T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE KORECENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

GÜLER ÖZYÜREK
20746012

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. NESLİHAN KARAKUŞ

2023

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE KORECENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

GÜLER ÖZYÜREK
20746012
ORCID NO: 0000-0003-3337-5397

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. NESLİHAN KARAKUŞ

MART 2023

Güler ÖZYÜREK tarafından hazırlanan "Türkçe ve Korecenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi" başlıklı çalışma, **03/03/2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Doç. Dr. Neslihan Karakuş	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Doç. Dr. Neslihan Karakuş	……
Doç. Dr. Talat Aytan	……
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Saçkesen	……

ÖZET

TÜRKÇE VE KORECENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Bu araştırmada Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ders kitaplarında dil bilgisine ilişkin bağımsız bir bölümün bulunup bulunmadığı, kitap sonunda dil bilgisine yönelik açıklamalara yer verilip verilmediği, dil bilgisi yapılarının ünitelere göre nasıl dağılım gösterdiği, dil bilgisi yapılarının adlandırılması konusunda hangi terim türünün tercih edildiği, dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarının nasıl öğretildiği ve son olarak hangi tür dil bilgisi etkinliklerine yer verildiği sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden kuram oluşturma deseni benimsenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarından Yedi İklim Türkçe A1 ile Korecenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarından Sejong Hangugo 1 ders kitabı ölçüt örnekleme yöntemiyle araştırmanın inceleme nesneleri olarak belirlenmiştir. Söz konusu inceleme nesneleri, doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Doküman incelemesi sonucunda elde edilen veriler içerik analizine göre sınıflandırılmış, sınıflandırılan bu veriler betimsel analiz yoluyla işlenmiştir. Verilerden hareketle elde edilen bulgular tanımlanmış ve araştırmanın kuramsal çerçevesi ile alt problemlerine göre yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda inceleme nesnelerinde yer alan dil bilgisi yapılarının ünitelere göre dağılımı bakımından farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarında dil bilgisi terminolojisi konusunda benzerlikler bulunsa da Sejong Hangugo 1 ders kitabının kullanılan dil bilgisi terim türü konusunda Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabına göre daha tutarlı bir yaklaşım sergilediği gözlemlenmiştir. Dil bilgisi öğretimi konusunda ise her iki ders kitabının da biçim öğretimine yer vermekle birlikte biçimlerin anlam ve kullanım özelliklerinin öğretimi konusunda farklılaştığı tespit edilmiştir. Son olarak dil bilgisi etkinlikleri konusunda her iki ders kitabının da benzer etkinliklere yer verdiği, ancak Yedi İklim Türkçe A1 kitabının aksine Sejong Hangugo 1 ders kitabında biçim odaklı etkinlikler ile iletişim odaklı etkinliklerin eşit bir şekilde yer aldığı görülmüştür. Bu bulgular neticesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçenin tipolojik özelliklerine uygun bir dil bilgisi öğretimine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dil bilgisi

ABSTRACT

GRAMMAR TEACHING IN TURKISH AND KOREAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS

In this research, it is aimed to examine the textbooks used in teaching Turkish and Korean as a foreign language in terms of grammar teaching. For this purpose, answers sought to the questions of whether there is an independent section on grammar in the textbooks, whether there are explanations for grammar at the end of the book, how the grammar structures are distributed according to the units, which term type is preferred for naming the grammar structures, how the form, meaning and use dimensions of grammar are taught, and finally what kind of grammar activities were included. In this research grounded theory, which is one of the qualitative research methods, was adopted. Yedi İklim Türkçe A1 textbook used in Turkish as a foreign language and Sejong Hangugo 1 textbook used in teaching Korean as a foreign language were determined as the objects of study by criterion sampling method. These textbooks were subject to document review. The data obtained from the document review were classified according to content analysis and these classified data were processed through descriptive analysis. Findings obtained from the data were defined and interpreted according to the theoretical framework and sub-problems of the research.

