



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
YÖNERGELER

DENİZ ŞANS KIRIMLI

İzmir
2021

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
YÖNERGELER

DENİZ ŞANS KIRIMLI

DANIŞMAN
Dr. Öğretim Üyesi FUNDA UZDU YILDIZ

İzmir
2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yönergeler” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

02/08/2021

Deniz Şans KIRIMLI



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 25/08/2021

Tez Başlığı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yönergeler

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 76 sayfalık kısmına ilişkin, 22/08/2021 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 24 tür**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒ X

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒ x

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ x Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ x Kaynakça dâhil, ☒ x Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ x	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒ x	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Deniz Şans Kırımlı
Öğrenci No : 2019950257
Anabilim Dalı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Programı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ x Doktora ☐

ÖĞRENCİ
Deniz Şans Kırımlı

25.08.2021

DANIŞMAN
Doç. Dr. Funda Uzdu Yıldız

25.08.2021

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu* formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Çalışma konusunun belirlenmesinde ve çalışmanın hazırlanma sürecinde bilgilerini, tecrübelerini ve değerli zamanını esirgemeyerek bana her fırsatta yardımcı olan değerli hocam Sayın Dr. Funda Uzdu-Yıldız'a teşekkürü borç bilirim. Çalışmamın veri toplama sürecinde yaptığım ankete katılarak değerli görüşlerini benimle paylaşan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında çalışan hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca çalışma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen ve hayatımın her evresinde bana destek olan değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Deniz Şans Kırımlı

HAZİRAN-2021

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Amaç ve Önem	3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	3
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
.....	5
Edimbilim.....	5
2.1.1. Edimbilim.....	5
2.1.2. Edimbilim ve Dil Öğretimi	10
2.1.3. Dil Öğretim Yöntemleri	12
Yönergeler.....	24
2.2.1. Yönergelerin Tanımı ve Özellikleri	24
2.2.2. Eğitim-Öğretimde Yönergeler	24
2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Yönergeler	26
BÖLÜM III	30
YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	30
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	30
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	30

3.4. Verilerin Analizi.....	31
BÖLÜM IV	32
BULGULAR.....	32
4.1. YOT ALANINDA KULLANILAN DERS KİTAP YÖNERGELERİ	32
4.2. YOT ALANINDAKİ ÖĞRETİCİLERİN YÖNERGELER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	44
4.3. ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNİN VE DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMASI.....	48
BÖLÜM V	51
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	51
KAYNAKÇA.....	54
EK 1.	60
EK 2.	61

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Görev Temelli Yöntemin Bileşenleri.....	22
Tablo 2. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 Okuma Becerisi Yönergeleri	32
Tablo 3. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 Okuma Becerisi Yönergeleri	33
Tablo 4. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3 Okuma Becerisi Yönergeleri	33
Tablo 5. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 4 Okuma Becerisi Yönergeleri	34
Tablo 6. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 Dinleme Becerisi Yönergeleri	34
Tablo 7. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 Dinleme Becerisi Yönergeleri	35
Tablo 8. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3 Dinleme Becerisi Yönergeleri	36
Tablo 9. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 4 Dinleme Becerisi Yönergeleri	36
Tablo 10. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 Yazma Becerisi Yönergeleri	37
Tablo 11. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 Yazma Becerisi Yönergeleri	38
Tablo 12. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3 Yazma Becerisi Yönergeleri	39
Tablo 13. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 4 Yazma Becerisi Yönergeleri	39
Tablo 14. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 Konuşma Becerisi Yönergeleri	40
Tablo 15. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 Konuşma Becerisi Yönergeleri	41
Tablo 16. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3 Konuşma Becerisi Yönergeleri	42
Tablo 17. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 4 Konuşma Becerisi Yönergeleri	42
Tablo 18. YOT Alanında Kullanılan Ders Kitaplarının Yönergeleri.....	43

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Göstergebilimin Üç Temel Bileşeni	6
Şekil 2. İletişimsel Edincin Bileşenleri	17



KISALTMALAR

YOT: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

K3: 3 numaralı katılımcı

K4: 4 numaralı katılımcı

K5: 5 numaralı katılımcı

K6: 6 numaralı katılımcı

K8: 8 numaralı katılımcı

K9: 9 numaralı katılımcı

K10: 10 numaralı katılımcı

K12: 12 numaralı katılımcı

K14: 14 numaralı katılımcı

K15: 3 numaralı katılımcı

K16: 16 numaralı katılımcı

K17: 17 numaralı katılımcı

K19: 19 numaralı katılımcı

K20: 20 numaralı katılımcı

K21: 21 numaralı katılımcı

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YÖNERGELER

Bir iş yapılırken uygulanacak işlemleri, atılması gereken adımları bildiren yönergelerin eğitim alanında aktarılan bilgilerin içselleştirilebilmesi ve doğru dönütler alabilmek için açık ve kolay anlaşılabilir olması önemlidir. Yabancı bir dil öğretiminde ise yönergelerin yalnızca açık ve kolay anlaşılabilir olması değil, dilin kullanım şekilleri de o dilin sistemini çözmeye çalışarak dile alışmaya çalışan öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Dilin bu sistemlerini çözümlememizi sağlayan dilbilimin bir alt alanı olarak edimbilim; dil öğretiminde iletişim becerisinin kazandırılması ve öğrenciye günlük hayatta yararlı olabilecek konularla sözcük dağarcığının öğretilmesi temel işlevine dayanır. Bu çalışmada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanındaki yönergeleri edimbilimsel açıdan incelemek ve betimlemek amacıyla alanda kullanılan en yaygın ders kitapları incelenmiş ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama ile yapılan araştırmada; alanda en yaygın kullanılan 4 öğretim setine ait ders kitaplarının tüm düzeyleri doküman analizi yoluyla kişi, dilbilgisel kiplik ve edimsel işlev açısından incelenmiştir. Alanda çalışan 21 öğreticinin görüşleri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla alınmış, elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda hem setler arası hem de kitapların kendi içerisinde farklılıklar olduğu ve öğretmenlerin yönerge kullanımlarında değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yönerge, kiplik, edimbilim.

ABSTRACT

INSTRUCTIONS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

It is important that the instructions informing the procedures to be applied and the steps to be taken while doing a job are clear and easily understandable in order to internalize the information conveyed and to receive correct feedback in the field of education. In foreign language teaching, for students who try to get used to the language by trying to solve the system of that language, it is of great importance not only that the instructions are clear and easy to understand, but also the way the language is used. Pragmatics as a sub-field of linguistics that enables us to analyze these systems of language; it is based on the basic function of gaining communication skills in language teaching and teaching vocabulary with topics that can be useful in daily life. In this study, in order to examine and describe the instructions in the field of Teaching Turkish as a Foreign Language from a pragmatic point of view, the most common textbooks used in the field were examined and the opinions of the teachers were taken. In the research conducted with descriptive survey which is one of the qualitative research methods; all levels of the textbooks belonging to the 4 most commonly used teaching sets in the field were examined in terms of person, grammatical modality and pragmatic function through document analysis. The opinions of 21 teachers working in the field were obtained through a semi-structured interview form, and the obtained data were evaluated through content analysis. As a result of the research, it has been determined that there are differences both between the sets and within the books, and there are variables in the use of instructions by the instructors.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, instruction, modality, pragmatics.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Hayatımızın her alanında farklı amaçlara hizmet eden çeşitli yönergeler tarafından yönlendirilir ve yaşamımızı bu yönergeler doğrultusunda devam ettiririz. Yaşamımız boyunca belirli direktifler ışığında pek çok alanda işler ortaya koyarız. Yaptığımız işlerin başarısı ise, o işi nasıl yapmamız gerektiğini tam olarak anlayıp anlamamamız ile doğrudan ilgilidir. Bu sebeple; bir eylemi doğru gerçekleştirebilmek ve başarıya ulaşmak adına yazılı ya da sözlü yönlendirmelerin açık ve anlaşılabilir olması büyük önem taşımaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde ‘herhangi bir konuda tutulacak yol için üst makamlardan alt makamlara belli bir esasa dayanarak verilen buyruk, talimat, direktif’ şeklinde tanımlanan yönergeyi, eğitim alanında öğrenciye belirli bir şeyi yaptırtma, harekete geçirme yolu şeklinde tanımlamak mümkündür (Mortensen, 2008, s.36). Öğrencinin bir konuyu derinlemesine öğrenebilmek için çok sayıda alıştırma yaptığı ve her bir alıştırmanın da kendine ait bir yönergesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin başarısı, yönergelerden ne kadar verim alabildiği ile ilişkilidir. Bu sebeple yönergeler öğrenmede kilit bir rol üstlenmektedir.

Öğrenmede kilit bir rol üstlenen yönergeler dil öğretimi alanında, dili edinen bireylere o dilin farklı işlevlerini tanıma fırsatı sağlarlar. Dil öğretimi alanındaki yönerge, öğrenciye harekete geçirmek üzere tasarlanmış ve aynı zamanda içerisinde dil ile ilgili bilgi ve açıklama içeren bir iletidir. Bu sebeple konu ile ilgili alışırmaların ilk basamaklarından olan yönergede dilin “Alıcıyı Harekete Geçirme” ve “Dil Ötesi” işlevlerinden yararlanılır. Öğrenci bu sayede yönergeler üzerinde bu işlevleri tanıır, onlardan yararlanır ve ne yapması gerektiği ile ilgili bir fikir oluşturabilir.

Aktarılan bilgilerin içselleştirilebilmesi ve doğru dönütler alabilmek için yönergelerin açık ve kolay anlaşılabilir olması önemlidir. Yabancı bir dil öğretiminde ise yönergelerin yalnızca açık ve kolay anlaşılabilir olması değil, dilin kullanım şekilleri de o dilin sistemini çözmeye çalışarak dile alışmaya çalışan öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Dilin bu sistemlerini çözümlememizi sağlayan dilbilimin bir alt alanı olarak edimibilim; dil öğretiminde iletişim becerisinin kazandırılması ve öğrenciye günlük hayatta yararlı olabilecek konularla sözcük dağarcığının öğretilmesi temel işlevine dayanır. Bu çalışmanın amacı ve çıkış noktası, Yabancı Dil Olarak

Türkçe Öğretimi alanındaki yönergeleri edimbilimsel açıdan incelemek ve betimlemektir. Bu çerçevede çalışmanın içeriği şu biçimdedir:

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın çıkış noktası, amacı ve öneminden bahsedilmiş, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde konuyla ilgili alanyazında yapılan çalışmalardan yola çıkarak kuramsal bilgiye yer verilmiştir. “Edimbilim” başlıklı ilk kısımda edimbilim alanından ve dil öğretimi ile ilişkisinden söz edilmiştir. Bu kısmın sonunda ise en sık kullanılan dil öğretim yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir. “Yönergeler” başlıklı diğer kısımda ise yönergeler ve eğitim-öğretim alanındaki rolleri hakkında bilgi verilmiş ve yabancı dil öğretiminde yönergelerden söz edilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümü olan “Bulgular” bölümünde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarına ilişkin bulgulara ve alandaki öğreticilerin yönerge kullanımı hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Bu bölümün sonunda ders kitaplarının dili ve öğreticilerin yönerge kullanımları karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın son bölümünde ise alanyazında yabancı dil öğretiminde yönergelere ilişkin yapılmış diğer çalışmalar göz önünde bulundurularak çalışmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış, sonuçların diğer çalışmalarla benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ders materyali olarak pek çok kaynak mevcut ve yeni kaynaklar hazırlanmaya devam ediliyor. Alana verimli ve kullanışlı ders materyalleri sağlayabilmek adına mevcut yayınları inceleyip olumsuz yönlerini ve eksikliklerini tespit etmek oldukça önemli.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan çeşitli yayınlar incelendiğinde, kullanılan yönergelerin dil kullanımının yayından yayına değişiklik gösterdiği gözlemlenmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı ve çıkış noktası, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanındaki yönergeleri edimbilimsel açıdan incelemek ve betimlemektir. Alandaki yönergelerin farklılıklarının tespit edilmesi ve ardından öğretim görevlilerinin ve öğrencilerin bu konuyla ilgili yorumlarının alınarak yeni yayınlara katkıda bulunması hedeflenmektedir.

Daha önce alanda bazı ders kitaplarındaki alıştıırma yönergeleri üzerine bir betimleme çalışması yapılmış ancak kaynak ve alıcı (yönerge - öğrenci) arasındaki iletişim incelenmemiştir. Dolayısıyla bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yönergeleri edimbilimsel açıdan incelemesi ile alanda tektir. Çalışmanın yalnızca ders kitaplarıyla sınırlı kalmayıp araştırma evrenini geniş tutması ise yönergeler üzerine bu kadar kapsamlı bir çalışma olmaması açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın sonunda alandaki ders materyallerini niteleyici bir çalışma ortaya konulup elde edilen sonuçların bu alan için katkısının olması hedeflenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yönergeler edimbilimsel açıdan farklılık gösteriyor mu?

1. YOT'ta kullanılan ders kitapları arasında yönergelerin dil kullanımları açısından farklılıklar nelerdir?

2. YOT'ta sınıf içi(yüzyüze ve çevrimiçi derslerde) söylemde öğreticilerin yönergeleri ve yazılı yönerge kullanımları nasıldır?

3. YOT'ta ders kitaplarında kullanılan yönergeler ve öğretici görüşleri arasındaki farklılıklar nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Çalışmanın problem tümcesinde ve alt tümcelerinde yer alan ders kitapları inceleme bölümünde; yaygın kullanım ölçütü ele alınarak alanda kullanılan en yaygın 4 ders kitabı seçilmiş ve diğer ders kitapları çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmanın öğreticiler ile gerçekleştirilen bölümünde ise gönüllülük esas alınmış ve 21 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu kişilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerini temsil ettikleri kabul edilmiştir. Çalışmada yönergelerin incelendiği bölümde, ders kitaplarının beceri

bölümlerindeki ana yönergelere yer verilmiş olup alıştırma, etkinlik ve diğler soruların yönergeleri incelenmemiştir.

1.5. Tanımlar

Edimbilim: Zaman, olay, uzam, dil kullanıcıları gibi dilsel iletişimin örtük yapılarını inceleyen ve dili bir iletişim aracı olarak ele alan bir bilim dalıdır.

Kiplik: Tümcelerın aktardığı önermenin konuşucu tarafından yorumunu ya da konuşucunun önermeye yönelik tutumunu aktaran bir eylem ulamıdır (Corcu, 2005, s.5).

Yönerge: Bir iş yapılırken uygulanacak işlemleri, atılması gereken adımları bildirir. Eylemi gerçekleştirmeden önce alınacak kararların bilişsel bir işleme tabi tutulması olarak tanımlanabilir (Aydoğı, 2015).



BÖLÜM II

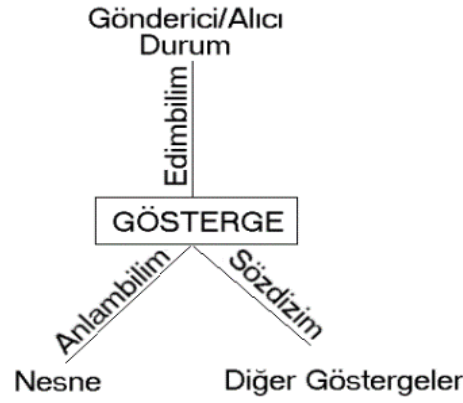
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Edimbilim

2.1.1. Edimbilim

1960'lı yılların başına kadar yalnızca soyut göstergelerle ilgilenen dilbilim alanında, dilsel iletişimin merak edilmeye başlanması ile temel değişiklikler yaşanmış ve yapılan araştırmalar dilbilgisel yapılardan anlama doğru yönelmiştir. O aşamada; zaman, olay, uzam, dil kullanıcıları ve iletişim aracı gibi etkenleri göz önünde bulundurmeyen anlambilim dilsel iletişimin örtük yapılarını belirlemede yetersiz kalmıştır. Sözcükleri yalnızca gerçek anlamları ve değişik anlam özelliklerine (yan anlam, mecaz anlam vb.) bağlı kalarak inceleyen geleneksel anlambilimin tersine dili bir iletişim aracı olarak ele alan edimbilim işte tam olarak bu noktada oluşmaya başlamış ve anlambilimin önem vermediği koşulları değerlendirmeye almıştır. Böylece dil felsefesi tartışmalarından doğan edimbilim, anlambilimin kenara attığı her şeyi anlamlandırmaya çalışan yeni bir bilim dalı olarak dilbilimciler tarafından kabul edilmiştir (Kansu-Yetkiner, 2009, s.3).

