇERİKLERİ

TÜRKÇEDE EMİR İŞLEVLERİ
Kübra Karadağ

Emir İşlevi (Order)

- Bir işin yapılması için yönlendirmede kullanılabilen yapılar.



Türkçede Emir İşlevleri

- Emir anlamını veren farklı yapılar vardır.
 - ❖ fiiller
 - ❖ haydi
 - ❖ hemen
 - ❖ şimdi
 - ❖ çabuk
 - ❖ derhâl
 - ❖ emredin
 - ❖ acilen
 - ❖ sin/in şahıs ekleri

Fiiller

- Eve **gel**.
- Süt **iç**.
- Okula **git**.
- Otobüse **bin**.
- Şarkı **söyle**.
- Kitap **oku**.



Şimdi (Now)

- Şu an, kısa bir süre içinde yapılması gerekenler emir işlevi verir.
 - ❖ **Şimdi** istiyorum.
 - ❖ **Şimdi** lazım.
 - ❖ **Şimdi** açın.
 - ❖ **Şimdi** yazın.

Hemen

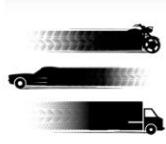
- Hiç zaman kaybetmeden, kısa süre içinde.
 - ❖ **Hemen** bırak.
 - ❖ **Hemen** çal.
 - ❖ **Hemen** git.



Çabuk

- Hızlı bir şekilde yapılması gerekenler emir işlevi verir:

- Çabuk ol.
- Çabuk ye.
- Çabuk git.
- Çabuk yürü.



-sin/-in

- Şahıs ekleri emir işlevini verir:

Gel**sin**. (O gelsin.)
Kapıyı aç**sin**. (O)

Gel**in**. (Siz gelin.)
Okula gel**in**. (Siz)



EK 5

ETKİNLİKLER

1. Otantik Etkinlik: Kurallar

Emir kipi sadece emir mi verir? Emir ifadelerini tespit edin, sizce anlamları nedir?

KORONAVİRÜS RİSKİNE KARŞI 14 KURAL

Bilgi için: www.saglik.gov.tr

- 1 Ellerinizi sık sık su ve sabun ile en az 20 saniye boyunca olarak yıkayın.
- 2 Soğuk algınlığı belirtileri gösteren kişilerle aranızda en az 3-4 adım mesafe koyun.
- 3 Öksürme veya hapşırma sırasında ağız ve burnu tek kullanımlık mendille kapatın. Mendil yoksa dirseğin iç kısmını kullanın.
- 4 Tokalaşma, sarılma gibi yakın temaslardan kaçının.
- 5 Ellerinizi gözlerinize, ağızınıza ve burnunuza dokunmayın.
- 6 Yurt dışı seyahatlerinizi iptal edin ya da erteleyin.
- 7 Yurt dışından dönüşte ilk 14 günü evinizde geçirin.
- 8 Bulduğunuz ortamları sık sık havalandırın.
- 9 Kıyafetlerinizi 60-90°C'de normal deterjanla yıkayın.
- 10 Kapı kolları, armatürler, lavabolar gibi sık kullandığınız yüzeyleri su ve deterjanla her gün temizleyin.
- 11 Soğuk algınlığı belirtileriniz varsa yaşlılar ve kronik hastalığı olanlarla temas etmeyin, maske takmadan dışarı çıkmayın.
- 12 Havlu gibi kişisel eşyalarınızı ortak kullanmayın.
- 13 Bol sıvı tüketin, dengeli beslenin, uyku düzeninize dikkat edin.
- 14 Düşmeyen ateş, öksürük ve nefes darlığınız varsa, maske takarak bir sağlık kuruluşuna başvurun.

 TÜRKİYE CUMHURİYETİ SAĞLIK BAKANLIĞI

KORONAVİRÜS ALACAĞINIZ TEDBİRLERDEN DAHA GÜÇLÜ DEĞİLDİR.

³ https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/afisler/Halk/COVID-19_14_KURAL_AFIS_50X70.pdf Erişim: 11 Şubat 2021.

Cevap:

√ Kural koyar.