As a result of the research, it has been determined that there are differences in terms of the distribution of grammatical structures according to the units in the study objects. It has been observed that although there are similarities in the textbooks in terms of grammar terminology, Sejong Hangugo 1 textbooks exhibits a more consistent approach to grammar term type than Yedi İklim Türkçe A1. In terms of grammar teaching, although both textbooks include form teaching, it has been determined that there are differences in textbooks with respect to teaching the meaning and usage characteristics of forms. Finally, it was seen that both textbooks included similar activities on grammar activities, but form-oriented activities and communication-oriented activities were equally included in the Sejong Hangugo 1 textbook unlike Yedi İklim Türkçe A1. As a result of these findings, suggestions were made regarding the teaching of grammar in accordance with the typological characteristics of Turkish in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, grammar

ÖN SÖZ

Türkçe, geniş kitleler tarafından ikinci dil olarak ve yabancı dil olarak öğrenilmektedir. Bu durum, Türkçenin yabancılara öğretimi alanında pek bilimsel çalışmanın yapılmasına neden olmuştur. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde ders kitabı incelemeleri ve karşılaştırmalarına yönelik çalışmaların ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların pek çoğunda karşılaştırma odağının dil bilgisi olduğu görülmektedir. Çalışmalardan elde edilen bulgular, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında dil bilgisi yapılarının sıralaması, dil seviyelerine göre dağılımı ve adlandırılması gibi konularda bir standart bulunmadığı yönündedir. Mevcut çalışmada, Türkçe gibi eklemeli bir dil olan Korecenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimi ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Böylelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretimine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirdiğim çalışmada danışmanlığımı üstlenen Sayın Hocam Doç. Dr. Neslihan Karakuş'a destek ve katkılarından dolayı şükranlarımı sunarım. Tez çalışmam süresince yanımda olan kıymetli aileme ve meslektaşım Gözde Tekin'e teşekkür ederim.

Güler ÖZYÜREK

Mart, 2023; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ viii
ŞEKİLLER LİSTESİ ix
KISALTMALAR LİSTESİ xiii
1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 7
1.3. Araştırmanın Önemi 8
1.4. Araştırmanın Varsayımları 9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE 10
2.1. Yabancı Dil Eğitiminde Dil Bilgisi 10
2.1.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği Tartışmaları 12
2.1.2. Dil Bilgisi Öğretiminde Terminoloji Kullanımı Tartışmaları 17
2.1.3. Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemlerinde Dil Bilgisi 21
2.1.4. Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Yaklaşım ve Modeller 25
2.1.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesi 32
2.2. Türkçe ve Korecenin Tipolojik Özellikleri 41
2.2.1. Ses Bilimsel Açıdan Türkçe ve Korece 42
2.2.2. Biçim Bilimsel Açıdan Türkçe ve Korece 45
2.2.3. Söz Dizimsel Açıdan Türkçe ve Korece 45
2.3. Türkçe ve Korecenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi 46
3. YÖNTEM 49
3.1. Araştırmanın Yöntemi 49
3.2. Araştırmanın İnceleme Nesneleri 50
3.3. Veri Toplama Araçları 51
3.4. Verilerin Analizi 52
4. BULGULAR VE YORUM 53
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 53

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 57
4.2.1. Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Yapılarının Ünitelere Göre Dağılımı 57
4.2.2. Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 Ders Kitaplarında Dil Yapılarının Adlandırılması 61
4.2.2.1. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabında Dil Bilgisi Terimleri 61
4.2.2.2. Sejong Hangugo 1 Ders Kitabında Dil Bilgisi Terimleri 63
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 64
4.3.1. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabında Dil Bilgisinin Biçim, Anlam ve Kullanım Boyutu Açısından Öğretimi 64
4.3.2. Sejong Hangugo 1 Ders Kitabında Dil Bilgisinin Biçim, Anlam ve Kullanım Yönünden Öğretimi 85
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 99
4.4.1. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabının Dil Bilgisi Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi 99
4.4.2. Sejong Hangugo 1 Ders Kitabının Dil Bilgisi Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi 122
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 145
5.1. Sonuç 145
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar 145
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar 146
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar 149
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar 151
5.2. Tartışma 152
5.3. Öneriler 159
KAYNAKÇA 162