Saussure'ün “dil ve söz” ikilisi ve Chomsky'nin “edim ve yeti (edinç)” kavramlarının dil incelemelerinin kaynağını oluşturması, edimbilimin temel inceleme basamaklarının kurallarını meydana getirmiştir (Aşkın- Balcı, 2017, s.557). Edimbilim (pragmatics) terimi ise ilk olarak Amerikalı felsefeci Morris tarafından kullanılmıştır. Morris, Saussure'ün yapı ve anlam olmak üzere iki boyuttan oluşan gösterge modeline üçüncü bir boyut olarak edimbilimi eklemiş ve böylece söz dizim, anlambilim ve edimbilimi göstergebilimin üç temel bileşeni olarak belirlemiştir (Kansu- Yetkiner, 2009, s.5). Bu model aşağıdaki görselde şu şekilde gösterilmektedir (Uslu, 2004).



Şekil 1. Göstergebilimin Üç Temel Bileşeni (Pelz'ten aktaran Uslu, 2004: 36)

Görseli incelediğimizde, göstergenin nesne ile arasındaki ilişkiyi anlambilimin, diğer göstergeler ile arasındaki ilişkiyi ise sözdizimin ele aldığı görülmektedir. Morris tarafından eklenen edimbilimin konu alanı ise gösterge ile onu kullananlar ve durum arasındaki bağlantıdır.

Vardar (1992), edimbilimi 'bildirişim durumu içindeki konuşucuların göstergeleri kullanmasını ve bu edime eşlik eden çeşitli olguları (güdülenme, etkileşim, tepki vb.) inceleyen dal' olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda bahsi geçen olguları bağlam olarak ele alırsak edimbilim, söylem ve bağlam ilişkisi açısından sözün oluşumunu kullanıcılara göre açıklamaya çalışan bir dilbilim alanıdır (Aşkın- Balcı, 2017, s.557). Dili bir eylem ve bir işbirliği olarak kabul eden edimbilim, her sözün belli bir zamana, belli bir yere ve konuşan öznelerin bulundukları belli bir dilsel duruma ya da iletişim durumuna bağlı olduğunu kabul eder (Eziler-Kıran, 2014, s.727).

Yabancı kaynaklara baktığımızda da edimbilim için, insanların belirli bir bağlamda ne demek istediğinin ve bağlamın söylenenleri nasıl etkilediğinin yorumlanmasını gerektirdiğinden bahsedilmiş ve edimbilim bağlamsal anlamın incelenmesi olarak tanımlamıştır (Yule, 1996). Yule'a (1996) göre edimbilim anlamın bir konuşmacı veya yazar tarafından iletildiği ve bir dinleyici veya okuyucu tarafından yorumlandığı şekliyle ilgilenir. Yani edimbilimin, sözcüklerin veya cümlelerin tek başlarına ne ifade ettikleri ile değil, insanların o ifadeler ile ne demek istediklerinin analiziyle daha çok ilgisi vardır. Crystal (1997), sosyokültürel bağlamında iletişimsel eylemin incelenmesi olarak tanımladığı edimbilimi "kullanıcıların bakış açısından, özellikle yaptıkları seçimler, sosyal etkileşimde dili kullanırken karşılaştıkları kısıtlamalar ve dil kullanımlarının iletişimdeki diğer katılımcılara etkileri" göz önüne alınarak yapılan bir dil çalışması olarak öne sürmüştür (aktaran Rose ve Kasper, 2001).

Najeh (2015), edimbilim üzerine yaptığı bir derlemede edimbilimin dört varsayıma dayandığını belirtmiştir:

- Dil, soyutlama ve biçimsel sistemden çok daha fazlasıdır. Edimbilimde dil, gerçek bir bağlamda kullanılan somut bir nesne olarak görülür.
- Anlamsal ve sözdizimsel analiz bulanık ve görünmez anlamlar ortaya çıkarır. Dibe dalmak ve anlamın derinliğine inmek ise edimbilimin ilgi alanıdır.
- Bağlam, amaçlanan anlamı kavramak için hayati bir unsurdur.
- Anlam, söylenen ve söylenmeyenler üzerinden yorumlanır.

Yukarıda söz edilen soyut biçimsel sistem dilbilgisi kurallarıdır ve dil, dilbilgisi kuralları ve edimbilimin birlikteliğinden oluşmaktadır. Edimbilim, iletileri biçimsel olarak üretmeyi ve yorumlamayı sağlayan soyut bir sistem olan dilbilgisini kullanarak iletişimde başarıya ulaşmayı hedefleyen bir dizi strateji ve ilkedir (Leech, 1983).

Edimbilimin kökleri; ortak özellikleri insan iletişiminin sırlarını çözmeyi amaçlayan ve farklı zamanlarda, farklı bakış açılarıyla ortaya çıkan alanlara dayanmaktadır. Edimbilimin kökbilimleri ve ilişkili alanları şu şekilde sıralanabilir (Uslu, 2004, s.35) :

- a) Dil felsefesi tartışmaları (Wittgenstein)
- b) Söz eylem kuramı (Austin ve Searl)
- c) Toplumdilbilim ve etkileşim araştırmaları
- d) Söylem çözümlemeleri

Edimbilimi temelden besleyen alanlardan biri olan *söz eylem (speech acts)* kuramı, sözcük ve yapıların metin içinde bağlama göre değerlendirilmesini ifade eder. İlk kez 1962’de Austin tarafından ortaya konulan kuramda, dilde bilgi vermek üzere kodlanmış sözcüklerin iletişim esnasında bilgi vermekten öte eylem gerçekleştirdiğinden bahsedilir (Kansu-Yetkiner, 2009, s.6). Bu kurama göre, insanlar her konuştuğunda bir takım eylemlerde bulunur ve herhangi bir tümce üç eylemde çözümlenebilir (Maviş, 1991, s.113):

I. Düz Söz eylem (The Locutionary Act): Eylemin gönderimsel ya da bilişsel anlamını ifade eder. (*Saatin var mı?*)

II. Edimsel Eylem (The Illocutionary Act): Tümceyi söylerken asıl verilmek istenen anlamı ifade eder. (Konuşmacının bu tümceyle asıl öğrenmek istediği saatin kaç olduğudur.)

III. Etki Söz eylem (The Perlocutionary Act): Alıcı üzerinde bir etki bırakması ve alıcıyı harekete geçirmesi varsayılan eylemdir. (Alıcının saatin kaç olduğunu söyleyerek geri dönüt vermesi.)

Söz eylemler, birçok kişi tarafından kullanımlarına göre farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalardan biri de Searle'e (1969) aittir:

- **İşlemsel:** Gönderinin gelecekte bir eylemde bulunmasını sağlamak amacı ile kullanılır. (Eve vaktinde gelmezsen bir daha çıkmama izin vermeyeceğim.)
- **Uygulayımsal:** Söylendikten sonra koşulları değiştirme gücü olan ve yeni durumların oluşmasına yol açan söz eylemlerdir. (Sizi karı koca ilan ediyorum.)
- **Buyruksal:** Dinleyeni bir eylem yapmaya yönlendiren söz eylemlerdir. Araştırmamızın konusu olan yönergeler bu sınıflandırma içerisinde yer alır. (Soruları yanıtlayınız.)
- **Anlatımsal:** Konuşan kişinin içinde bulunduğu durum ya da davranışlarını açıklayan söz eylemlerdir. (Yemek çok lezzetliydi./ Kaybınız için üzgünüm.)
- **Betimleyimsel:** Belirtme, bildirme, iddia etme gibi önermelerdir. (Bu bir Türk arabasıdır.)

van Dijk (1981) edimbilimi dilbilim kuramının bir bileşeni olarak ele almış ve edimbilimin özelliklerinden başlıcalarını şu şekilde belirtmiştir:

1. Edimbilim tam anlamıyla, sözdizim ve anlambilim ile karşılaştırılabilir bir duruma sahip olan, dil kuramının uygun bir bileşenidir: bu nedenle, bu terimin geniş anlamıyla ele alındığında, dil bilgisinin üçüncü bileşeni olduğu düşünülmektedir.
2. Edimbilim aynı zamanda sistematik olarak doğal dil ifadelerini açıklamalıdır. Nasıl ki sözdizim, sözcelerin ifade türlerine ait soyut yapıları açıklıyor ve anlambilim bu ifadelerle atanan anlam ve ilişkileri inceliyorsa edimbilim de bu tür ifadelerin belirli bir sosyal eylem türü (söz eylemler veya edimsözler) olarak sistematik kullanımlarını açıklar.
3. Edimbilimsel işlevler veya söz eylemler, doğal dilin sözdizimsel olarak iyi biçimlendirilmiş ve anlambilimsel olarak anlamlı ve tutarlı olan ifadelerinde görev alırlar. Bu görev, ifadenin edimbilimsel bir yorumu olarak adlandırılmaktadır.
4. Edimbilimsel yorumlar bağlamla ilişkilidir ve bağlam, ifadenin kullanıldığı bilişsel ve sosyal bağlamın bir soyutlamasıdır. Bu nedenle edimbilim, bilişsel bir dil kullanımı veya sosyolojik bir dil etkileşimi modeline ait olmamakla birlikte, deneysel temelinde bu tür modellere sahiptir.

5. Edimbilimin temel amacı, bir ifadenin bir bağlamda uygun bir söz eylem olarak işlev gördüğü veya sayıldığı uygunluk koşulları olarak adlandırılan koşulları belirtmektir. Uygunluk koşulları, edimbilimsel bağlamın yapısal özellikleri açısından formüle edilir. Dolayısıyla, edimbilimsel bağlam, konuşma eylemlerinin uygunluğunu belirleyebilen bir konuşma durumu özellikleri dizisi olarak tanımlanabilir.

6. Edimbilimin soyut doğası, soyut ifade yapılarının (cümle ve / veya soyut anlamlar taşıyan metinler) soyut uygunluğu için soyut koşulları belirtmesi gerçeğinde yatmaktadır.

7. Edimbilimin deneysel kısmı, söz eylemi işlemenin bilişsel bir modelinden (anlama, bellekte depolama vb.) ve sosyo-kültürel durumlarda dil kullanımı ve etkileşimli iletişim modelinden oluşur (söz eylemlerin stratejik kullanımları, sosyo-kültürel çeşitlilikler vb.).

8. İfadelerin edimsel işlevleri, morfosentaktik (biçim-sözdizimsel) yapılarda (sözcük sırası, tümce biçimi, tonlama, parçacıklar vb.), anlamda ve gönderimlerde (konuşmacı ve / veya işitene, eylemlere, zamana vb.) yer alır.

9. Dilbilim kuramı ifadeleri yalnızca (ayrı ayrı)tümceler olarak değil, aynı zamanda metinsel bir yapı (hem küresel hem yerel tutarlılık) içeren tümceler dizisi olarak ele almalıdır. Bu nedenle, edimbilim söz eylemlerin işlevlerini, tümceler dizisi veya daha karmaşık söylemler olarak hesaba katmalıdır.

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak şu sonuca varmak mümkündür; dil felsefesi tartışmalarının odağıyla doğan edimbilim günümüzde "bir tarafta bilişsel temellerde yükselip dilbilimsel ve kültürel kurallardan etkilenirken diğer tarafta dilin sosyal ve etkileşimsel boyutlarının altını çizen" bir zemin yaratmaktadır (Marmaridou, 2000).

Edimbilimin bugünkü konumuna gelmesinde önemli bir role sahip olan Grice, ***konusma sezdirimleri*** adını verdiği kuramla iletişimin altında yatan mantığı açıklamıştır. Bu kuramda Grice'ın üstünde durduğu önemli nokta; insanların birbirlerini, birbirlerinin söylediklerine değil, demek istediklerine bakarak anlamalarıdır (Doğan, 1990, s.63). Bu durum bir diyalog ile şu şekilde örneklendirilebilir (Leech, 1983) :

A: Hepimiz Barış ve Selin'i özleyeceğiz, değil mi?

B: Evet, hepimiz Barış'ı çok özleyeceğiz.

Yukarıdaki diyaloga baktığımızda A'nın B'den A'nın fikrini doğrulamasını istediğini ancak B'nin bu fikrin yalnızca bir kısmına cevap verip geri kalanını görmezden geldiğini görüyoruz. Buradan da şu sonuca varmak mümkün: "B, hepimizin Selin'i özleyeceğini düşünmüyor." B, bu görüşünü doğrudan da söyleyebilirdi ancak konuşmanın o kısmını boş bıraktı. A'nın o boşluğu yine de doldurabilmesi yani B'nin niyetini anlaması ise sezdirim ile gerçekleşti.

Grice, insanların açık olamayan ve sezdirimlerle dolu konuşmaları anlayabilmelerini, onların mantıklı ve işbirliğine yatkın olmaları ile açıklamış ve buradan yola çıkarak, ***işbirliği***

ilkesini ortaya atmıştır. Grice (1975), işbirliği ilkesi tanımını, “söyleyeceğinizi, konuşmanın amacı ve yönü doğrultusunda, gereken zamanda ve gerektiği kadar söyleyiniz” şeklinde yapmıştır (aktaran Doğan, 1990, s.64). İşbirliği ilkesi içinde nicelik, nitelik, bağıntı ve tarz olmak üzere etkin bir konuşmada olması gereken dört temel kural vardır (Kansu-Yetkiner, 2009, s.8):

- **Nicelik (Quantity):** Konuşmacının bilgiyi gereken düzeyde ve gereken ölçüde vermesi gerekir.
- **Nitelik (Quality):** Konuşmacı dürüst olmalı ve yanlış bilgi vermekten kaçınmalıdır.
- **Bağıntı (Relavance):** Konuşmacının konuyla alakalı şeyler söylemesi beklenir.
- **Tarz (manner):** Konuşmacı açık, anlaşılır, net bir şekilde konuşmalı ve belirsizliklerden kaçmalıdır.

Grice’ın işbirliği ilkesi yalnızca sosyal etkileşim açısından değil, aynı zamanda eğitim alanına uyarlanabilir olması ile de önem taşır. White (2001), Grice’ın sözlü etkileşim ilkelerinin yazılı iletişime de uygun olduğunu savunmuş ve dil öğretiminde yazma becerisi üzerine Grice’ın ilkelerine dayanan bir ders sunmuştur. Özellikle yabancı dil öğretiminde, öğrenciye verilen yönergelerdeki bilginin doğruluğu ve bu bilginin ne kadarının, hangi bağlamda, ne şekilde öğrenciye aktarıldığı öğretimin etkili olmasında belirleyici unsurlardır. Bu bağlamda işbirliği ilkesinin dört temel kuralı, yabancı dil öğretiminde eğitime yol gösterici niteliktedir. Edimbilimin dil öğretimine katkısı ve dil öğretiminde kullanılan yönergelerin özellikleri ilerleyen bölümlerde daha detaylı olarak ele alınacaktır.

2.1.2. Edimbilim ve Dil Öğretimi

Edimbilim, bir dili öğretme amacını, öğrenciyi yalnızca ana dildeki ses dizilerini değiştirmeye değil, aynı zamanda hedef dilde mesaj gönderip almaya teşvik etmek olarak tanımlar. Bu amaca ulaşmak için gerekli ve yeterli araç, öğrencinin hedef dilde yaratıcı iletişime katılımıdır (Oller, 1973). Oller’in bu tanımı dolaylı yoldan iletişim yetisine gönderimde bulunmaktadır. İletişim yetisi; bireyin dili bir araç olarak rahatça kullanabilmesi ve hangi koşullarda, hangi sözlerle konuşulacağını bilerek kendini ifade edebilmesidir. İkinci dil öğretiminin hedefi, sınırlı kurallar bütününden yararlanarak sınırsız sayıda tümce üretme olanağı sağlayan **dil yetisi** öğretimi değil, dil dizgesinin üretme olanağı verdiği sözcelerin belli koşullar altında (durum, kişiler arası ilişkiler, vb) uygun bir şekilde kullanımını sağlayan **iletişim yetisi** olarak kabul edilmektedir (Polat, 2010, s.26). Dolayısıyla yabancı dil öğretimi

öğrenciye bir yandan dilbilgisi kurallarını öğretmeyi hedeflerken, diğer yandan da iletişim yetisi kazandırmayı gerektiren bir süreçtir. Edimbilim, alt alanları olan dilbilimsel edimbilim, ruhbilimsel edimbilim ve toplumbilimsel edimbilim ile birlikte yabancı dil öğretiminde iletişim yetisini nasıl öğreteceğimize yönelik yöntem ve ilkeleri araştırarak iletişim sorunlarına çözümler sağlamaktadır (Demirezen, 1991, s.282).