KORONAVİRÜS RİSKİNE KARŞI 14 KURAL

Bilgi için: www.saglik.gov.tr

- 1 | Ellerinizi sık sık su ve sabun ile en az 20 saniye boyunca olarak yıkayın.
- 2 | Soğuk algınlığı belirtileri gösteren kişilerle aranıza en az 3-4 adım mesafe koyun.
- 3 | Öksürme veya hapşırma sırasında ağız ve burunu tek kullanımlık mendille kapatın. Mendil yoksa dirseğin iç kısmını kullanın.
- 4 | Tokalaşma, sarılma gibi yakın temaslardan kaçının.
- 5 | Ellerinize gözlerinize, ağızınıza ve burnunuza dokunmayın.
- 6 | Yurt dışı seyahatlerinizi iptal edin ya da erteleyin.
- 7 | Yurt dışından dönüşte ilk 14 günü evinizde geçirin.
- 8 | Bulduğunuz ortamları sık sık havalandırın.
- 9 | Kıyafetlerinizi 60-90°C'de normal deterjanla yıkayın.
- 10 | Kapı kolları, armatürler, lavabolar gibi sık kullandığınız yüzeyleri su ve deterjanla her gün temizleyin.
- 11 | Soğuk algınlığı belirtileriniz varsa yaşlılar ve kronik hastalığı olanlarla temas etmeyin, maske takmadan dışarı çıkmayın.
- 12 | Havlu gibi kişisel eşyalarınızı ortak kullanmayın.
- 13 | Bol sıvı tüketin, dengeli beslenin, uyku düzeninize dikkat edin.
- 14 | Düşmeyen ateş, öksürük ve nefes darlığınız varsa, maske takarak bir sağlık kuruluşuna başvurun.

 TÜRKİYE CUMHURİYETİ SAĞLIK BAKANLIĞI

KORONAVİRÜS ALACAĞINIZ TEDBİRLERDEN DAHA GÜÇLÜ DEĞİLDİR.

2. Otantik Etkinlik: Yangın Söndürme

Emir kipi sadece emir mi verir? Emir ifadelerini tespit edin, bu metindeki işlevi nedir?



4

⁴ <https://www.uysisguvenligi.com.tr/u/119301/yanigin-sondurme-cihazini-kullanim-talimati> Erişim: 04 Şubat 2021.

Cevap:

√ Tarif etme, yönlendirme, bir şeyi gösterme işlevinde kullanılmıştır.



3. Otantik Etkinlik: Şarkı

Şarkıda emir işlevine sahip ifadeleri nereden anlıyoruz? Bu ifadelerde hangi anlam vardır?



Sev kardeşim

Bak kardeşim
Elini ver bana
Gel kardeşim
Neşe getirdim sana
Al kardeşim
Ye, iç, gül, oyna
Sar kardeşim
Kolunu boynuma
Sev kardeşim
Canım feda yoluna
Tap kardeşim
Tüm insanlara
Dünyaya geldik bir kere
Kavgayı bırak her gün bu şarkımı söyle
Sevdikçe güler her çehre
Amaçlar hep bir olsun
Kalpler birlikte
Dünyaya geldik bir kere
Kavgayı bırak her gün bu şarkımı söyle
Sevdikçe güler her çehre
Mutluluklar bir olsun
Acı birlikte

Şenay

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=B_jgYzkX5kM&ab_channel=OSSİMÜZİK Erişim: 11 Şubat 2021.

Cevap:

√ Harekete geçirme işlevinde kullanılmıştır.