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Biçime Odak ve Biçimlere Odak 25
Tablo 2. Yunus Emre Enstitüsü ve Kral Sejong Enstitüsü..... 47
Tablo 3. İnceleme Nesnesi Olarak Belirlenen Ders Kitapları..... 51
Tablo 4. Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Bölümleri 53
Tablo 5. Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Yapılarının Ünitelere Göre Dağılımı 58
Tablo 6. Yedi İklim Türkçe A1 Ünite İçindeki Dil Bilgisi Yapılarının Durumu 59
Tablo 7. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabında Dil Bilgisi Terimlerinin Durumu ... 62
Tablo 8. Sejong Hangugo 1 Ders Kitabında Dil Bilgisi Terimlerinin Durumu 64
Tablo 9. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabında Dil Bilgisi Etkinlik Türleri ve Sayıları 121
Tablo 10. Sejong Hangugo 1 Ders Kitabında Dil Bilgisi Etkinlik Türleri ve Sayıları 144

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dil Edinimi Ekolojisi 2
Şekil 2. Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Bakışı 24
Şekil 3. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesi 29
Şekil 4. Üç Boyuta İlişkin Yönlendirici Sorular 30
Şekil 5. Üç Boyutun Prototip Birimleri 31
Şekil 6. Üç Boyut Arasındaki İlişki 32
Şekil 7. Türkçede -mIş Eki 33
Şekil 8. Türkçede Sonradan Fark Edilen Durumu Anlatma 34
Şekil 9. Türkçede Süreklilik Anlatma 36
Şekil 10. "-(y)AcAk" ve "-I/Ar" Yapılarının Olasılık İşlevi 37
Şekil 11. Türkçedeki "eylem+(y)Abil+ir mi+kişi eki?" Yapısının İzin Alma İşlevi 38
Şekil 12. Türkçede Sürekliliği Farklı Söylemlerde Anlatma 39
Şekil 13. Yedi İklim Türkçe A1 İçindekiler Kısmında Dil Bilgisi Bölümü 54
Şekil 14. Yedi İklim Türkçe A1 Ünite Tanıtım Sayfasında Dil Bilgisi Bölümü 54
Şekil 15. Yedi İklim Türkçe A1 Ünite İçinde Dil Bilgisi Bölümü 54
Şekil 16. Yedi İklim Türkçe A1 Kitap Sonunda Dil Bilgisi Bölümü 55
Şekil 17. Sejong Hangugo 1 İçindekiler Kısmında Dil Bilgisi Bölümü 55
Şekil 18. Sejong Hangugo 1 Ünite Tanıtım Sayfasında Dil Bilgisi Bölümü 56
Şekil 19. Sejong Hangugo 1 Ünite İçinde Dil Bilgisi Bölümü 56
Şekil 20. Sejong Hangugo 1 Kitap Sonunda Dil Bilgisi Bölümü 57
Şekil 21. Yİ-A1-1 İşaret Zamirlerinin (bu, şu, o; burada, şurada, orada) Öğretimi 65
Şekil 22. Yİ-A1-1 İşaret Zamirlerinin (burası, şurası, orası) Öğretimi 66
Şekil 23. Yİ-A1-1 "-lI" Yapısının Öğretimi 66
Şekil 24. Yİ-A1-1 "Evet/Hayır" ve "Var/Yok" İfadelerinin Öğretimi 67
Şekil 25. Yİ-A1-1 Soru Eki ve "Değil" İfadesinin Öğretimi 67
Şekil 26. Yİ-A1-1 "-(I)ncI" Yapısının Öğretimi 68
Şekil 27. Yİ-A1-1 "-lAr" Yapısının Öğretimi 69
Şekil 28. Yİ-A1-2 "-DA" Yapısının Öğretimi 69
Şekil 29. Yİ-A1-2 "-(I)yor" Yapısının Öğretimi 70