Dil öğretiminde edimbilim üzerine yapılan bir araştırma sonucu, öğrencilerin hem dilbilgisi hem de edimbilimsel farkındalık eksikliği sebebiyle ilgili girdiyi alamadıkları gözlemlenmiştir (Bardovi-Harlig, 1996, s.23). Bardovi-Harlig'e göre ana dil konuşucusu kadar donanımlı dilbilimsel araçlara sahip olmayan öğrencinin doğru talimatlarla yönlendirilmesi gerekir. Dil kullanımı ve bağlamı üzerine bir çalışma olan edimbilim, dilbilgisinin ancak gerçek dil kullanımıyla canlandırılabilceğini savunur (Demirezen, 1991). Yabancı dil öğrencilerine hedef dilde iletişim yetisinin kazandırılması için en uygun yol da, günlük dilin ders kitaplarına girmesi olarak görülmektedir (Uslu, 2004, s.38). Bu durum edimbilimin, dil öğretimine iki yönden uygulanabilir olduğunu göstermektedir çünkü dil öğretimi, sosyal bağlamlarda kullanılmak üzere dilin öğrenilmesini ve öğretilmesini teşvik etmek için yine sosyal bağlamda (sınıf içi) dili kullanan bir uğraştır (Nunn, 2006, s.6).

70'li yıllardan sonra yabancı dil öğretiminde öğrenme kuramı, anlama ve kavramaya dayanan bilişsel öğrenme, dilbilimsel dayanağı ise edimbilime dayanan *iletişimci yaklaşım* benimsenmeye başlanmıştır. Dilin her şeyden önce toplumsal bir iletişim aracı olarak görüldüğü bu yaklaşıma göre, yabancı bir dil öğrenmek için her şeyden önce o dilin gündelik yaşamda karşılaşılabilecek çeşitli iletişim durumlarında nasıl kullanılacağını öğrenmek gerekir (Berard, 1991). Yabancı dil öğretiminde daha sonra uygulanan diğer teknikler de bu yaklaşım üzerinden geliştirilmiştir. Edimbilim ilkelerinin somut bir şekilde yabancı dil öğretim alanına girmesi ise, Avrupa Komisyonu tarafından dil öğretiminde içerikleri belirlemek ve okutulacak ders kitaplarının hazırlanmasına yardımcı olmak amacıyla yayınlanan başvuru kitabı sayesinde gerçekleşmiştir (Korkut ve Ayırır, 2015)

İletişimin neden sıklıkla başarısız olduğunu ve nasıl daha başarılı olabileceğini düşünen bir disiplin olarak, dili sınıf dışında kullanacak öğrencilere öğretmek ve onun kullanımına aracılık edecek öğretmenlere de sınıf içi kullanımını öğretmek edimbilim katkısıyla gerçekleşmektedir. Dil öğretiminde daha çok öğrenci merkezli eylem odaklı yaklaşımlarda edimbilimin etkileri gözlemlenebilmektedir. Bu aşamada, yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntemler hakkında bilgi vermek faydalı olacaktır.

2.1.3. Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretimi, dilbilim kuramlarının öğretime uyarlandığı ve dilbilimin ortaya koyduğu bulgulardan beslenen bir etkinliktir (Aktaş, 2005, s.89). Kimilerine göre zorlayıcı kimilerine göre ise keyif verici bir süreç olan yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler düşünüldüğünde şüphesiz akla ilk gelenler; öğretmenin donanımı, öğretim yöntemi, öğrencinin motivasyonu ve öğrenme ortamıdır. Bu süreçte kullanılan dil öğretim yöntemi ise başarıya ulaşmak için kilit noktadır. Yeterli donanıma sahip bir öğretmen, hedef kitleye uygun bir yöntemi doğru bir şekilde uygulayarak hem gereken öğrenme ortamını sağlayabilir hem de öğrencinin motivasyonunu yükseltebilir. Dil öğretim yöntemlerinin çıkış amacı genellikle, kullanılmakta olan yöntemin eksikliklerini tamamlamaktır.

Geçmişten günümüze kullanılmakta olan yöntemlerin yanında günümüzde alternatif olarak geliştirilen pek çok yöntem de bulunmaktadır. Dil öğretiminde kullanılan başlıca öğretim yöntemleri şu şekilde sıralanabilir:

- Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar- Translation Method)
- Direkt Yöntem/Doğrudan Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task- Based Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Belli bir öğrenme kuramına dayanmayan ve *klasik yöntem* olarak da bilinen dilbilgisi-çeviri yöntemi, batıda Latincenin doğuda Arapçanın öğretimiyle doğmakla birlikte, tam olarak kurallarının bir araya getirilmesi Karl Plötz tarafından gerçekleştirilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013, s.300). Ana dilden hedef dile çeviri üzerine kurulu bu yöntem, gerçek dili yazılı dil olarak ele almakta ve bireysel bir yöntem niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla bu yönteme göre anadil ile erek dilde çeviri yapabilmek dil öğrenmenin en büyük göstergesi olarak kabul edilmektedir (Sülüsoğlu, 2008, s.10). Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirdiğine inanılan bu yöntem beyin egzersizi olarak da görülmektedir. Dilbilgisi- çeviri yönteminde roller oldukça gelenekseldir ve öğretmen otoritedir. Pasif olan öğrenci, öğretmenin direktifleri

doğrultusunda bilgiye erişebilmektedir. Bu yöntemde dilbilgisi ve sözcük bilgisine ağırlık verilirken dil becerileri de bütün olarak ele alınmaz. Yazma ve okuma becerilerine odaklanan yöntemde öğrencinin her zaman doğru cevap vermesi beklenir ve hataları öğretmen tarafından o an düzeltilir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011). Ezbere dayalı olan ve günümüzde de kullanılmaya devam eden bu yöntem sıklıkla eleştirilmektedir. Memiş ve Erdem (2013, s.300), eleştirileri şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenci yazma ve okuma becerileri yönünden ilerleme kaydeder ancak konuşma ve dinleme becerileri yönünden problem yaşar.
- Eğer kişinin anadilinin dilbilgisi konusunda herhangi bir konuda bilgi eksikliği varsa hedef dili öğrenmesi mümkün değildir.
- Telaffuz konusuna yeterli odaklanma sağlanmadığı için, bu yöntemle öğrenilen dil sözlü iletişimi sağlama konusunda yetersizliklere yol açar.
- Öğretmenin otoriter tutumu, günümüzde kabul gören öğrenci merkezli öğretim anlayışıyla da bağdaşmamaktadır.
- Sözcük dağarcığı kullanılan metinlerle sınırlı olduğundan, öğrencinin söz varlığı da yeterince gelişmez.

Direkt Yöntem

Dilbilgisi çeviri yöntemine tepki olarak oluşturulan ve doğrudan yöntem olarak da bilinen bu yöntemin çok temel bir kuralı vardır: Çeviriye izin verilmez. Aslında, doğrudan yöntem adını, öğrencilerin anadiline başvurmadan, doğrudan hedef dilde görsel yardımcıları aracılığıyla dilin aktarılması gerektiği gerçeğinden almaktadır (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011). Gestalt'ın bütüncül, Herbart'ın eğitim ve Humboldt'un dil ve kültür görüşleri doğrultusunda geliştirilen yöntem iki temel varsayıma dayanır (Tosun, 2006, s.81):

1. Dil alışkanlıklar bütünüdür.
2. Dil özellikle ve öncelikle konuşmadır.

Bu varsayımlardan hareket ederek hedef dili çok yoğun bir şekilde kullanan yöntemde öğretmen merkezli eğitim yapılmasına karşın öğrenci oldukça aktiftir. Öğretmen derse bir diyalog ya da kısa fıkra anlatımıyla başlayarak dilbilgisi ve yeni sözcükleri sözel olarak öğretmeyi hedefler (Güney, 2014, s.198). Dört temel dil becerisine önem vererek etkili bir öğrenim sağlayan yöntemin en büyük dezavantajı öğretmen merkezli olmasıdır. (Memiş ve Erdem, 2013, s.301).

Doğal Yöntem

Dilbilgisi- Çeviri yöntemine tepki olarak doğan bir diğer yöntem olan doğal yöntem, Lamare (1819), Payne (1830), Ticknor (1871), Marcel (1867) ve Heness (1866) tarafından geliştirilmiştir. Dilbilgisi-Çeviri yönteminin klasik eserler üzerinden yazılı dili öğretmesinin aksine bu yöntemde dilin yaşayan ve içinde bulunulan zaman diliminde konuşulan biçimini öğretmek hedeflenir (Memiş ve Erdem, 2013, s.302). Kuramsal olarak Chomsky'nin beyinde varolan dil aygıtı görüşüne dayanan yöntem, yabancı dil öğreniminde geçen sürecin ana dil ediniminde geçen süreç ile aynı olduğunu iddia etmektedir. Hedef dilin yalnızca o dilin ana dil konuşucusu tarafından öğretilmesi gerektiğini savunan bu yöntemde öğretmenin en temel amacı öğrencinin kısa zamanda dili iletişimsel olarak kullanabilmesidir. Bu amaçla ders boyunca hedef dilde konuşmalar yapan öğretmen öğrenciden daha aktiftir ancak öğrencinin konuşmasına da fırsat vermektedir (Sülüsoğlu, 2008, s.11). Doğal yöntemde öğrencinin hatalarına öğrencinin motivasyonunu kırmayacak şekilde anında müdahale edilir. Sözlü dile ağırlık veren doğal yöntemde dilbilgisi ve diğer dil becerileri ile ilgili ayrıca aktiviteler yapılmaz.

Doğal yönteme getirilen eleştiriler Memiş ve Erdem (2013) tarafından bir araya getirilmiştir:

- Yabancı dil öğrenirken hâlihazırda sahip olunan bir dilbilgisi yapısı olduğu halde, yöntemin temelini yabancı dilin de anadil gibi öğrenildiği görüşüne dayandırması
- Yaş, eğitim düzeyi ve bireysel farklılıkların önemslenmemesi
- Öğrencilerin okuma ve yazma becerileri yönünden yetersiz kalmaları
- Sözcük öğretimi günlük hayat ve güncel dil çerçevesinde olduğu için, konuşma dilinin dışına çıkıldığında öğrencinin zorlanması,
- Sözlüğe başvurmadan sözcüklerin anlamını tahmin etmeleri her durumda doğru sonuç vermediği için, öğrencilerin zaman zaman dili yanlış bir biçimde kullanmaları
- Öğretmenin o dilin anadili konuşucusu olması beklendiği için öğretmen bulma konusunda zorluk yaşanması

İşitsel Dilsel Yöntem

Kuramsal dayanağı Watson'ın temellerini attığı davranışçı öğrenme modeline dayanan işitsel dilsel yöntem, 2.Dünya Savaşı sırasında Amerikan ordusuna dil öğretmek amacıyla ortaya çıkmıştır. O dönemde başarılı sonuçlar alındıktan sonra hızlı dil öğretimi için bu yöntem kullanılmaya devam edilmiştir. Öğrenmenin bir alışkanlık süreci olduğunu, taklit ve tekrarlar yoluyla gerçekleştiğini savunan işitsel dilsel yöntemde bir uyarıcı ve ona verilen tepki söz konusudur.

Öğretmenler, öğrencilerinin hedef dili iletişimsel ve otomatik olarak kullanabilmelerini isterler. Bu amaçla da öğrencilerin hedef dilde aşırı çalışma yapmaya ihtiyaçları olduğuna inanırlar (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011). Öğretmenin oldukça otoriter bir şekilde öğrencilerinin dil davranışlarını yönlendirip kontrol ettiği bu süreçte öğrenci onun taklitçisi gibidir. Dinleme ve konuşma becerilerine odaklanan dil öğretim yönteminde sesletime oldukça önem verilir ve öğretilenlerin kısıtlandırılması yoluyla öğrencilerin hata yapma ihtimalleri azaltılır. Yönteme getirilen eleştiriler ise şu şekilde sıralanabilir (Memiş ve Erdem 2013; Sülüsoğlu 2008):

- Öğretimin tekrarlar ve ezberler üzerinden mekanik olarak yapılmasının öğrencinin yaratıcılığı ve üreticiliğinin önüne geçmesi
- Günlük dil kullanımlarının ezber yoluyla öğrenildiği için günlük hayata uyarlanamaması,
- Yabancı dil öğrenmenin ana dil edinimi ile eş değer bir süreç olarak ele alınması
- Diğer dil becerilerine önem verilmemesi
- Yaş etkeninin önemslenmemesi

Bilişsel Yöntem

1960'lı yıllarda davranışsal dil öğretimine karşı ortaya çıkan bu yöntem, dilbilimci Noam Chomsky'nin Üretimsel Dilbilgisi kuramı (Generative Grammar) ile psikolog J. Bissell Carroll'un bilişsel psikoloji yaklaşımının bir araya gelmesi ile oluşturulmuştur. Yeni öğrenilen bilgilerin eskiden öğrenilenlerle bütünleşmesi gerektiğini savunan Chomsky, dilin doğuştan gelen yetilerle ve bireyin bulunduğu sosyal ortamda zaman içinde edinildiğini ileri sürer (Demiral ve Kaya, 2015, s.337). Yöntemin diğer öne çıkan isimlerinden Krashen, Chomsky'nin bu görüşüne katılmakla birlikte ana dilin edinildiğini, ikinci dilin ise öğrenildiğini savunmuştur. Dil edinme ve öğrenmenin farkının öne çıkarıldığı yönetime göre, ana dil edinme süreci bilinçsiz ve dolaylı gelişirken dil öğrenme süreci bilinçli ve doğrudandır.

Dolayısıyla yabancı dil öğrenimi üst düzey dil ve zihin bilgilerinden yararlanarak gelişir (Güneş, 2011, s.133).

Öğrenci merkezli öğretimin yapıldığı bilişsel yöntemde öğretmen yönlendirici konumda yer alır. Aktif hafızayı destekleyici teknikler ve tekrar yoluyla öğretimin gerçekleştirildiği bu yöntemde hatalar, hafızada yer edinmemesi açısından anında düzeltilir. Yönteme getirilen eleştiriler şu şekildedir (Memiş ve Erdem, 2013, s.305):

- Ezber tekniğine yeterince önem vermemesi
- Dili öğrenmeye yeni başlayan öğrenciden dilin kurallarını hemen anlamasının ve kavramasının beklenmesi
- Öğrencinin hatalarına fazla dikkat edilmesi ve alıştırımların tekrar edilmesi sonucu öğretimin sıkıcı ve baskıcı bir hale gelmesi.

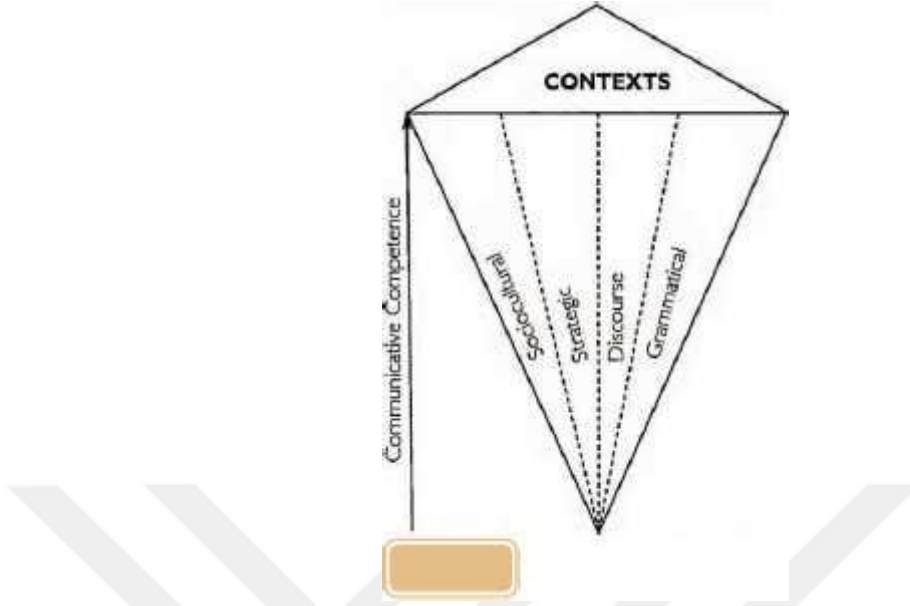
İletişimsel Yöntem

Chomsky tarafından ortaya konulan, dildeki kuralların içselleştirilebildiği ve sınırlı sayıda kuralla sınırsız sayıda tümce kurulabileceğini ifade eden **dilsel edinç**, 1970’li yıllarda dili ve dilin bilgisini açıklamak için yetersiz görülmüş ve dilbilimsel dayanağı edimbilime dayanan **iletişimci yaklaşım** benimsenmeye başlanmıştır. Sosyo-dilbilimci Hymes tarafından ortaya konulan **iletişimsel edinç** dil kullanıcısının sahip olduğu dilin biçimsel özellikleriyle birlikte daha çok dilin işlevsel yönüyle ilgilidir. Dilin birincil işlevi ise konuşmacılar arasında bildirişimi gerçekleştirmesidir ki bildirişim ancak kullanıcıların aynı dil koduna ve kültüre sahip olması ile gerçekleşebilir (Aktaş, 2005, s.91). Dolayısıyla iletişimsel edinç öğrencilerin, dilin kullanımın toplumsal ve söylemsel özelliklerine hakim olması demektir (Sülüsoğlu, 2008, s.32). 1980’de, uygulamalı dilbilimciler Canale ve Swain’in yayınladıkları ve iletişim kurma yeteneğinin dört farklı alt yetkinlik gerektirdiğini iddia ettikleri makaleye göre iletişimsel edinç şu dört bileşenden oluşmaktadır (Canale ve Swain, 1980, s.4):

- Dilbilgisel edinç (dilbilgisi açısından doğru ifadeler oluşturma yeteneği),
- Toplumdilbilimsel edinç (sosyokültürel olarak uygun ifadeler üretme yeteneği),
- Söylemsel edinç (anlamsal olarak tutarlı ifadeler üretme yeteneği),
- Stratejik edinç (ortaya çıkan iletişim sorunlarını çözme yeteneği).