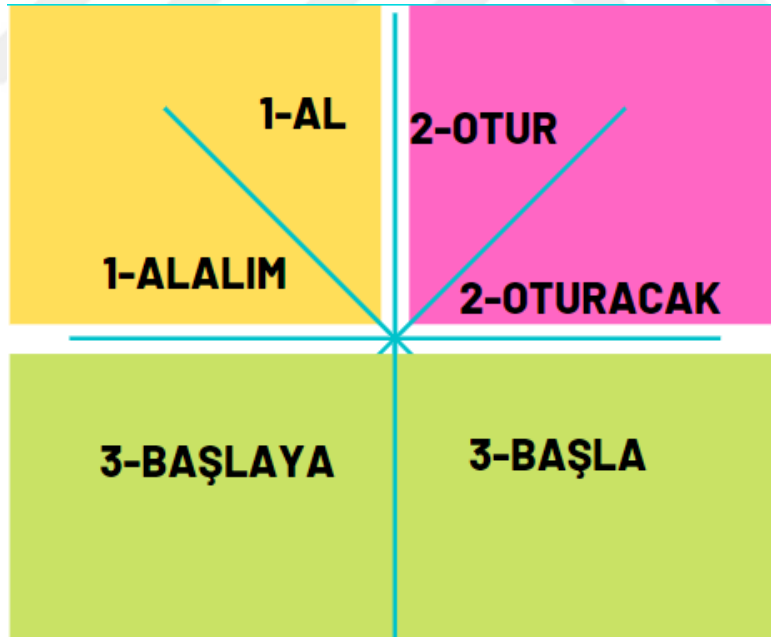
Sev kardeşim

Bak kardeşim
Elini ver bana
Gel kardeşim
Neşe getirdim sana
Al kardeşim
Ye, iç, gl, oyna
Sar kardeşim
Kolunu boynuma
Sev kardeşim
Canım feda yoluna
Tap kardeşim
Tüm insanlara
Dünyaya geldik bir kere
Kavgayı bırak her gün bu şarkımı söyle
Sevdikçe güler her ehre
Amaçlar hep bir olsun
Kalpler birlikte olsun
Dünyaya geldik bir kere
Kavgayı bırak her gün bu şarkımı söyle
Sevdikçe güler her ehre
Mutluluklar bir olsun
Acı birlikte

şenay

4. Otantik Etkinlik: Ev İlanı

İlandaki boşluklar için 2 farklı seçenek verilmiştir. Emir ifadelerini seçerek bu boşlukları dolduralım.



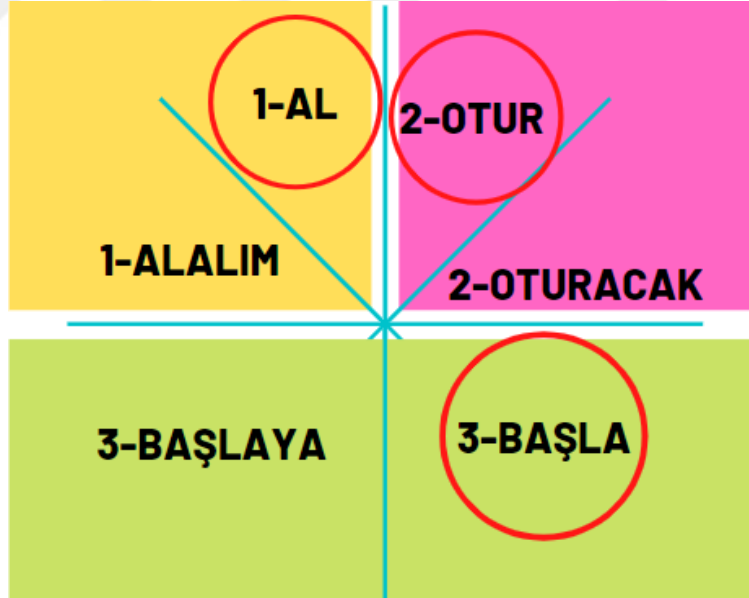
⁶ <https://www.emlak365.com/konut-kredisi/evini-simdi-al-hemen-otur-konut-kredisi-taksitini-6-ay-sonra-odemeye-h78890.html> Erişim: 11 Şubat 2021.

Cevap:

1 numaralı boşlukta “al” fiili emir kipinin kendisidir. “Alalım” fiili ise istek kipidir.