Şekil 30. Yİ-A1-2 “-(I)yor” Yapısının Olumsuz Biçiminin Öğretimi 71
Şekil 31. Yİ-A1-2 “-(I)yor” Yapısının Biçim Özelliklerinin Öğretimi..... 71
Şekil 32. Yİ-A1-2 “-(y)I” Yapısının Öğretimi 72
Şekil 33. Yİ-A1-2 “-DAn” ve “-(y)A” Yapısının Öğretimi 73
Şekil 34. Yİ-A1-3 “-DI” Yapısının Öğretimi..... 73
Şekil 35. Yİ-A1-3 “-DAn önce/sonra” Yapısının Öğretimi 74
Şekil 36. Yİ-A1-3 “ile/-(y)lA” Yapısının Öğretimi 74
Şekil 37. Yİ-A1-3 “-lI, -sIz ve -lIk” Yapılarının Öğretimi 75
Şekil 38. Yİ-A1-4 İyelik Eklerinin Öğretimi 76
Şekil 39. Yİ-A1-4 “-DAn (y)A kadar” Yapısının Öğretimi..... 77
Şekil 40. Yİ-A1-4 “-(y)AcAk” Yapısının Öğretimi..... 78
Şekil 41. Yİ-A1-5 Belirtili İsim Tamlamasının Öğretimi 79
Şekil 42. Yİ-A1-5 Belirtili İsim Tamlamasının Biçim Özelliklerinin Öğretimi 79
Şekil 43. Yİ-A1-5 Belirtisiz İsim Tamlamasının Biçim Özelliklerinin Öğretimi..... 80
Şekil 44. Yİ-A1-6 “-DAki” Yapısının Öğretimi 81
Şekil 45. Yİ-A1-6 Sıfat Olan “ki” Yapısının Öğretimi..... 81
Şekil 46. Yİ-A1-6 Zamir Olan “ki” Yapısının Öğretimi..... 82
Şekil 47. Yİ-A1-7 “-DAn daha” Yapısının Öğretimi 82
Şekil 48. Yİ-A1-7 “Bence/Bana göre” İfadelerinin Öğretimi..... 83
Şekil 49. Yİ-A1-7 “En” Yapısının Öğretimi..... 83
Şekil 50. Yİ-A1-7 “-DAn beri/-DIr” Yapısının Öğretimi..... 84
Şekil 51. SH-1-1 Samimi Saygılı İsim Bildirme ve Soru Ekinin Öğretimi 85
Şekil 52. SH-1-1 Konu Ekinin Öğretimi..... 86
Şekil 53. SH-1-2 Saygılı Samimi Derece Cümle Bitirme Ekinin Öğretimi..... 86
Şekil 54. SH-1-2 “-A gitmek” Yapısının Öğretimi..... 87
Şekil 55. SH-1-3 Özne Ekinin Öğretimi 88
Şekil 56. SH-1-3 “-DA var/yok” Yapısının Öğretimi..... 88
Şekil 57. SH-1-4 Nesne Ekinin Öğretimi..... 89
Şekil 58. SH-1-4 Saygılı Samimi Derece Cümle Bitirme Ekinin Öğretimi..... 90
Şekil 59. SH-1-5 Resmî Saygılı Derece Cümle Bitirme Ekinin Öğretimi..... 90
Şekil 60. SH-1-5 “ve/ile” Bağlacının Öğretimi..... 91
Şekil 61. SH-1-6 Geçmiş Zamanın Öğretimi..... 92
Şekil 62. SH-1-6 Bulunma Ekinin Öğretimi 92
Şekil 63. SH-1-7 “ve” Bağlacının Öğretimi..... 93
Şekil 64. SH-1-7 Kısa Olumsuzluk Ekinin Öğretimi..... 93