İletişimsel edincin tüm bu bileşenleri birbiriyle ilişkilidir ve tek başlarına geliştirilemez veya ölçülemezler. Herhangi bir bileşendeki artış, genel iletişimsel yetkinliği

geliştirmek amacıyla diğer bileşenlerle etkileşime girer. Savignon (1983) ise daha sonra bu bileşenleri piramit bir model üzerinde şu şekilde göstermiştir (aktaran Prasad, 2013, s.2):



Şekil 2. İletişimsel Edincin Bileşenleri (Savignon'dan aktaran Prasad, 2013:2).

Kuramsal dayanağı iletişimsel edince dayanan iletişimsel yöntem; başta Hymes, Widdowson, Brumfit ve Johnson olmak üzere dönemin dil öğretim uzmanları tarafından geliştirilmiş bir yöntemdir. İletişimsel yöntemin en temel amacı öğrencinin hedef dilde iletişim kurmasını sağlamaktır. İletişimi bir süreç olarak ele alan ve bu konuda dilin biçimsel formunu yetersiz bulan iletişimsel yöntem, amacı doğrultusunda öğrencilerin ihtiyaç duyduğu dilsel biçimleri, anlamları ve işlevleri öğrenciye aktarmayı hedefler. Bu doğrultuda, öğrenciye bir işlevi gerçekleştirmek için birçok farklı biçimin kullanılabileceğini ve ayrıca tek bir biçimin genellikle çeşitli işlevlere hizmet edebileceği bilgisini de verir. Böylece öğrenci sosyal bağlamı göz önünde bulundurarak en uygun biçimi seçebilme yeterliliğini de geliştirir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011). Larsen-Freeman ve Anderson (2011), iletişimsel yöntemle gerçekleştirilen dil öğretim sürecini gözlemlemişler ve gözlemlerine dayanarak yöntemin ilkelerini açığa çıkarmaya çalışmışlardır. Bu çalışma ile iletişimsel yöntemin ilkelerini süreç ile bir arada görebilmek mümkündür.

Gözlemler	İlkeler
1. Öğretmen, yakın tarihli bir gazeteden spor köşesinin bir kopyasını içeren bir bildiri dağıtır.	Dil mümkün olduğunca gerçek bağlamında kullanıldığı şekliyle tanıtılmalıdır.
2. Öğretmen öğrencilerinden spor muhabirinin tahminlerini çizmelerini ve muhabirin hangi tahminlerinden emin hangilerinden daha az emin olduğunu düşünmelerini ister.	Konuşmacının ya da yazarın niyetini anlayabilmek iletişimsel yetkinliğin bir parçasıdır.
3. Öğretmen öğrencilere yönergeleri hedef dilde verir.	Hedef dil yalnızca çalışmanın bir nesnesi değil, aynı zamanda sınıf içi iletişimin de bir aracıdır.
4. Öğrenciler muhabirin ifadelerini farklı sözcüklerle tekrar ifade etmeye çalışırlar.	Bir işlev pek çok dilsel biçime bürünebilir. Dersin hedefi gerçek dil kullanımı olduğu için farklı dilsel biçimler birlikte sunulmalıdır. Dil biçimlerine hâkim olmaktan ziyade iletişim vurgulanır.
5. Öğrenciler gazete makalesinin tümcelerini çözerler.	Öğrenciler dili tümceler üstü söylem düzeyinde ele almalılar. Dilin bağdaşıklık ve bağlaşıklık özelliklerini öğrenmeleri gerekir.
6. Öğrenciler bir dil oyunu oynarlar.	Oyunlar gerçek iletişimsel özelliklere (alışveriş) sahip oldukları için önemlidir. Başarılı bir şekilde iletişim kurup kurulmadığı konusunda anında dönüt alınabilir.
7. Öğrencilere spor muhabirinin tahminleri hakkında ne düşündükleri sorulur.	Öğrencilere kendi fikirlerini ifade etme fırsatı tanınmalı.
8. Bir öğrencinin hata yapması durumunda öğretmen ve diğer öğrenciler bu durumu görmezden gelir.	Hatalar, iletişim becerilerinin gelişmesinin bir getirisi olarak görüldüğü için görmezden gelinir. Öğretmen akıcılığı bozmaz ama daha sonra hataya geri dönmek üzere notunu alır.
9. Öğretmen her öğrenci grubuna kısa birer hikâye ve roller dağıtır.	Öğretmenin temel sorumluluklarından biri iletişimi teşvik eden durumlar oluşturmaktır.

- | | |
|---|---|
| 10. Öğrenciler öyküyü tamamlamak için birlikte çalışırlar. | İletişimsel etkileşim, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı ilişkileri teşvik eder ve öğrencilere anlamı müzakere etmek için çalışma fırsatı verir. |
| 11. Öğrenciler, aynı şirkette çalıştıklarını hayal ederek rollere bürünürler. | İletişimsel olayın sosyal bağlamı, ifadelere anlam vermek için gereklidir. |
| 12. Öğretmen içlerinden birine patron rolü verir ve diğerlerinden onunla konuşurken bunu düşünerek konuşmalarını ister. | Dilsel biçimleri uygun şekilde kullanmak iletişimsel yeterliliğin önemli bir parçasıdır. |
| 13. Öğretmen grupları tavsiyeler vererek ve soruları yanıtlayarak sırasıyla dolaşır. | Öğretmen, iletişim aktiviteleri oluşturmada kolaylaştırıcı ve aktiviteler sırasında danışman olarak hareket eder. |
| 14. Öğrenciler, bir meslektaşlarına bir öngöründe bulunmak için kullanacakları alternatif biçimler önerirler. | İletişimde, bir konuşmacının yalnızca ne söyleyeceği konusunda değil, aynı zamanda nasıl söyleyeceği konusunda da bir seçeneği vardır. |
| 15. Rol yapma bittikten sonra öğrenciler ilgili sözcükleri ortaya çıkarırlar. | Öğrenciler, işlevden, durumsal bağlamdan ve oynadıkları rollerinden sözcük bilgisi ve dilbilgisi öğrenirler. |
| 16. Ödevleri için öğrenciler siyasi adaylar hakkında bilgi edinirler ve hangi adayın kazanacağı hakkında tahminde bulunurlar. | Öğrencilere dilin gerçek iletişimi üzerinde çalışma fırsatları verilmelidir. |

Yukarıda verilen ders süreci ve altında yatan ilkelerde de görüldüğü gibi iletişimsel yöntem ile dil öğretiminde odak öğrencidir. Dolayısıyla öğrenci sürecin karşısında değil içinde yer almaktadır. Öğretmen bu süreçte öğrenciye göre daha pasif bir rol üstlenmekle birlikte gerekli iletişim ortamını ve bağlamını yaratmakla da yükümlüdür. Tamamen iletişim odaklı derste öğretmen, öğrenciyi akışı bozmayacak şekilde yönlendirir. Bu yöntemde öğrencinin hatalarına anında müdahale edilmemektedir çünkü iletişimsel yetkinlikte önemli olan üretimde olabilmek ve iletişimde kalabilmektir. Öğretmen daha sonrasında gerekli gördüğü takdirde

hatalara geri dönebilir. Ders materyallerinin hedef dilin kültürel özelliklerini yansıtmaya ve günlük dilin işlevlerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bu yöntemde öğretmenin yönlendirmeleri ve açıklamaları hedef dilde yapması beklenir. Gerekli durumlarda ana dilden yardım alınmakla birlikte sınıf içindeki iletişimin hedef dil üzerinden yürütülmesi yöntemin önemli özelliklerindendir. Dil öğretiminde etkili yöntemlerden biri olan iletişimsel yönteme getirilen eleştiriler ise şu şekilde sıralanabilir (Memiş ve Erdem, 2013, s.307).

- Dilbilgisi kurallarının öğretimini yapıların içine sıkıştırarak geri planda tutması
- Yerinde kullanıldığında yararlı olan ezber kavramını gözardı etmesi.
- Ders materyallerinde metinlerin yeterince yer almaması ve bunun yerine diyalogların kullanılması.
- İkili ve grup çalışmaları esnasında öğrencilerin kendi aralarında kurdukları iletişimi öğretmenin tamamıyla yönlendirememesi ve hataları düzeltme fırsatını bulamaması. Bu öğrenimi verimsizleştirdiği gibi, öğretmenin otoritesine de zarar verir.

Görev Temelli Yöntem

Görev temelli yöntem eylem odaklı yaklaşıma dayanmaktadır. Yirminci yüzyılın başlarında, iletişimsel yaklaşımda boşlukların ortaya çıkması ile birlikte eylem odaklı yaklaşımın kuramsal çerçevesi oluşturulmaya başlanmıştır. Bireylerin dili yalnızca iletişim için öğrenmeleri değil aynı zamanda o iletişimi sosyal alanda bir eyleme dönüştürebilmeleri de gerektiğini savunan eylem odaklı yaklaşım, bu noktada bireylere yardımcı olması açısından iletişimsel yaklaşımın bir uzantısı ve daha gelişmiş bir şekli olarak kabul edilmektedir (Koparıcı, 2019, s.19).

Genellikle bir konunun anlaşılmasını sağlamak, konuyu tanıtmak ya da pekiştirme amaçlı uygulamalara yer veren geleneksel ders süreçlerinin aksine, eylem odaklı ders etkinliğinin ilk amacı; ders sürecinin düzenlenmesinde öğretmen ve öğrencilerin birlikte karar verdiği bir eylem ürününün ortaya çıkartılmasıdır (Özünel, 2004, s.81). Eylem odaklı yaklaşım, yabancı bir dili öğreneni ya da kullananı (dil kullanıcısı) özel ya da genel durumlarda, bireysel ya da başkalarıyla etkileşim içinde bir eylemi gerçekleştiren ve iş gören sosyal bir aktör olarak kabul eder (Coşkun, 2017, s.87). Yaklaşımın en önemli savunucularından olan Puren (2004)'e göre, artık başkalarıyla yabancı dille iletişim kurmak demek bilgi vermek ve bilgilendirmek değil, yabancı bir dilde davranmak, iş yapmak demektir (aktaran Coşkun, 2017: 162).

Eylem odaklı yaklaşımın kuramsal çerçevesi doğrultusunda Prabhu ve Harold Palmer göreve dayalı yöntemi ilk uygulayan isimler olmuştur. Richard ve Rodgers (2001) ise, görev temelli öğretim yönteminin altında yatan esasları şu şekilde belirlemiştir:

- Sonuçtan daha çok öğretim sürecine önem verilir.
- Ana öğeler iletişim ve anlama odaklanan etkinlikler ve görevlerdir.
- Öğrenciler dili amaçlı iletişim etkinlikleriyle ve etkileşim içinde öğrenirler.
- Etkinlikler ve görevler, gerçek hayatta dil öğrencilerinin karşılaşmaları olası olaylar ya da sınıf içinde gerçekleştirilen hayata dair canlandırmalar da olabilir.
- Görev odaklı bir izlencenin etkinlik ve görevleri zorluk düzeyine göre sıralanır.
- Bir görevin zorluğu öğrencinin önceki tecrübelerine, görevin zorluk düzeyine, görevi yerine getirmek için gerekli olan dile ve eldeki olanaklara bağlı olarak değişir.

Dört temel dil becerisinin de aynı derecede geliştirilmesini esas alan modern bir dil öğretim yöntemi olan göreve temelli yönteme göre *görev*, öncelikli dil öğrenim hedeflerinin anlamlı etkinliklere dönüşüm şeklidir (Memiş ve Erdem, 2013, s.314). Nunan (2006), görevden bahsederken gerçek dünya/ hedef görevler ile pedagojik görevler arasında temel bir ayırım yapar. Hedef görevler, adından da anlaşılacağı gibi, sınıfın dışındaki dil kullanımlarını ifade eder. Pedagojik görevler ise sınıfta gerçekleşen görevlerdir. Ellis (2006) ise görevin, öğrencilerin anlam ifade etmek için dilbilgisi bilgilerini harekete geçirmeye odaklanırken, öğrencilerin hedef dilde anlamaları, üretmeleri veya etkileşimde bulunmalarını içeren bir sınıf çalışması parçası olduğunu savunur.

Görev temelli yöntem; görev öncesi (pre-task), görev döngüsü (during task) ve dile odaklanma (post task) olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Willis, 1996, s.38). Göçer ve Karadağ (2020) bu bileşenleri şu şekilde göstermiştir:

Tablo 1. Görev Temelli Yöntemin Bileşenleri

Görev Öncesi		
Konu ve Göreve Giriş Öğretmen konuyu sınıfla birlikte keşfeder, yararlı kelimeleri ve cümleleri vurgular ve öğrencilerin görev talimatlarını anlamalarına ve hazırlanmalarına yardımcı olur. Dil öğrenenler, benzer bir görevle ilgili daha önceden yapılmış bir çalışmanın kaydını dinleyebilir veya bir metnin görevle ilgili kısmını okuyabilirler.		
Görev Döngüsü		
Görev Öğrenciler görevi küçük gruplar veya çiftler şeklinde yaparlar. Öğretmen belirli bir mesafeden gözler, iletişimle ilgili tüm girişimleri cesaretlendirir fakat herhangi bir düzeltme yapmaz. Bu durum özel bir duygu olduğu için öğrenciler deneyim konusunda kendilerini rahat hissederler.	Planlama Öğrenciler, görevi nasıl yaptıklarını, neye karar verdiklerini veya neler keşfettiklerini tüm sınıfa sunmak için (sözlü veya yazılı olarak) hazırlık yaparlar. Sunum aşaması herkese açık olduğundan doğal olarak öğrenciler doğru olmak isteyeceklerdir. Bundan dolayı öğretmen dil tavsiyesi verme konusunda hazırlıklı olmalıdır.	Sunum Bazı gruplar raporlarını sınıfa sunarlar veya yazılı raporlarını değiştirerek sonuçları karşılaştırırlar. Öğretmen bir başkan gibi davranarak raporlar hakkında yorum yapar.
Dile Odaklanma		
İnceleme Öğrenciler metnin veya dinleme kayıtlarının transkript edilmiş halini belirli özelliklerine göre inceler ve tartışır. Kelime kitaplarına yeni kelimeler, cümleler ve kalıplar kaydederler.	Uygulama Öğretmen analiz sırasında veya sonrasında verilerde meydana gelen yeni kelimelerin, cümlelerin ve kalıpların uygulamasını düzenler.	

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı gibi dilin anlam boyutuna ağırlık veren görev temelli yöntemde görevin niteliğine bağlı olarak dört temel dil becerisi de kullanılabilir. Bu yöntemde öğretmenin rolü, öğrencilerin ihtiyaçlarını analiz ederek öğrencilerin seviyesine uygun görevler seçmek ve öğrencilerin yetenekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda görev öncesi ve görev takip aşamaları oluşturmaktır. Daha çok gözlemci konumunda bulunan öğretmen gerektiğinde öğrenciye müdahalede bulunabilir. Öğrencilerin rolü ise, bir görevi tamamlamak için birbirleriyle iletişim kurmaktır. Görev temelli yöntemde biçime odaklanmak, öğrencilerin öğrenmesi açısından oldukça önemli kabul edilir. Dolayısıyla öğrencilerin hataları yeniden yapılanmalar, modelleme yolu veya kısa dilbilgisi açıklamaları ile düzeltilebilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

Yönteme getirilen eleştiriler ise şu şekildedir (Memiş ve Erdem, 2013, s.315):

- Görevlerin aşamalarının ne olduğu ve içeriği konusunda yeterli çalışma bulunmaması ve zorluk derecelerinin belirlenmemiş olması
- Dilbilgisi öğretime ve yeni yapılar yeterli önemi vermemesi

- Başlangıç düzeyi öğrencileri için uygun olmaması ve göreve bağlı sistematik bir dilbilgisi, pedagojik girdi ve güncel müfredattan yoksun olması sebebiyle bütüncül bir dil öğretiminde kullanılamaması.