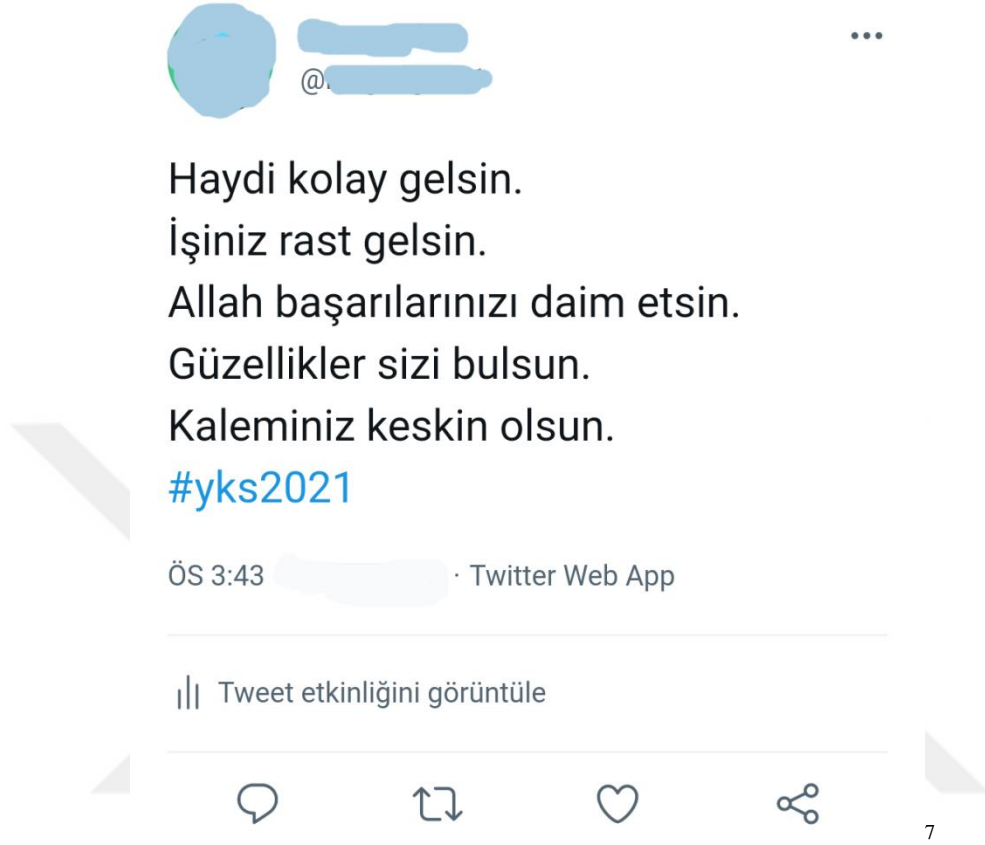
2 numaralı boşlukta “otur” fiili emir kipinin kendisidir. “Oturacak” fiili ise gelecek zamanla çekimlenmiştir.

3 numaralı boşlukta “başla” fiili emir kipinin kendisidir. “Başlaya” fiili ise istek kipidir.



5. Otantik Etkinlik: Twitter

Emir kipi sadece emretmek için kullanılmaz. Burada hangi işlevde kullanılmış?



⁷ <https://twitter.com/languageist1/status/1408043062140542980> Erişim: 11 Şubat 2021.

Cevap:

√ İyi dilekte bulunurken ve dua ederken kullanılmıştır.



[Redacted]
@[Redacted]



Haydi kolay gelsin.
İşiniz rast gelsin.
Allah başarılarınızı daim etsin.
Güzellikler sizi bulsun.
Kaleminiz keskin olsun.
[#yks2021](#)

ÖS 3:43 [Redacted] · Twitter Web App

||| Tweet etkinliğini görüntüle



EK 6

ÇALIŞMA GRUBUNUN UYGULAMA SÜRECİ TAKVİMİ



Uygulama süreci 7 hafta olarak oluşturulmuştur.