Şekil 65. SH-1-8 Zaman Bildiren “-DA” Yapısının Öğretimi 94
Şekil 66. SH-1-8 Saat ve Dakikaların Öğretimi 95
Şekil 67. SH-1-9 Fikir Sorma/Öneride Bulunma Ekinin Öğretimi 95
Şekil 68. SH-1-9 Öneri Ekinin Öğretimi 96
Şekil 69. SH-1-10 “Bu yüzden” Yapısının Öğretimi 97
Şekil 70. SH-1-10 Gelecek Zamanın Öğretimi 97
Şekil 71. Yİ-A1-1 İşaret Zamirlerine Yönelik Etkinlik 99
Şekil 72. Yİ-A1-1 “-lI” Yapısına Yönelik Etkinlik 100
Şekil 73. Yİ-A1-1 “Var/Yok ve Evet/Hayır” İfadelerine Yönelik Etkinlik 101
Şekil 74. Yİ-A1-1 “Değil” İfadesine Yönelik Etkinlik 101
Şekil 75. Yİ-A1-1 Soru Ekine Yönelik Etkinlik 102
Şekil 76. Yİ-A1-1 “-lAr” Yapısına Yönelik Etkinlik 102
Şekil 77. Yİ-A1-2 “-(I)yor” Yapısına Yönelik Etkinlik 103
Şekil 78. Yİ-A1-2 “-(I)yor” Yapısına Yönelik Etkinlik-2 104
Şekil 79. Yİ-A1-2 “-(y)I” Yapısına Yönelik Etkinlik 104
Şekil 80. Yİ-A1-2 “-DAn” Yapısına Yönelik Etkinlik 105
Şekil 81. Yİ-A1-2 “-DAn” ve “-(y)A” Yapısına Yönelik Etkinlik 106
Şekil 82. Yİ-A1-3 “-DI” Yapısına Yönelik Etkinlik 106
Şekil 83. Yİ-A1-3 “-DAn önce/sonra” Yapısına Yönelik Etkinlik 107
Şekil 84. Yİ-A1-3 “ile/-(y)lA” Yapısına Yönelik Etkinlik 108
Şekil 85. Yİ-A1-3 “-lI, -sIz ve -lIk” Yapısına Yönelik Etkinlik 109
Şekil 86. Yİ-A1-4 İyelik Eklerine Yönelik Etkinlik 110
Şekil 87. Yİ-A1-4 “-DAn (y)A kadar” Yapısına Yönelik Etkinlik 110
Şekil 88. Yİ-A1-4 “-(y)AcAk” Yapısına Yönelik Etkinlik 111
Şekil 89. Yİ-A1-5 Belirtili İsim Tamlamasına Yönelik Etkinlik 112
Şekil 90. Yİ-A1-5 Belirtisiz İsim Tamlamasına Yönelik Etkinlik 113
Şekil 91. Yİ-A1-5 İsim Tamlamasına Yönelik Etkinlik 114
Şekil 92. Yİ-A1-6 “-DAki” Yapısına Yönelik Etkinlik 114
Şekil 93. Yİ-A1-6 “ki” Yapısına Yönelik Etkinlik 115
Şekil 94. Yİ-A1-7 “-DAn daha” Yapısına Yönelik Etkinlik 116
Şekil 95. Yİ-A1-7 “Bence/Bana göre” İfadesi ve “En” Yapısına Yönelik Etkinlik 117
Şekil 96. Yİ-A1-7 “En” Yapısına Yönelik Etkinlik 118
Şekil 97. Yİ-A1-7 “-DAn beri/-DIr” Yapısına Yönelik Etkinlik 119
Şekil 98. Yİ-A1-8 Cümle Oluşturmaya Yönelik Etkinlik 119
Şekil 99. Yİ-A1-8 İsim Tamlamalarına Yönelik Etkinlik 120

Şekil 100. Yİ-A1-8 “-(I)yor” Yapısına Yönelik Etkinlik..... 120
Şekil 101. SH-1-1 Samimi Saygılı İsim Bildirme ve Soru Ekine Yönelik Etkinlik 122
Şekil 102. SH-1-1 Konu Ekine Yönelik Etkinlik..... 123
Şekil 103. SH-1-2 Saygılı Samimi Derece Cümle Bitirme Ekine Yönelik Etkinlik 124
Şekil 104. SH-1-2 “-A gitmek” Yapısına Yönelik Etkinlik..... 125
Şekil 105. SH-1-3 Özne Ekine Yönelik Etkinlik 126
Şekil 106. SH-1-3 “-DA var/yok” Yapısına Yönelik Etkinlik..... 127
Şekil 107. SH-1-4 Nesne Ekine Yönelik Etkinlik..... 128
Şekil 108. SH-1-4 Saygılı Samimi Derece Cümle Bitirme Ekine Yönelik Etkinlik 129
Şekil 109. SH-1-5 Resmî Saygılı Derece Cümle Bitirme Ekine Yönelik Etkinlik.. 130
Şekil 110. SH-1-5 “ve/ile” Bağlacına Yönelik Etkinlik 131
Şekil 111. SH-1-6 Geçmiş Zamana Yönelik Etkinlik..... 132
Şekil 112. SH-1-6 Bulunma Ekine Yönelik Etkinlik..... 133
Şekil 113. SH-1-7 “ve” Bağlacına Yönelik Etkinlik..... 134
Şekil 114. SH-1-7 Kısa Olumsuzluk Ekine Yönelik Etkinlik..... 135
Şekil 115. SH-1-8 Zaman Bildiren “-DA” Yapısına Yönelik Etkinlik..... 136
Şekil 116. SH-1-8 Saat ve Dakikalara Yönelik Etkinlik..... 137
Şekil 117. SH-1-9 Fikir Sorma/Öneride Bulunma Ekine Yönelik Etkinlik..... 138
Şekil 118. SH-1-9 Öneri Ekine Yönelik Etkinlik 139
Şekil 119. SH-1-10 “Bu yüzden” Yapısına Yönelik Etkinlik..... 140
Şekil 120. SH-1-10 Gelecek Zamana Yönelik Etkinlik..... 141
Şekil 121. SH-1-11 Genel Tekrar Etkinliği-1 142
Şekil 122. SH-1-12 Genel Tekrar Etkinliği-2 143