Seçmeli Yöntem

Dil öğretiminde seçmeli yöntem, farklı yöntemlerin faydalı taraflarının amaca yönelik olarak seçilmesi ve kullanılmasıdır. Bu yöntemi kullanacak olan öğretmenin dil öğretiminde kullanılan tüm yöntemlere hakim olması gerekir ki bu sayede öğrenim düzeyi, bireysel özellikler ve sınıf mevcuduna göre en verimli yöntem seçilebilir. Barın (1997), seçmeli yöntemin özelliklerini şöyle belirtmiştir (aktaran Erdem ve diğerleri, 2015, s.559):

1. Dil öğretimi hayata dönük olmalıdır.
2. Sınıfta öğrenilen başka dil kullanılmamalıdır.
3. Çeviri, dili yeni öğrenenler için faydalı değildir.
4. Mekanik tekrarlar yerine anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir.
5. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine hemen başlanmalıdır.
6. Kelime öğretimine hemen başlanmalı ve öğrenilen kelimelerin cümle içerisinde kullanımına ilişkin uygulamalar yapılmalıdır.
7. Öğrencilerde dili öğrenme arzusu uyandırılmalıdır.
8. Öğretim basitten zora, somuttan soyuta doğru olmalıdır.
9. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.

Seçmeli yöntemin aldığı olumsuz yorumlar şu şekilde olmuştur (Memiş ve Erdem, 2013, s.308):

- Öğretimin kalitesinin haddinden fazla öğretmene bağımlı olması ve tüm yöntemlere hakim bir öğretmen bulmanın zor olması
- Yabancı dil öğretimi yapılan kurumlarda bu yöntem tercih edildiğinde her öğretmenin kendine göre bir yöntem seçmesi sonucunda kurumlarda karışıklığa yol açılması
- Öğrencilerin sürekli değişen ve farklılaşan yöntemlere uyum sağlamasının ve her birinde yeterlilik gösterebilmelerinin mümkün olmaması, dolayısıyla motivasyonlarını kaybetmeleri.

Yukarıda yer alan dil öğretim yöntemlerini incelediğimizde, dilbilgisi- çeviri yöntemi gibi geleneksel yöntemler dışında günümüzde kullanılan yöntemlerin çoğunlukla edimbilim ve dilbilimin katkılarıyla ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Çünkü dile ve iletişime bakış açısı yalnızca dilsel bilgi ile ilgili değil iletişim bilgisi ile de birleşmiştir. Her türlü iletinin hem dilsel hem de dildışı kanallarla iletilmesi ve bunların hedef dildeki kültürel unsurlarla birleşerek anlama bürünmesi olgusu dilbilim alanındaki çalışmalarla yabancı dil öğretimine aktarılabilmektedir.

Yönergeler

2.2.1. Yönergelerin Tanımı ve Özellikleri

Yönerge tanımı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “herhangi bir konuda tutulacak yol için üst makamlardan alt makamlara belli bir esasa dayanarak verilen buyruk, talimat, direktif” şeklinde verilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK]). Yabancı kaynaklara baktığımızda ise Searle (1969), edim sözler ile ilgili çalışmalarında yönergelerden (direktif) “işitene” yani alıcıya bazı eylemler dayatmak şeklinde bahsetmiştir (aktaran Mortensen, 2008, s.36). Her ne kadar Türk Dil Kurumu sözlüğündeki tanımında talimat ile eş anlamda verilse de, yönerge özellikleri ve hizmet ettiği amaç açısından talimat sözcüğü ile eş değer değildir. Hem yönergeler hem de talimatlarda çoğunlukla buyrum kipi kullanılması, ikisinin eş değer oldukları varsayımına sebep olmaktadır. Oysaki yönerge bir iş yapılırken uygulanacak işlemleri, atılması gereken adımları bildirirken, talimat yerine getirilmesi zorunlu bir davranışı bildirmektedir. Dolayısıyla yönerge, eylemi gerçekleştirmeden önce alınacak kararların bilişsel bir işleme tabi tutulması olarak tanımlanabilir (Aydoğu, 2015, s.379). Bu durumda yönerge ve talimat verilirken her ikisi için de buyurucu tarzda bir dil kullanımı olabilir ancak yönergenin dil kullanımının daha açıklayıcı ve anlaşılabilir olması bir işi gerçekleştirirken büyük bir önem taşımaktadır.

2.2.2. Eğitim-Öğretimde Yönergeler

Hayatımız boyunca her çeşit alanda karşımıza çıkan ve nasıl bir yol çizmemiz gerektiğini bizlere bildiren yönergeler elbette ki eğitim alanında da karşımıza çıkmaktadır. Eğitim-öğretim alanında yönergeler çoğunlukla, öğrenciden geri bildirim almak ve öğrencinin konuyu kavramasını sağlamak adına oluşturulan alıştırmalar içerisinde kullanılır. Bertocchini ve Costanzo (2014) bir alıştırmanın yönerge, içerik ve işlem olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğunu belirtirler (aktaran Güneş, 2017, s. 107). Yönergeler alıştırmanın başında verilen

açıklamalardır ve her alıştırmanın kendine ait bir yönergesi vardır (Güneş, 2017, s. 107). Bir alıştırmada işlemin ya da eylemin doğru ve düzgün gerçekleştirilebilmesi, öğrencinin ilk karşılaştığı bileşen olan yönergenin doğru anlaşılmasıyla gerçekleşebilir. Etkinlik sırasında öğrenciye rehberlik eden yönerge sayesinde öğrenci kendisinden beklenen kazanımı anlayabilir ve istenilen eylemi yerine getirebilir. Bu sebeple bireyin, kendisinden beklenen hedefe ulaşma başarısı bu kılavuzun başarılı ve eksiksiz olmasına bağlıdır. Yönergelerin açık, yeterli ve etkili olması başarıyı belirleyen temel faktörlerdendir ki bu durum, yönergeye ve onu hazırlayan, eğitime büyük bir sorumluluk yüklemektedir (Deral- Kıcı ve Ceran, 2011, s.991).

Mortensen (2008)'a göre eğitimde ve öğretimde yönergeler/direktifler, öğrenciye belirli bir şeyi yaptırtma, harekete geçirme yoludur. Yönergelerin içerisinde ifade eden kişinin niyeti ve amacı gizlidir ve eğitim alanında bu kişi bir öğretmen de olabilir bir ders kitabının yazarı da olabilir. Yönergeleri kullanan kişiler ve bu kişilerin ifade biçimleri ne kadar farklı olsa da eğitim-öğretim alanında bütün yönergelerin amacı ortaktır. Presse'e (1999) göre eğitim-öğretim alanındaki tüm yönergeler öğrencinin çalışılan konuyla ilgili bir şey öğrenmesini sağlamak ya da değerlendirme yapmak üzerinedir (aktaran Aydoğu, 2015, s.380). Böylece yönergeler aracılığıyla öğrencinin varolan bilgileri ile yeni bilgileri pekiştirilir ve bu bilgileri kullanması sağlanır. Kısacası, yönergeler öğrencilerin üretime geçmesini sağlayan araçlardır diyebiliriz.

Uygulayıcının öğretilecek beceri veya davranışları nasıl tamamlayacağına ilişkin bir açıklama olarak da tanımlanabilen yönerge, aynı zamanda davranışsal beceri öğretiminin de dört temel bileşeninden ilkinin oluşturmaktadır: Yönerge- Model Olma- Uygulama- Geri Bildirim. Bu yöneme göre yönerge bileşeninde öğretilmesi planlanan hedef becerinin tanımı öğrenciye yapılır ve bu aşamaya bilgi verme/sağlama aşaması da denilebilmektedir. Öğrenci için belirlenen hedef davranışı tanımlayan ve o davranışta bulunulması için gereken koşulları belirlemeyi içeren yönerge bileşeninde, öğretilmesi planlanan hedef becerinin kişi için önemi açıklanır ve mantığı anlatılmaya çalışılır. Davranışsal beceri öğretimine göre yönerge, gerekli görülen durumlarda gerektiği kadar tekrarlanabilir (İnci ve Kartal, 2008, s.58).

Alanyazına baktığımızda yönergenin eğitim-öğretim alanındaki önemini şu alıntılardan da görebilmekteyiz: “Yönerge, öğrencide çalışmayı sağlayan güdüyü sınırlandırır ve hedefi belirler (Deral-Kıcı ve Ceran, 2011, s.993).”

Herkesin aynı şekilde anlayıp, çözümleyebileceği ölçüde açık ve net bir yönerge oluşturmak ne denli güç ise okuyucu açısından da bir yönergeyi anlamak, özellikle çift anlamlı ifadeler içerdiğinde, o denli güç ve karmaşık bir uğraştır. Öğrencinin öğrenme süreci ancak ne yapacağını, kimin için, niçin ve nasıl yapacağını anladığında kolaylaşır (Aydoğu, 2015, s.379).

Yapılan çalışmalardaki yorumlardan yola çıkıldığında yönergenin öğrenciyi alıştırmada sınırlandırarak sahip olduğu bilgileri doğru yerde kullanabilmesi açısından önemli olduğu görülmektedir. Hangi bilgiyi nerede kullanacağını tam olarak oturtamamış olan öğrencinin gerekli bilgiyi seçebilmesi ve doğru noktalara odaklanabilmesi ancak anlaşılabilir ve doğru yönergeler sayesinde gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple eğitim-öğretim alanında hâlihazırda kullanılan ve hazırlanmakta olan yönergelere gereken önemin verilmesi ve bu konuya hassasiyetle yaklaşılması oldukça önemlidir.

2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Yönergeler

Yabancı dil öğretiminde öğretilen dilbilgisi yapılarını pekiştirmek ve hedeflenen kazanımlara ulaşmak adına öğrenciye çok sayıda ve çok çeşitli alıştırmalar yaptırılır. Alıştırmalar ve etkinlikler sayesinde öğrencinin üretime geçerek yeni öğrendiği bilgileri mevcut bilgilerinin üzerine koyarak üretime geçmesi sağlanır. Kieweg'e (2006) göre yapılan çalışmalar sonucunda yabancı dil öğretiminde derslerin %30'u öğrenme içeriğinin sunumuna, %70'i de alıştırmaya ayrılmıştır. Heymann (2012) ise alıştırmaların yabancı dil öğretimindeki önemini, alıştırmadan etkili öğrenmenin mümkün olmadığını belirterek desteklemiştir (aktaran Özbal, 2019, s. 3).

Öğrencinin bir alıştırma ya da etkinlikte ilk bulunduğu nokta ise o alıştırmadan yönergesidir. Her alıştırmadan kendi içeriğine ve hedeflerine uygun oluşturulmuş bir yönergesi vardır ve bu yönergelerin doğru anlaşılabilmesi anadilde bile her zaman mümkün olamamaktadır. Yönerge tipi metinler yalnızca okumak üzerine değil de harekete geçirmek ve eylem üzerine oldukları için diğer metin türlerinden ayrılırlar. Özellikle yabancı dil sınıflarında yönergeleri anlamak oldukça zor ve karmaşık olabilmektedir. Çünkü öğrenci yalnızca yönergeyi anlamaya çalışmakla kalmaz aynı zamanda yabancı dildeki okuduğunu anlama becerisini de kullanmaya çalışır (Ercanlar, 2015, s.386). Bu nedenle, şüphesiz yabancı dil öğretim programlarında sözlü ya da yazılı her türlü yönergenin oluşturulması çok daha emek ve dikkat isteyen bir süreçtir.

Thornbury'e (2006) göre yönergeler kendi içlerinde bazı bileşenlerden oluşmaktadır ve her yönerge bütün bileşenlere sahip olmak zorunda değilse de bir veya birkaçını mutlaka içinde barındırır(aktaran Genç ve Özbal, 2019, s.126).

- Geçiş: Alıştırmalar arası geçişleri içeren bu bileşene genellikle birden çok aşama ve görev içeren alıştırma yönergelerinde rastlanır. Öğrenciden önce bir diyalogu tamamlaması daha sonra da arkadaşıyla birlikte seslendirmesinin istendiği "Tamamlayalım, konuşalım" şeklinde verilen bir yönerge, alıştırmalar arası geçişlere örnek olarak verilebilir.

- Kısa bir özet: Alıştırmanın yapılış amacını içerir. Örneğin; -lı, -sız ve -lık eklerinin isim, sıfat ve zarf yapma işlevini tekrar edelim.
- Organizasyon: Alıştırmanın bireysel, eşli veya grup olarak mı yapılacağı bilgisini içerir.
- İşlem: Öğrencilerin alıştırmada ne tür bir işlem yapacağı bilgisini içerir. Eşleştirme, boşluk doldurma, doğru-yanlış işaretleme vb.
- Yöntem: Alıştırmanın türünü ifade eder. Konuşalım, yazalım, dinleyelim vb.
- Sonuç: Alıştırma tamamlandıktan sonra elde edilecek kazanımı içerir. Tamamlanmış liste, taslak; tamamlanan diyalogun uygulanması, alıştırma sonuçlarının paylaşılması gibi.
- Strateji: Alıştırmanın yapılışını kolaylaştıracak bilgileri içerir. Seçici, kapsamlı dinleme/okuma vb.
- Zamanlama: Alıştırmanın yapılış süresi ve yapılış aşamalarını içerir. Dinleyelim ve tamamlayalım gibi.

Bu bileşenlerden tamamını ya da bir kaçını barındırması gereken yönergelerin doğru anlaşılabilmesi için sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yönergelerin nasıl olması ve hangi özellikleri barındırması gerektiğini Grotjahn ve Kleppin (2015) şu şekilde belirlemişlerdir (aktaran Özbal, 2019, s.31-32).

- **Açık olmalıdır.** Yönergeler, yanlış anlaşılmayacak ve her öğrencinin aynı şekilde anlayabileceği şekilde olmalıdır.
- **Gerekli tüm açıklamaları içermelidir.** Yönergede öğrencilerin ihtiyaç duymayacağı gereksiz bilgilere yer verilmemelidir.
- **Mümkün olabildiğince kısa ve öz olmalıdır.** “Aşağıdaki soruları metne göre cevaplandırınız” şeklindeki uzun yönergeler yerine “Okuyalım ve cevaplayalım.” veya “Cevaplayalım.” şeklinde kısaltılarak yazılabilir.
- **Kolay anlaşılmalıdır.** Yönergeler öğrencilerinin seviyesine uygun olarak yazılmalıdır. Temel seviyede Türkçe öğrenen öğrencilerin seviyesinin üzerinde karmaşık cümle yapıları kullanılarak yönerge yazılmamalıdır. Bunun yerine temel düzeyde basit cümlelerin kullanılması yönergelerin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir.

- **Standartlaştırılmalıdır.** Aynı tür alıştırmalar için aynı yönergeler tercih edilerek yönergeler arasında bir bütünlük ve standart sağlanabilir.

Grotjahn ve Kleppin'in belirlediği özelliklerin, çalışmamamın Edimbilim kısmında değindiğim Grice'ın işbirliği ilkesinin kuralları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Öyle ki, dil öğretiminde kullanılan bir yönerge nitelik açısından doğru, nicelik açısından yeterli, bağıntı açısından tutarlı ve tarz açısından anlaşılabilir olmalıdır. Bir yönergenin bu özellikleri taşımaması öğrenci tarafından anlaşılabilirliğini güçleştirecektir ve bu öğretmenden ya da yönergeyi yazan yazardan kaynaklı bir sorundur ancak yönergelerin anlaşılmasının nedeni her zaman öğretmenlerden kaynaklı olmamaktadır. Aydoğu'ya (2015) göre yönergelerin doğru anlaşılmasının iki tür sebebi vardır: Öğretmenden/ yazardan kaynaklı sorunlar ve öğrenciden kaynaklı sorunlar.

Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar

- *Öğrencinin kapasitesinin üstünde sözcük ve kavram kullanımı.* Yönergeler öğrencinin dil seviyesine ve ön bilgisine uygun olmalıdır.
- *Yönerge ve hedef arasında tam olarak bağlantı kurulamaması.* Bir öğrenci doğru sonuca yönergeye uymadan da varabilir. Öğretmenin öncelikli hedefinin yönergeye bağlı kalmak mı yoksa doğru sonuca ulaşmak mı olduğuna karar vermesi gerekir.
- *İç içe geçmiş birden fazla yönerge kullanımı.* Öğrenciler genellikle bir yönergeyi nasıl okuyacaklarını bilmedikleri için karmaşık yönergeler vermek durumu daha da güçleştirecektir.
- *Yazılı yönergelerin okunmaması.* Öğretmenler genellikle ders sırasında yazılı yönergeleri okumak yerine kendileri sözlü ifadelerde bulunurlar ve bu öğrencilerin yönergeleri önemsememelerine etmelerine sebep olmaktadır.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar

- Yönergeleri tam okumamak ve aceleci bir tutum sergilemek.
- Anahtar sözcük ve kavramlara dikkat etmemek.
- Dikkatsizlik
- Yönergelerin öneminin bilincinde olmamak.
- Yüzeysel bir okuma ile yetinmek.