Araştırma Aşamaları	Süre	İzlenecek Adımlar	Veri Araçları	Toplama
ANALİZ	1. hafta	Çalışma grubunun bilgilendirilmesi, araştırmaya yönelik izinlerinin alınması. İhtiyaç analizinin yapılması.	<i>İhtiyaç analizi</i>	<i>Öğretmen Günlüğü</i>
GELİŞTİRME VE UYGULAMA	2. hafta	Uygulamanın ilk haftası, ders içeriğinin sunumu, birinci etkinliğin yapılması. <i>Ev ilanı</i>	<i>Öğretmen Günlükleri</i>	<i>Öğrenci Günlükleri</i>
	3. hafta	Uygulamanın ikinci haftası, ders içeriğinin sunumu, ikinci etkinliğin yapılması. <i>Kurallar</i>	<i>Öğretmen Günlükleri</i>	<i>Öğrenci Günlükleri</i>
	4. hafta	Uygulamanın üçüncü haftası, ders içeriğinin sunumu, üçüncü etkinliğin yapılması. <i>Yangın Söndürme</i>	<i>Öğretmen Günlükleri</i>	<i>Öğrenci Günlükleri</i>
	5. hafta	Uygulamanın dördüncü haftası, ders içeriğinin sunumu, dördüncü etkinliğin yapılması. <i>Şarkı</i>	<i>Öğretmen Günlükleri</i>	<i>Öğrenci Günlükleri</i>
	6. hafta	Uygulamanın beşinci haftası, ders içeriğinin sunumu, beşinci etkinliğin yapılması. <i>Twitter</i>	<i>Öğretmen Günlükleri</i>	<i>Öğrenci Günlükleri</i>
SONUÇ	7. hafta	Sürece yönelik öğrencilerin görüşlerinin alınması.	<i>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu</i>	

EK 7


ÇALIŞMA GRUBU ÖRNEK DERS UYGULAMA PLANI

Uygulama süreci Benzer'in (2020) çalışmasında yer alan emir (order) işlevleri ve TMV'nin (2020) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan iletişimsel işlevler, dil yapıları, örnek konular göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

<i>İşlevsel Dil Bilgisine Yönelik Otantik Ders Materyali ile Ders Planı</i>	
Ders Adı:	Türkçe
Uygulama Haftası:	2. hafta
Süre:	1 ders saati
Ders Konusu:	Türkçede Emir İşlevleri
Beceri alanı:	Okuma, konuşma, dinleme ve yazma
Uygulama	
Etkinlik Öncesi:	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen, emir işlevi öncesinde dikkati çekme aşamasında öğrencilere emirin ilk anlamını açıklar: <i>-Yönlendirme ifade eden fiiller.</i>• Açıklama ardından konuyu örneklendiren otantik resimler gösterir: ⁸ ⁹

⁸ <https://www.armoral.com.tr/hakkimizda/satin-al> Erişim: 02 Şubat 2021.

⁹ <https://getir.com/> Erişim: 02 Şubat 2021.

	 <ul style="list-style-type: none"> ● Resimler farklı örneklerle de desteklenir. “Götür.”, “Televizyonu aç.”, “Zile bas.”.
<p>Etkinlik Sırası:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Öğretmen, işlevi açıkladıktan sonra etkinliğe geçer. ● Bu aşamada otantik etkinlikte yer alan emir işlevini veren yapılar belirlenir. ● Yapılarda şahıs uyumuna dikkat çekilir: “Sen al.”, “O alsın.”. ● Ardından cümleler tamamlanır.
<p>Etkinlik Sonrası:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Etkinlik sonrası cevaplar kontrol edilir, farklı verilen cevaplara yönelik dönüt verilir. Örneğin öğrenci “al” yerine “alalım” cevabını verdiyse bu örneğin birliktelik ifade ettiği, istek veya dilek anlamında kullanıldığı, emir bildirmediği aktarılır. Bu ifadenin dil bilgisi açısından yanlış olmadığı açıklanır.

¹⁰ <https://www.pinar.com.tr/urunler/detay-et/Salam/640/189/0> Erişim: 02 Şubat 2021.

EK 8

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Çalışma grubu öğrencilerinden araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair gönüllü onam formu ile izinleri alınmıştır.

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

Sizi Kübra Karadağ tarafından yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisine Yönelik Otantik Malzemelerle Etkinlik Tasarımı” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı işlevsel dil bilgisi yaklaşımına yönelik otantik materyallerle etkinlik tasarlamaktır. Araştırmada sizden tahminen 7 hafta ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 0 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

- Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.
- Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.