KISALTMALAR LİSTESİ

SH-1	: Sejong Hangugo 1
SH-1-1	: Sejong Hangugo 1 Birinci Ünite
SH-1-2	: Sejong Hangugo 1 İkinci Ünite
SH-1-3	: Sejong Hangugo 1 Üçüncü Ünite
SH-1-4	: Sejong Hangugo 1 Dördüncü Ünite
SH-1-5	: Sejong Hangugo 1 Beşinci Ünite
SH-1-6	: Sejong Hangugo 1 Altıncı Ünite
SH-1-7	: Sejong Hangugo 1 Yedinci Ünite
SH-1-8	: Sejong Hangugo 1 Sekizinci Ünite
SH-1-9	: Sejong Hangugo 1 Dokuzuncu Ünite
SH-1-10	: Sejong Hangugo 1 Onuncu Ünite
SH-1-11	: Sejong Hangugo 1 On Birinci Ünite
SH-1-12	: Sejong Hangugo 1 On İkinci Ünite
Yİ-A1	: Yedi İklim A1
Yİ-A1-1	: Yedi İklim A1 Birinci Ünite
Yİ-A1-2	: Yedi İklim A1 İkinci Ünite
Yİ-A1-3	: Yedi İklim A1 Üçüncü Ünite
Yİ-A1-4	: Yedi İklim A1 Dördüncü Ünite
Yİ-A1-5	: Yedi İklim A1 Beşinci Ünite
Yİ-A1-6	: Yedi İklim A1 Altıncı Ünite
Yİ-A1-7	: Yedi İklim A1 Yedinci Ünite
Yİ-A1-8	: Yedi İklim A1 Sekizinci Ünite

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, alan yazındaki ilgili çalışmalara, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlarına ve sayıltılarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