Tüm bu sebepler öğrencinin yönergeleri doğru anlayamamasına, asıl varmak istenilen noktadan uzaklaşmasına, süreyi doğru kullanamamasına dolayısıyla hedeflenen beceriyi kullanamamasına sebep olmaktadır. Yönerge, öğrencinin üretime geçtiği düzey olan sahip oldukları bilgiyi ölçme aşamasında en önemli adımdır. Yabancı dil öğretiminde, alıştırmaların başında, etkinliklerin giriş kısmında ve sınavlarda yönergeler aracılığıyla öğrencilere neyi nasıl yapmaları gerektiği aktarılır. Öğrencilerin ders başarılarının bu tür alıştırmalar ve değerlendirmelere bağlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda yönergelerin yabancı dil eğitimi alanındaki önemi ortaya çıkmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemi, verilerin toplanma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırma nitel bir araştırma olup araştırmada betimsel tarama yapılmıştır. Nitel araştırmalar bir konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten çok zengin betimlemeler yaparak daha geniş bir bakış açısı elde etmeyi hedefler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, s.252). Eğitim alanında yapılan çalışmalarda en yaygın betimsel yöntem taramadır. Betimsel tarama, sonuçları genelleylebilmek amacı ile araştırılan alanda mümkün olduğunca uygun makaleyi tarama ve analiz etme yöntemi olarak açıklanabilir (Koçak-Usluel ve diğerleri, 2013, s.55). Betimsel tarama gerçekleştirilirken doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Doküman analizi tekniği ile alandaki ders kitapları incelenirken, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinden konuya ilişkin görüşlerinin ve kullanımlarının betimlendiği veriler toplanmıştır.

3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Çalışmanın veri toplama bölümünde iki aşamalı bir veri kaynağına ulaşılmış olup ders kitapları bağlamında aynı sınırlılıklarda belirtildiği gibi yaygınlık ölçütüne bağlı olarak; Yabancılar için Türkçe Öğretimi alanında en yaygın kullanılan 4 ders kitabı seçilmiştir. Çalışma grubunda ise yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi olan 21 kişiye ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışmanın veri toplama sürecinde ilk olarak belirlenen ders kitapları düzey ve beceri bakımından ele alınmış, ders kitaplarının tüm düzeylerinde her beceriye ait alıştırmaya yönergeleri incelenmiştir. Ders kitaplarının yönergeleri; kişi, dilbilgisel kiplik ve edimsel işlev açısından incelenmiş ve veriler tablo haline getirilmiştir. Bu tablolar sayesinde ders kitaplarında kullanılan dilin hem kendi içerisinde düzeye bağlı farklılıklarını, hem de yayınlar arasındaki farklılıklarını gözlemlemek mümkün olmuştur. Çalışmanın bundan sonraki kısmında alanyazındaki çalışmalara da bakılarak bir görüşme formu hazırlanmış ve sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular uzmana sunulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda bazı değişiklikler ve eklemeler sonucunda aşağıdaki halini almıştır:

Soru 1. Sınıf içinde etkinlikler sırasında öğrencilerinize karşı kullandığınız yönergelerde hangi kişiyi, zamanı/ kipi kullanırsınız? Örnekler verebilir misiniz?

Soru 2. Bu yönergeleri seçmenizdeki etkenler nelerdir?

Soru 3. Tek bir öğrenciye kullandığınız yönerge ve sınıf geneline hitap ederken kullandığınız yönergeler arasındaki farklılıklar neler?

Soru 4. Kitaptaki yönergeleri doğrudan öğrencilere okuyor musunuz? Yoksa kendi yönergelerinizle mi açıklıyorsunuz?

Soru 5. Sınav için soru hazırlarken yönergelerde nelere dikkat ediyorsunuz?

Soru 6. Çevrimiçi derslerde kullandığınız yönergeler sınıf içinde kullandığınız yönergelere göre farklılık gösterdi mi? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

Daha sonra veri toplama aracı olarak görüşme formunun son hali gönüllü katılımcılara ulaştırılmış ve veriler toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada ders kitaplarından elde edilen veriler kişi, dilbilgisel kiplik ve edimsel işlev açısından incelenmiştir. Bu çalışmada kipliğin dilbilgisel adlandırmalarına (buyrum, istek ve yeterlik) yer verilmiştir. Adlandırmalar çoğu kez işlevle örtüşmemesine karşın çalışma boyunca kipliğin biçimsel boyutu ele alınarak dilbilgisel adlandırmalar kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler ise içerik analizi ile değerlendirilmiş ve her soru tüm katılımcılar açısından madde madde incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular açıklanacaktır.

4.1. YOT ALANINDA KULLANILAN DERS KİTAP YÖNERGELERİ

Çalışmada ilk olarak 4 temel dil becerisi için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında kullanılan 4 farklı ders kitabının tüm seviyeleri ayrı ayrı incelenmiştir. İncelenen yönerge tümceleri; kişi, dilbilgisel kiplik ve edimsel işlevleri açısından ele alınmıştır. Ders kitaplarında okuma becerisine yönelik etkinliklerde kullanılan yönergelere ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1.1. OKUMA BECERİSİ ÜZERİNE DERS KİTAP YÖNERGELERİ

Tablo 2. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 Okuma Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcesi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1	“Diyalogları oku.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
A2	“Diyaloğu oku ve soruları cevapla.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
B1	“Metni oku ve soruları cevapla.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
B2	“Metni oku ve soruları cevapla.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
C1	“Metni oku ve soruları cevapla.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi

Tablo 2’ye göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1’in okuma becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 2.tekil kişi, dilbilgisel kiplik olarak buyrum ve edimsel işlev olarak emir verme ediminin kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri incelendiğinde ise bu verilerde düzeye bağlı bir değişiklik olmadığı ve yönergelerin tutarlı oldukları görülmektedir.

Tablo 3. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 Okuma Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1	“Aşağıdaki diyalogları okuyalım, fotoğraflarla eşleştirelim.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
A2	“Soruları metne göre cevaplayalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B1	“Metni okuyalım. Aşağıdaki paragraflar ile başlıkları eşleştirelim.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B2	“Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
C1	“Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma

Tablo 3’e göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2’nin okuma becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 1.çoğul kişi, dilbilgisel kiplik olarak istek ve edimsel işlev olarak öneride bulunma ediminin kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri incelendiğinde ise bu verilerde düzeye bağlı bir değişiklik olmadığı ve yönergelerin tutarlı oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3 Okuma Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1	“Okuyalım..”	Biz	İstek	Öneride bulunma
A2	“Okuyalım, yerleştirelim.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B1	“Okuyalım, eşleştirelim.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B2	“Okuyalım..”	Biz	İstek	Öneride bulunma
C1	“Okuyalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma

Tablo 4’e göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3’ün okuma becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 1.çoğul kişi, dilbilgisel kiplik olarak istek ve edimsel işlev

olarak öneride bulunma ediminin kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri incelendiğinde ise bu verilerde düzeye bağlı bir değişiklik olmadığı ve yönergelerin tutarlı oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 4 Okuma Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1- A2	“Okuyalım, yanıtlayalım..”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B1	“Okuyalım, yeniden yazalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B2-C1	“Okuyalım, işaretleyelim.”	Biz	İstek	Öneride bulunma

Tablo 5’e göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 4’ün okuma becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 1.çoğul kişi, dilbilgisel kiplik olarak istek ve edimsel işlev olarak öneride bulunma ediminin kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri incelendiğinde ise bu verilerde düzeye bağlı bir değişiklik olmadığı ve yönergelerin tutarlı oldukları görülmektedir.

4.1.2. DİNLEME BECERİSİ ÜZERİNE DERS KİTAP YÖNERGELERİ

Ders kitaplarında dinleme becerisine yönelik etkinliklerde kullanılan yönergelere ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 Dinleme Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1	“Dinle ve tekrar et.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
A2	“Dinle ve soruları cevapla.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
B1	“Şarkıyı dinle, soruları cevapla.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
B2	“Dinle ve soruları cevapla.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
C1	“Dinle ve soruları cevapla.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi

Tablo 6'ya göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1'in dinleme becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 2.tekil kişi, dilbilgisel kiplik olarak buyrum ve edimsel işlev olarak emir verme ediminin kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri incelendiğinde ise bu verilerde düzeye bağlı bir değişiklik olmadığı ve yönergelerin tutarlı oldukları görülmektedir.

Tablo 7. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 Dinleme Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcesi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1	“Metni dinleyelim. Boşlukları dolduralım..”	Biz	İstek	Öneride bulunma
A2	“Aşağıdaki diyalogu dinleyelim. Uygun kelimelerle tamamlayalım..”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B1	“Metni dinleyelim. Aşağıdaki tavsiyeleri sıraya koyalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B2	“Metni dinleyelim, aşağıdaki soruları cevaplayalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
C1	“Metni dinleyelim ve soruları cevaplayalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma

Tablo 7'ye göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2'nin dinleme becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 1.çoğul kişi, dilbilgisel kiplik olarak istek ve edimsel işlev olarak öneride bulunma ediminin kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri incelendiğinde ise bu verilerde düzeye bağlı bir değişiklik olmadığı ve yönergelerin tutarlı oldukları görülmektedir.

Tablo 8. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3 Dinleme Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1	“Dinleyelim, tekrarlayalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
A2	“Dinleyelim, işaretleyelim.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B1	“Dinleyelim, işaretleyelim.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B2	“Dinleyelim, seçelim.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
C1	“Dinleyelim, tamamlayalım, cevaplayalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma

Tablo 8’e göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3’ün dinleme becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 1.çoğul kişi, dilbilgisel kiplik olarak istek ve edimsel işlev olarak öneride bulunma ediminin kullanıldığı görölmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri incelendiğinde ise bu verilerde düzeye bağı bir değışiklik olmadığı ve yönergelerin tutarlı oldukları görölmektedir.

Tablo 9. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 4 Dinleme Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1- A2	“Dinleyelim, tamamlayalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B1	“Dinleyelim, işaretleyelim.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B2-C1	“Dinleyelim, işaretleyelim.”	Biz	İstek	Öneride bulunma

Tablo 9’a göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 4’ün dinleme becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 1.çoğul kişi, dilbilgisel kiplik olarak istek ve edimsel işlev olarak öneride bulunma ediminin kullanıldığı görölmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri incelendiğinde ise bu verilerde düzeye bağı bir değışiklik olmadığı ve yönergelerin tutarlı oldukları görölmektedir.

4.1.3. YAZMA BECERİSİ ÜZERİNE DERS KİTAP YÖNERGELERİ

Ders kitaplarında yazma becerisine yönelik etkinliklerde kullanılan yönergelerle ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 10. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 Yazma Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1	“Resimde neler var? Resme bak ve yaz.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
A2	“Metni oku, hangi ilde hava kaç derece olacak, yaz.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
B1	“Hayatımızı kolaylaştıran Pratik bilgiler yaz.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
B2	“Dinlediğin söyleşiyi haber metni olarak yaz.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
C1	“Metinde geçen aşağıdaki sözcükler için açıklama yaz.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi

Tablo 10’a göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1’in yazma becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 2.tekil kişi, dilbilgisel kiplik olarak buyrum ve edimsel işlev olarak emir verme ediminin kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri incelendiğinde ise bu verilerde düzeye bağlı bir değişiklik olmadığı ve yönergelerin tutarlı oldukları görülmektedir.

Tablo 11. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 Yazma Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1	“Aşağıdaki cümleleri kullanalım ve sınıftaki arkadaşlarımızla bir diyalog yazalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
A2	“Tarifi diyalog hâlinde yazalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B1	Hayalinizdeki ev nasıl? Aşağıdaki konulardan yararlanarak bir metin yazalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B2	“Seyahate çıkmadan önce nasıl hazırlıklar yapıyorsunuz? Yazalım.”	Siz/Biz	İstek	Öneride bulunma
C1	Ülkenizde hangi takvimi kullanıyorsunuz? Bu takvimin ortaya çıkış hikâyesini yazalım.	Siz/Biz	İstek	Öneride bulunma

Tablo 11’e göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2’nin yazma becerisine yönelik yönerge tümcelerinde genel olarak 1.çoğul kişi, dilbilgisel kiplik olarak istek ve edimsel işlev olarak öneride bulunma ediminin kullanıldığı görölmektedir. B2 ve C1 düzeylerinde ise kullanılan ek yönergelerde 2.çoğul kişi kullanıldığı görölmektedir.

Tablo 12. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3 Yazma Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1	“Uygun sözü yazalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
A2	“Yazalım. +Oğuz Atay, Christy Brown ve Mevlana’yı birkaç cümleyle anlatınız.”	Biz/ Siz	İstek/ Buyrum	Öneride bulunma +birinden bir şey yapmasını isteme edimi
B1	“Yazalım. +... ev sahibinizi ikna etmek için durumunuzu gerçekleriyle ifade eden bir e-posta yazınız.”	Biz/Siz	İstek/ Buyrum	Öneride bulunma birinden bir şey yapmasını isteme edimi
B2	“Yazalım. + Erasmus, Leonardo veya Mevlana programlarından birine katılmak için bir mektup yazınız.”	Biz/Siz	İstek/ Buyrum	Öneride bulunma+ birinden bir şey yapmasını isteme edimi
C1	“Yazalım. +Konu hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.”	Biz/Siz	İstek/ Buyrum	Öneride bulunma+ birinden bir şey yapmasını isteme edimi

Tablo 12’ye göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3’ün yazma becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 1.çoğul kişi, dilbilgisel kiplik olarak istek ve edimsel işlev olarak öneride bulunma ediminin kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabının ilerleyen seviyelerinde verilen ek yönergelerde ise kişi olarak 2.çoğul kişi tercih edilmiş ve rica etme edimi kullanılmıştır.

Tablo 13. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 4 Yazma Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1- A2	“Bir diyalog yazalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B1	“Okuyalım, yeniden yazalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B2-C1	“Yazalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma

Tablo 13'e göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 4'ün yazma becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 1.çoğul kişi, dilbilgisel kiplik olarak istek ve edimsel işlev olarak öneride bulunma ediminin kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri incelendiğinde ise bu verilerde düzeye bağlı bir değişiklik olmadığı ve yönergelerin tutarlı oldukları görülmektedir.

4.1.4. KONUŞMA BECERİSİ ÜZERİNE DERS KİTAP YÖNERGELERİ

Ders kitaplarında konuşma becerisine yönelik etkinliklerde kullanılan yönergelere ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 14. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 Konuşma Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcesi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1	“Kendini tanı.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
A2	“Gelecek ile ilgili sorulardan seç ve arkadaşlarına düşüncelerini nedenleriyle birlikte anlat.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
B1	“Aşağıdaki sorulara cevap vererek bir konuşma metni için notlar al ve konuşmanı yap.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi
B2	“Resme bak ve anlatılmak istenenin ne olduğunu açıklamaya çalış. Arkadaşlarınla birlikte bunu tartışın.”	Sen/Siz	Buyrum	Emir verme edimi
C1	“Aşağıdaki soruları cevapla, nedenini açıkla ve arkadaşlarına benzer sorular sor.”	Sen	Buyrum	Emir verme edimi

Tablo 14'e göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1'in konuşma becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 2.tekil kişi, dilbilgisel kiplik olarak buyrum ve edimsel işlev olarak emir verme ediminin kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri incelendiğinde ise bu verilerde düzeye bağlı bir değişiklik olmadığı ve yönergelerin tutarlı oldukları görülmektedir.

Tablo 15. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 Konuşma Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1	“Sınıfımıza bakalım. Aşağıdaki gibi sorular yazalım. Arkadaşlarımızı soralım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
A2	“Arkadaşımıza, Kitap 2Üniversitesi Dil Merkezinden evimizi tarif edelim.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B1	“İstanbul’daki ilk günlerinizde ilginç bir olay yaşadınız mı? Anlatalım.”	Siz/Biz	İstek	Öneride bulunma
B2	“Seyahat edeceğiniz yere karar verirken nelere dikkat ediyorsunuz? Tartışalım.”	Siz/Biz	İstek	Öneride bulunma
C1	“Saat olmasaydı hayatımız nasıl olurdu? Tartışalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma

Tablo 15’e göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2’nin konuşma becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 1.çoğul kişi, dilbilgisel kiplik olarak istek ve edimsel işlev olarak öneride bulunma ediminin kullanıldığı görölmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri incelendiğinde ise B1 düzeyinden itibaren 2.çoğul kişi kullanılarak alıştırmaya ek yönergeler eklendiği görölmektedir.

Tablo 16. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3 Konuşma Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişı	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1	“Okuyalım, karşılıklı konuşalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
A2	“Konuşalım.+ Bu araba hakkında konuşunuz.”	Biz/Siz	İstek/ Buyrum	Öneride bulunma/Emir verme edimi
B1	“Okuyalım, konuşalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B2	“Konuşalım.+ Uzun zamandır görmediğiniz bir arkadaşınızla karşılaşıyorsunuz. Onunla ne konuşursunuz?”	Biz/Siz	İstek	Öneride bulunma/Emir verme edimi
C1	“Konuşalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma

Tablo 16’ya göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3’ün konuşma becerisine yönelik alıştırma başlıklarında kişi olarak 1.çoğul kişi, dilbilgisel kiplik olarak istek ve edimsel işlev olarak öneride bulunma ediminin kullanıldığı görülmektedir. A2 seviyesinden itibaren ise bu yönergeler ek verilen yönergelerde 2.çoğul kişi ve emir verme edimi kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 17. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 4 Konuşma Becerisi Yönergeleri

Düzy	Yönerge Tümcəsi	Kişı	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel İşlev
A1- A2	“Yerleştirelim, konuşalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B1	“Diyalog üretelim.”	Biz	İstek	Öneride bulunma
B2-C1	“Tartışalım.”	Biz	İstek	Öneride bulunma

Tablo 17’ye göre Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 4’ün konuşma becerisine yönelik yönerge tümcelerinde kişi olarak 1.çoğul kişi, dilbilgisel kiplik olarak istek ve edimsel işlev olarak öneride bulunma ediminin kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabının tüm seviyeleri

incelendiğinde ise bu verilerde düzeye bağlı bir değişiklik olmadığı ve yönergelerin tutarlı oldukları görülmektedir.

4.1.5. KİTAPLARIN GENEL DEĞERLENDİRMESİ

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarının yönergeleri incelendiğinde elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 18. YOT Alanında Kullanılan Ders Kitaplarının Yönergeleri

Ders Kitabı	Kişi	Dilbilgisel Kiplik	Edimsel işlev
Kitap 1	Sen/Siz	Buyrum	Emir verme edimi
Kitap 2	Biz/Siz	İstek	Öneride bulunma edimi
Kitap 3	Biz/Siz	İstek/ Buyrum	Öneride bulunma/ Birinden bir şey isteme edimi
Kitap 4	Biz	İstek	Öneride bulunma edimi

Tablo 18’e göre; Kitap 2, Kitap 3 ve Kitap 4’ün yönergelerinde kişi olarak çoğunlukla 1.çoğul kişi “biz” kullanılmakla birlikte, Kitap 2 ve Kitap 3’te A2 düzeyinden itibaren 2.çoğul kişi “siz” de kullanılmaktadır. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1’deki yönergelerde ise tüm seviyelerde 2.tekil kişi “sen” tercih edilmiş, yalnızca bir etkinlikte “siz” kişisi kullanılmıştır.

Dilbilgisel kiplik olarak ise, Kitap 1 tüm seviyelerinde **buyrum kipini** kullanırken diğer 3 ders kitabının yönergelerinde çoğunlukla **istek kipini** kullandığı görülmektedir. Bununla birlikte, Kitap 3ders kitaplarında A2 seviyesinden itibaren buyrum kipinin de kullanıldığı görülmektedir.

Ders kitaplarındaki yönergeler edimsel işlevleri açısından ele alındığında; İstanbul, Kitap 3 ve Kitap 4 çoğunlukla **öneride bulunma edimini** tercih ederken, A2 seviyesiyle birlikte **birinden bir şey isteme edimi** de kullanılmaktadır. Kitap 1’de ise tüm seviyelerde emir verme edimi tercih edilmektedir.

4.2. YOT ALANINDAKİ ÖĞRETİCİLERİN YÖNERGELER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Çalışmada alandaki öğretmenlerin yönerge kullanımlarını öğrenebilmek amacıyla, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında çalışan 21 öğretici ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla anket uygulaması yapılmıştır. Ankete ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Soru 1. Sınıf içinde etkinlikler sırasında öğrencilerinize karşı kullandığınız yönergelerde hangi kişiyi, zamanı/ kipi kullanırsınız? Örnekler verebilir misiniz?

İlk soruya verilen yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde yönerge kullanımında kişi olarak “biz” ve “sen/siz” kullanımının eşit ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. 8 öğretici yönergelerinde katılımlı bir şekilde “biz” kullanarak yönergeye kendilerini dâhil ederken, diğer 8 öğretici “sen/siz” kullanarak öğretici-öğrenci konumlanmasını tercih etmektedir. Kalan 7 öğretici ise yönergelerinde her iki kişi ekini de kullanmaktadır. Ayrıca katılımcılardan K9, K10 ve K12; başlangıç düzeyinde “sen” kişisini kullanırken ileri düzeylerde “biz” kişisini de kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir.

Öğreticilerin yönergelerindeki kip kullanımı incelendiğinde katılımcılardan K6, K8, K16 ve K19 yalnızca istek kipini kullanırken, K3 ve K14 yalnızca buyrum kipini kullanmayı tercih etmektedir. K4 ve K5 yönergelerinde her iki kipi de kullanırken; K10, K12 ve K21 yalnızca ileri düzeylerde istek kipini kullanmaktadır. Öğreticilerin yanıtları incelendiğinde, buyrum ve istek kipleri dışında karşımıza yeterli kipi çıkmaktadır. Bazı öğretmenler yönergelerinde yeterli kipini soru biçiminde kullanarak retorik bir kullanım tercih etmişlerdir. Katılımcılardan K15, K17 ve K20 başlangıç düzeyinde buyrum kipini kullandıktan sonra ileri düzeylerde yeterli kipini tercih etmektedir. K18 ise buyrum, istek ve yeterli kiplerinin hepsini sınıf içi yönergelerinde kullandığını belirtmiştir.

Son olarak öğretmenlerin yönergelerindeki zaman kullanımlarına bakıldığında “şimdiki zaman” kullanımının yaygın olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan 16 öğretici “şimdiki zaman” kullanmayı tercih ederken, 2 öğretici ise yönergelerinde “gelecek zaman” kullanmaktadır.

Soru 2. Bu yönergeleri seçmenizdeki etkenler nelerdir?

Birinci sorunun devamı niteliğindeki bu soruda öğretmenlerin yönergelerindeki kişi/zaman/kip tercihlerinin sebeplerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğreticilerin yönerge seçimlerini etkileyen etkenler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Sınıfta biz bilincini oluşturarak daha samimi bir ortam yaratmak.
- Sınıfın düzeyine uygun yönergeler kullanmak.
- Öğrencilerin yaşına uygun yönergeler kullanmak.
- Öğrencilerin eğitim düzeylerine uygun yönergeler kullanmak (Yüksek lisans/ lisans).
- Yönerge çeşitliliği sağlayarak öğrencilerin farklı kurumlarda, farklı öğretmenlerden gelebilecek yönergelere hazırlıklı olmalarını sağlamak.
- Yönergede en kısa ve yalın hali tercih ederek hedefi açıkça ortaya koymak.

Öğreticilerin yönerge seçimlerini etkileyen unsurlar incelendiğinde düzey, yaş ve eğitim öne çıkan ayırıcı unsurlardır.

Soru 3. Tek bir öğrenciye kullandığınız yönerge ve sınıf geneline hitap ederken kullandığınız yönergeler arasındaki farklılıklar neler?

Sınıf genelinde ve tek bir öğrencide kullanılan yönergelerin farklılıklarını ortaya koymayı hedefleyen bu soruya verilen yanıtlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Tek bir öğrenciye yönerge verirken “sen”, sınıf genelinde ise “siz” kullanırım. (11 kişi)
- Tek bir öğrenciye yönerge verirken “sen”, sınıf genelinde ise “biz” kullanırım. (3 kişi)
- Başlangıç düzeyinde her ikisi için de “sen” kullanırım. İleri düzeylerde sınıf geneli için “biz” kullanırım.
- Başlangıç düzeyinde tek bir öğrenciye yönerge verirken “sen+buyrum kipi”, ilerleyen düzeylerde ise “sen+yeterlik kipi” kullanırım.
- Tek bir öğrenciye yönerge verirken vücut dilim ve mimiklerim ile desteklerim.
- Tek bir öğrenciye yönerge verirken göz temasını arttırırım.

- Tek bir öğrenciye yönerge verirken öğrenciye adıyla hitap etmeye dikkat ederim.
- Tek bir öğrenciye yönerge verirken “lütfen” kullanarak nezaketi sağlamaya çalışırım.
- Tek bir öğrenciye yönerge verirken yaşını dikkate alarak “sen/siz” kullanırım.
- Hiç bir farklılık yok.

Bu soruya verilen öğretici yanıtları incelendiğinde, tek bir öğrenciye yönerge verirken “sen” ve sınıf genelinde “siz” kullanımının yaygın olduğu görülmektedir. Ayırıcı bir unsur olarak yaş burada da karşımıza çıkmaktadır.

Soru 4. Kitaptaki yönergeleri doğrudan öğrencilere okuyor musunuz? Yoksa kendi yönergelerinizle mi açıklıyorsunuz?

Öğreticilerin ders kitaplarındaki yönergelerle ne kadar bağlı kaldıklarını tespit etmeyi hedefleyen bu soruya verilen yanıtlar şu şekildedir:

- Genellikle kendi yönergelerimle açıklarım. (5 kişi)
- Önce mutlaka yönergeyi okur, sonra kendi yönergelerim ile açıklarım. (5 kişi)
- Yönerge karmaşık ve anlaşılmazsa açımlayarak söylerim değilse direkt okurum. (5 kişi)
- Belli bir düzeye ulaşana kadar kendi yönergelerimle açıklarım. (2 kişi)
- Önce kendi yönergemi verir daha sonra kitaptakini okurum.
- Başlangıç düzeylerinde yönergeler kısa ve anlaşılır olduğu için direkt okurum. İleri düzeylerde yönergelere ek açıklama yapma gereği duyuyorum.
- Kitaptaki yönerge biçimi sınırlı olduğu için etkinliklerin çoğunu detaylı açıklarım.

Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, ağırlıklı olarak öğreticilerin ders kitaplarındaki soru yönergelerini, anlaşılabilirlik ve düzeye uygunluk açısından kendi yönergeleri ile açımladıkları görülmektedir.

Soru 5. Sınav için soru hazırlarken yönergelerde nelere dikkat ediyorsunuz?

Öğreticilerin sınav yönergeleri hazırlarken dikkat ettikleri noktalar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Yönergelerimde düzeye uygun sözcük kullanmaya dikkat ederim. (12 kişi)

- Yönergelerimin basit, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim. (10 kişi)
- Yönergelerimin çok uzun olmamasına dikkat ederim. (3 kişi)
- Yönergelerimde “Siz”+ buyrum kipi kullanırım. (2 kişi)
- Sınav yönergelerimin derste kullandığım yönergelerden farklı olmamasına dikkat ederim.
- Yönergelerimdeki olumsuz ifadelere dikkat çekmek için altlarını çizirim.
- Yönergelerimi görseller ile desteklerim.
- Her yönergenin tek bir alanı ölçmeye yarar olmasına özen gösteririm.
- Yönergede asıl istenen şeyi ifade eden sözcüğün altını çizirim ya da koyu renkle belirtirim.
- Yönergelerimde olumsuz soru köklerini daha az tercih ederim.
- “En”, “asıl” gibi sözcükleri koyu renkte veririm.
- Çoğunlukla örnek cevap eklerim.
- Yönergedeki söz eyleme dikkat ederim.
- Dinleme bölümlerinde dinleme aktivitelerinin bağlamı hakkında kısa bilgiler veririm.

Öğreticilerin sınav yönergeleri hazırlarken dikkat ettikleri noktalar incelendiğinde, düzeyin dikkat edilen en önemli unsur olduğu görülmektedir.

Soru 6. Çevrimiçi derslerde kullandığınız yönergeler sınıf içinde kullandığınız yönergelere göre farklılık gösterdi mi? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

Günümüz eğitim şartları göz önünde bulundurularak hazırlanan bu soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

- Farklılık göstermedi. (8 kişi)
- Çevrimiçi derslerde bazı yönergeleri daha açık ve anlaşılır hale getirmek durumunda kalıyorum. (7 kişi)
- Çevrimiçi derslerde Sen/siz+ buyrum kipi kullanıyorum. (5 kişi)

- Aynı yönergeleri kullanıyorum ama “ekrana dikkatli bakın lütfen” ve “ekranımı görüyorsunuz değil mi?” gibi yeni yönergeler eklendi.
- Çevrimiçi derslerde somut örnekler verebilmek için görseller kullanıyoruz.
- Çevrimiçi derslerde kullanılan yönergeler sınıf içinde kullandığımız yönergelere göre daha az kalıcı oluyor ve bu durum öğrenme zorluklarına yol açıyor.
- Çevrimiçi derslerde öğrencileri göremediğim için yaptıklarından emin olmak adına yönergeyi 3 kez okuyorum.
- Çevrimiçi derslerde direkt değil, “1.soruyu Dina yapsın” ya da “Ahmet sendeyiz” gibi dolaylı buyrum veriyorum. Bu sayede yalnızca hedef öğrenciyi değil herkesi katılmaya teşvik ediyorum.
- Çevrimiçi ortamdaki kısıtlı imkânlar sebebiyle yönergelerim azaldı.
- Çevrimiçi derslerde görsellik ön plana çıktı ve görsel kaynaklar daha ulaşılabilir oldu.
- Çevrimiçi derslerde daha resmi bir dil kullanıyorum.
- Çevrimiçi derslerde başlangıç düzeyinde disiplini sağlamakta zorlandığım için öğrencilerin ana dillerinde yönergeler verebiliyorum.

Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin çevrimiçi derslerde kullandıkları yönergelerin sınıf içinde kullandıkları yönergelerden farklılık göstermediği ağırlıklı olarak verilen yanıtıdır. Buna ek olarak öğretmenlerin çevrimiçi ortamda yönergeleri daha açık ve anlaşılabilir hale getirmek durumunda kalmaları da öne çıkan bir diğer bulgudur. Yüz yüze bir ortam söz konusu olmadığı için çevrimiçi ortamdaki yönergelerde mutlaka farklılık olması beklenir ancak öğretmenlerin daha önceden bu ortamda ders vermeye yönelik bir eğitim almamaları, aynı yönergeleri kullanmaya devam etmelerine sebep olabilmektedir.

4.3. ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNİN VE DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMASI

Çalışmanın bu kısmında öğretici görüşleri doğrultusunda sınıf içinde kullanılan dil ve ders kitaplarının dili karşılaştırılmıştır. Elbette ki kitap yazımının sınırlılıkları sebebiyle sınıf içinde kullanılan dil ile birbirinden farklı olacağı kabul edilir fakat ders kitaplarını kullananların da öğretmenler olduğu düşünüldüğünde benzer bir yönerge

kullanımına eğilimli olacakları tahmin edilmektedir. Sınıf içi dilin ve ders kitaplarının dilinin birbirlerini etkiledikleri düşünüldüğü için bu karşılaştırma yapılmıştır.

Sınıf içi dil ve ders kitaplarının dili karşılaştırıldığında öne çıkan ilk nokta öğretmenlerin kullandıkları yönergelerin çeşitliliğinin kitaplara göre daha fazla olmasıdır. Öğreticiler yönergelerinin dillerini öğrencilerin dil düzeyi, eğitim durumları ve yaşlarına göre ayarlarken ders kitaplarında bu durum söz konusu değildir. Her ne kadar Kitap 2 ve Kitap 3'te ileri düzeylerde yönergeler çeşitlense de bu çeşitlilik öğretmenlerin kullandıkları yönergeler ile eş değer düzeyde değildir. Bu noktada şu soru sorulabilir: Ders kitaplarının yazımında dil düzeyi kadar yaş ve eğitim gibi ayırıcı unsurlara da dikkat edilerek daha kişiye özgü içerikler üretilebilir mi?

Öğreticilerin kullandıkları yönergeler ve ders kitaplarının yönergeleri ilk olarak kullanılan kişiye göre karşılaştırılabilir. Öğreticiler yönergelerinde hem “sen” hem de “biz” kişilerini kullanmakla birlikte “biz” kişisini çoğunlukla ilerleyen düzeylerde tercih etmektedirler. Ders kitaplarında ise bu durum tam tersidir. Kitap 1 hariç tüm ders kitapları yönergelerinde başlangıç düzeyinden itibaren “biz” kişisini kullanmaktadır. Kitap 1, Kitap 2 ve Kitap 3 ileri düzeylerde araya “siz” kişisini soksa da bu oldukça sınırlı sayıdadır. Öğreticiler her iki kişi zamirini de uygun koşullarda kullanarak yeri geldiğinde yönergeye kendilerini dâhil ederken yeri geldiğinde öğretici-öğrenci konumlanmasından yararlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden bazıları yaş ve eğitim durumu gibi ayırıcı unsurlara dikkat ederek “siz” kişisini de kullanmaktadır.

Öğreticilerin sınıf içinde kullandıkları yönergeler kiplik açısından ders kitaplarına göre daha çok çeşitlilik göstermektedir. Ders kitaplarında Kitap 1 hariç çoğunlukla istek kipi kullanılmaktadır. Kitap 3 ilerleyen düzeylerde ek yönergelerinde buyrum kipini de kullanmıştır. Öğreticiler de ders kitaplarındaki yönergelere benzer şekilde ağırlıklı olarak istek kipini tercih etmekte ve “buyrum kipi”ni çoğunlukla başlangıç düzeyinde kullanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ders kitaplarında kullanılmayan bir kiplik türü olan “yeterlik kipi”ni de kullanmaları dikkat edilmesi gereken bir ayrımdır. Öğretici görüşlerine bakıldığında bazı öğretmenlerin yönergelerinde soru biçiminde “yeterlik kipi” kullandıkları görülmektedir. Örneğin;

“Ahmet bu metni sen okuyabilir misin?” Burada dikkat edilmesi gereken; bu sorunun retorik bir soru olması ve rica edimi taşımasıdır. Öğreticiler yeterlik kipinin soru biçimini öğrencinin yeterliliğini sorgulamak amaçlı değil, onu harekete geçirmek amaçlı kullanmaktadırlar.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan yönergelerin çeşitliliğini çıkış noktası alan bu çalışmada, bu çeşitliliğin yalnızca ders kitaplarında mı görüldüğü yoksa öğretmenler arasında da yönerge çeşitliliğinin olup olmadığını ve varsa farklılıkların nedenlerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında en çok kullanılan ders kitaplarının tüm düzeyleri incelenmiş ve alanda çalışan 21 öğreticinin görüşleri alınmıştır. Daha önce alanda bazı ders kitaplarındaki yönergeler üzerine bir betimleme çalışması yapılmış ancak kaynak ve alıcı (yönerge - öğrenci) arasındaki iletişim incelenmemiştir (bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Özbal, 2019). Dolayısıyla bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yönergeleri edimbilimsel açıdan incelemesi ile alanda tek olmayı hedeflemiş ancak bu süreçte yayınlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yönergelere Yönelik Öğretici Görüşleri: Temel Seviye” adlı çalışma ile alanda yapılan ikinci çalışma olmuştur (bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Yeşiyurt, 2021).

Bu çalışma ile ders kitaplarının yönerge diline ilişkin hem setler arası hem de kendi içerisinde farklılıkların görülebildiği sonucuna varılmıştır. Yönergelerdeki dilbilgisel kiplik, kişi ve edimsel işlev açısından farklılıklar; setler arasında, düzeyler arasında ya da aynı sete ait ders kitabının farklı alıştırmalarında gözlemlenmiştir. Özbal (2019), çalışmasında benzer durumu *yönergeler arası kip uyumsuzluğu hatası* olarak ele almış ancak alıştırmanın uygulanmasına yönelik bir tehdit olmadığı sonucuna varmıştır. Ders kitaplarındaki yönergelerin dilsel çeşitliliği her ne kadar farklılığa da sebep olsa kişi, dilbilgisel kiplik ve edimsel işlev olarak bakıldığında ağırlıklı olarak yönergelerin 1.çoğul “biz” kişisi, “istek kipi” ve “öneride bulunma edimi” ile çekimlendiği tespit edilmiştir.

Öğreticilerin görüşlerine ilişkin ise, beklenildiği üzere yönergelerinin çeşitliliğinin ders kitaplarına göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışma ile öğretmenlerin yönergelerinde, ders kitaplarında da kullanılan istek ve buyrum kiplerinin dışında soru biçiminde yeterlik kipi, şimdiki zaman ve gelecek

zamanı da kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretici yönergelerinin çeşitliliğinin başlıca nedenlerinin ise öğrencilere ait dil düzeyi, eğitim düzeyi ve yaş olduğu tespit edilmiştir. Ders sırasında bu değişkenleri göz önünde bulundurarak yönerge vermeye dikkat eden öğretmenlerin yönergelerinde retorik kullanımdan da yararlandıkları görülmüştür ki bu da ders kitaplarında yer almayan bir kullanımdır. Öğreticilerin yönergeleri her ne kadar çok çeşitli olsa da çalışmada genel bir sonuca varmak mümkün olmuştur: Öğreticiler yönergelerini temel düzeyde daha çok ikinci tekil kişi “sen” ve “buyrum kipi” biçiminde kullanarak öğretici-öğrenci konumlamasından yararlanmaktadır. İlerleyen düzeylerde ise ders kitaplarındakine benzer şekilde 1.çoğul “biz” kişisi ve “istek kipi”ni de kullanmaya başlayarak çoğunlukla yönergelere kendilerini de dahil ettikleri tespit edilmiştir.

Van der Auwera ve Plungian (1998)’ın, kiplik sınıflandırmalarına kazandırdıkları iç katılımcılı ve dış katılımcılı ayırımından yola çıkarak hem öğretmenlerin hem de ders kitaplarının yönergelerinde niyet bildiren iç katılımcılı kiplik kullanımının tercih edildiği ancak öğretmenlerin temel düzeyde daha çok yükümlülük bildiren dış katılımcılı kipliği kullandıkları söylenebilir. Yeşiyurt (2021)’un kitap yönergeleri hakkında öğretici görüşleri üzerine yaptığı çalışmanın verileri de temel düzeydeki yönergelerde, buyrum kipi ve tekil ikinci kişi kullanılması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Yine de hangi yönerge kullanımının tercih edileceğine ilişkin net bir verinin olmaması Türkçe açısından bir tartışma konusudur. Bu bağlamda ders kitaplarının yazımında dil düzeyi kadar yaş ve eğitim gibi ayırıcı unsurlara da dikkat edilerek daha kişiye özgü içerikler üretilebilir mi sorusu da tartışılabilir.

Yönergelerin kişi, dilbilgisel kiplik ve edimsel işlev açısından farklılaşmasının yalnızca Türkçe ’ye özgü bir durum olduğu mu yoksa diğer dillerde de böyle bir farklılaşmaya gidilip gidilmediği ise çalışılması gereken bir diğer konu olarak düşünülebilir. Bu durumun dilin kendi doğasından kaynaklı edimbilimsel bir farklılık mı yoksa daha üst çerçevede bilişsel bir tercih mi olduğu ancak başka dillere bakılarak ortaya çıkarılabilir. Dolayısıyla dil öğretiminde yönergelere ilişkin iki dilli ya da çok dilli karşılaştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada gönüllü katılımcı çerçevesi dâhilinde 21 kişiye ulaşılmıştır. Daha geniş bir kitleyle ve benzer ya da daha farklı sorularla bu konu şekillendirilebilir. Bu çalışmada yapılması planlanan ancak pandemi nedeniyle

gerçekleştirilemeyen öğrencilerin yönergelerin hangisini nasıl alımladıkları ya da algıladıkları konusu da çalışılabilecek bir diğer konudur.



KAYNAKÇA

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 89-100. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9921/122834>
- Aşkın Balcı, H. (2017). Relation of pragmatics and grammar, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 556-566. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/322013113_Edimbilim_ve_Gramer_Iliskisi
- Aydoğu, C. (2015). Yabancı dil öğrencilerinin eğitsel yönergeleri okurken karşılaştıkları sorunlar. *GAI International Academic Conferences Prooeedings* (s. 379-386) içinde. Prag: Global Academic Institute.
- Bardovi- Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. *Pragmatics and Language Learning Monograph Series*, 7, 21-39. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED400702>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing
- Corcu, D. (2005). Zorunluluk kipliği belirtisi -mAll'nın anlamsal içyapısı. *Dilbilim Araştırmaları*, 16, 33-45. Erişim adresi: https://semanticsarchive.net/Archive/GJlNDYzO/Dilbilim_Arastirmalari_2005.pdf
- Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16, 157-176. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diledeara/issue/31757/349230>
- Demiral, S. ve Kaya, M. (2015). Yabancı dil öğretim yöntemleri: Fransızca öğretimi çerçevesinde bir inceleme. *International Periodical For The Languages, Literature and*

History of Turkish or Turkic, 10 (3), 331-342. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7999>

Demirezen, M. (1991). Pragmatics and language teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (6), 281-287. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7831/103062>

Deral-Kıdır, K. ve Ceran, Y.G. (2011). Disiplinlerarası öğrenme süreçlerinde öğretmen rolleri ve sembolik öğrenme yaklaşımı: Yaşar Kemal'in "Filler Sultanı" eseri temelinde sekizinci sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme ve dil becerilerini kullanımlarına yönelik bir eylem araştırması. *III. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s. 991-1017). İstanbul: Eğitim Araştırmaları Birliği.

Doğan, G. (1990). Bir edimbilim kuramı olarak bağıntı. *Dilbilim Araştırmaları*, 1, 63-73. Erişim adresi: <http://dad.boun.edu.tr/tr/pub/issue/29234/312962>

Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8 (3), 17. Erişim adresi: https://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf

Ercanlar, M. (2015). Yabancı dil öğrencilerine yönerge okumayı öğretmek mümkün müdür? *GAI International Academic Conferences* (s. 386). Prag: Global Academic Institute. Erişim adresi: <https://www.globalacademicinstitute.com/wp-content/uploads/2015-prague-conference-proceedings.pdf>

Erdem, M. D., Gün, M. ve Sever, P. (2015) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (11), 549-566. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8735>

Eziler- Kıran, A. (2014). Dilbilim-anlambilim ve edimbilim. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 719-729. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6659>

Genç, A. ve Özbal, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında alıştırma incelenmesi. *Hacettepe Türkiyat Araştırmaları Üniversitesi Dergisi*, (31), 123-146. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/51200/550884>

Göçer, A. ve Karadağ, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev temelli öğrenme yönteminin dilin iletişimsel işlevi açısından önemi. *Artvin Çoruh Üniversitesi*

Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 58-73. doi:
<https://doi.org/10.22466/acusbd.770305>

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123-148. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183308>

Güneş, F. (2017). Alıştırmalardan etkinliklere: Eğitimdeki gelişmeler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 103-120. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/410532>

Güney, M. A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve dünden bugüne Türkiye’de Arapça öğretimi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (KTUİFD)* , 1(1), 193- 211. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/341207>

İnci, G. ve Kartal, M. (2018). Davranışsal beceri öğretimi. 28. *Ulusal Eğitim Kongresi* (s. 56-65). Eskişehir: ÖZHUAM. Erişim adresi:
<https://uoek2018.ogu.edu.tr/Storage/uoek2018/Uploads/56-64.pdf>

Kansu-Yetkiner, N. (2009). *Çeviribilim edimbilim ilişkisi üzerine*. Kitap 1 Ekonomi Üniversitesi Yayınları: Kitap 1. Erişim adresi: <https://kutuphane.ieu.edu.tr/wp-content/32CeviribilimEdinbilim.pdf>

Koçak- Usluel, Y., Avcı, Ü, Kurtoglu, M. ve Uslu, N. (2013). Yeniliklerin benimsenmesi sürecinde rol oynayan değişkenlerin betimsel tarama yöntemiyle incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 53-71. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114530>

Koparıcı, I. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe b1 seviyesinde deyim öğretimi/öğrenimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara. Erişim adresi:
<http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/8943/TEZ%C4%B0M.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Larson- Freeman, D. ve Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford University Press: Oxford.

Leech, Geoffrey N. (1983). *Principles Of Pragmatics*. Longman: London.

- Marmaridou, S. S. A. (2000). *Pragmatic Meaning and Cognition*. John Benjamins: Amsterdam. Erişim adresi: <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/download/487/421/1650>
- Maviş, İ. (1991). Oyun çözümlemesi: Bir uygulama. *Boğaziçi Üniversitesi Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 113-121. Erişim adresi: <http://dad.boun.edu.tr/tr/download/article-file/303064>
- Mortensen, K. (2008). *Instructions and participation in the second language classroom*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Southern Denmark Institute of Language and Communication, Denmark. Erişim adresi: https://www.academia.edu/1757457/Instructions_and_participation_in_the_second_language_classroom
- Memiş, M.R. ve Erdem, M.D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089>
- Najeh, L. (2015). Pragmatics: A hybrid innovation. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, (31) 4, 367. Erişim adresi: https://www.academia.edu/11339919/_Pragmatics_a_hybrid_innovation_Leila_Najeh
- Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the asia context: Defining ‘task’. *Asian EFL Journal*, 8 (3), 14. Erişim adresi: https://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf
- Nunn, R. (2006). The pragmatics of cooperation and relevance for teaching and learning. *The Linguistics Journal*, 1 (1), 5-16. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/255988407_The_Pragmatics_of_Cooperation_and_Relevance_for_Teaching_and_Learning_Author
- Oller, J. W. (1973). "Some psycholinguistic controversies", in *focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher*, Newbury House: New York. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/281120481_Some_psycholinguistic_controversies_In_Author_and_J_Richards_Eds_Focus_on_the_learner_Pragmatic_perspectives_for_the_language_teacher_pp36-50_Rowley_MA_Newbury_House

- Özbal, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında alıştırma ve öğretimin incelenmesi: a1-a2 düzeyi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü: Ankara. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/344658394_Yabancı_dil_olarak_Türkçe_der_s_kitaplarında_alıştırma_ve_öğretimin_incelenmesi_A1-A2_düzeyi
- Özünel, B. S. (2004). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı öğretimin uygulama boyutu. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 79-95. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8783/109772>
- Polat, Yusuf (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara. doi: https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000154
- Prasad, B.B.N. (2013). Communicative language teaching in 21st century esl classroom. *English for Specific Purposes World*, 40(14), 1-8. Erişim adresi: http://www.philologist.com/Articles_40/Prasad.pdf
- Richards, J. ve Rodgers, T. (2001). *Task-based language teaching in approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press: Cambridge. Erişim adresi: <https://www.novaconursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>
- Rose, K., & Kasper, G. (Ed.). (2001). *Pragmatics in language teaching* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524797
- Searle, S.L. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Sülüsoğlu, B. (2008). *İşe dayalı dil öğretim malzemelerinin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kitap 1. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/20.500.12397/7346>
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış, *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 1(5), 79-88. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cankujas/issue/4011/52967>

- Uslu, Z. (2004). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, (127), 34-43. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/750/9584.pdf>
- Van der Auwera, J., & Plungian, V. A. (1998). Modality's semantic map. *linguistic typology*, 2(1), 79-124. doi: <https://doi.org/10.1515/lity.1998.2.1.79>
- Van Dijk, T.A. (1981). *Studies in the Pragmatics of Discourse*. De Gruyter Mouton: Berlin. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110826142>
- Vardar, B. ve diğ. (1988). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. ABC Kit: İstanbul.
- White, R. (2001). Adapting Grice' s maxims in the teaching of writing. *ELT Journal*, 55(1), 62-69. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/55.1.62>
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman. Erişim adresi: https://www.academia.edu/30503745/A_flexible_framework_for_task_based_learning_An_overview_of_a_task_based_framework_for_language_teaching
- Yeşiyurt, Ş. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki yönergelere yönelik öğretici görüşleri: Temel seviye. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(1), 198-214. Doi: 10.29228/ijlet.48931
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press: Oxford.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Deniz Şans Kırımlı		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, İspanyolca		
Uzmanlık Alanı	Dilbilim, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Dilbilim	2019
Tez Başlığı	Zeka Geriliği ve Özel Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozukluklarının İncelenmesi: Edimbilimsel Değerlendirme		
Tez Danışmanı	Öğr. Gör. Dr. Ayşegül ÖZCAN		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2.

ETİK İZİN

Çok İvedi



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-87347630-640.99-39887
Konu : Etik Kurul İzni Hk.
Deniz Şans KIRIMLI

06/04/2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26.02.2021 tarih ve E-67493393-302.08.01-21532 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 22.03.2021 tarihli toplantısında alınan 8 sayılı karar ile Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Deniz Şans KIRIMLI'nın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yönergeler" adlı tez çalışmasında uygulayacağı anketin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrakınızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden 0A394E64X0 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için İrtibat:
Merve ÇORUK
Dahili:
E-Posta: merve.coruk@deu.edu.tr

izmir
Anladık ve yaptık