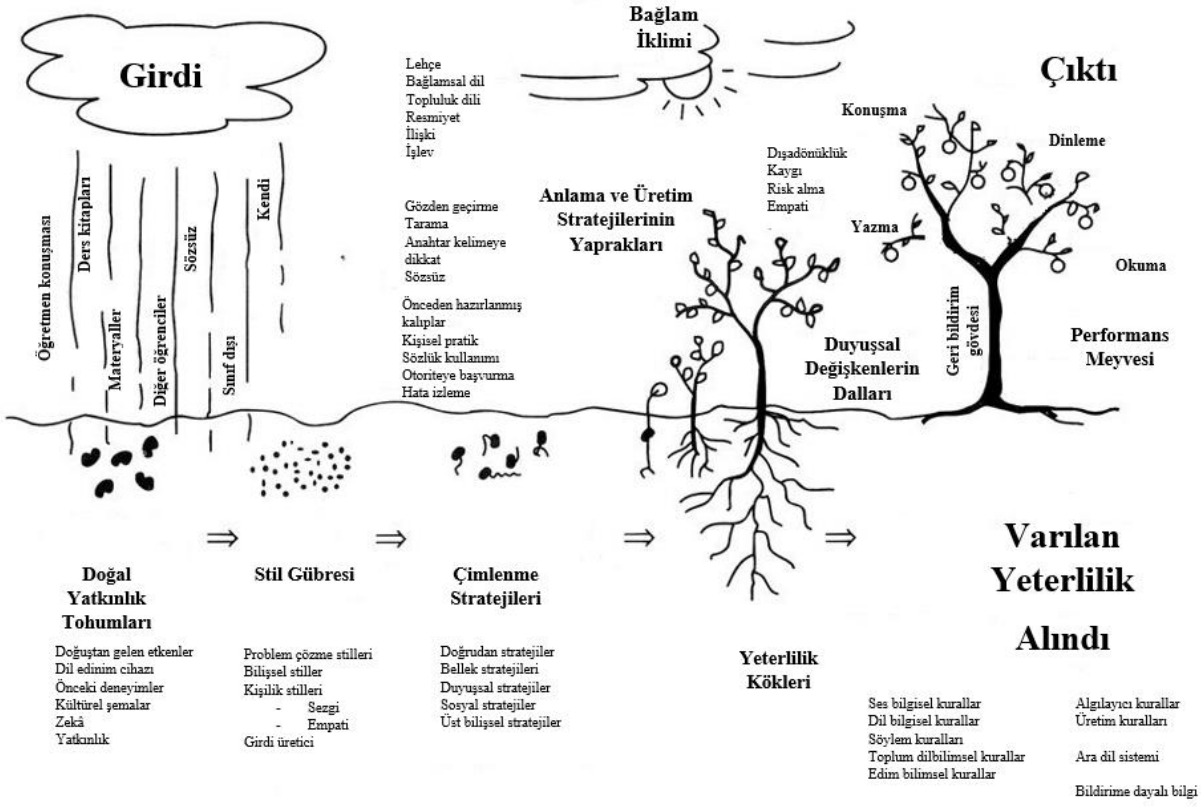
Dil öğretimi kadar köklü bir tarihe sahip olan dil bilgisi öğretimi, bir dilin kurallarına ilişkin bilginin öğretimini ifade eder. Fromkin, Rodman ve Hyams (2013) dil bilgisini "fonoloji, morfoloji, sentaks ve semantik ile ilgili kurallar hakkındaki bilgi" olarak nitelendirmiş, dilin doğasını anlamak için dil bilgisini anlamanın gerekli olduğunu ifade etmiştir (s. 13). Dil bilgisini dilin kendisi ile bir tutan bu görüş, çok eskiye dayanmaktadır. Nitekim Purpura (2004) dil öğrenmenin yüzyıllar boyunca dilin dil bilgisi kurallarını bilmek anlamına geldiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda yabancı dil eğitiminde dil bilgisi öğretimi önemli bir yere sahip olmuştur. Ancak zaman içinde çeşitli kuram ve yaklaşımların etkisiyle dil bilgisinin yabancı dil eğitimindeki yeri tartışılmaya başlanmıştır. Kimi araştırmacılar dil bilgisini yabancı dil eğitiminin merkezinde konumlandırırken kimileri dışında tutmaya çalışmıştır. Dil bilgisi öğretiminin gerekliliğine yönelik bu tartışmalar yeni yaklaşım ve yöntemlerin ortaya çıkmasıyla çeşitlilik kazanmıştır. Dil bilgisi öğretiminin niteliğine yönelik tartışmalar ön plana çıkmıştır. Ellis (2006) yabancı dil eğitiminde dil bilgisi öğretimine yönelik temel tartışma alanlarını;

1. Dil bilgisi öğretiminin gerekliliği,
2. Öğretilecek dil yapılarının belirlenmesi,
3. Dil bilgisi öğretiminin zamanı,
4. Dil bilgisi öğretiminin zamanlaması,
5. Dil bilgisi öğretiminin yoğunluğu,
6. Dil bilgisi öğretim yöntemi,
7. Dil bilgisi öğretiminin dil beceriyle ilişkisi olarak sıralamıştır (s. 83-84).

Literatür incelendiğinde bu tartışma alanları üzerine çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Yabancı dil öğretimine yönelik geliştirilen yaklaşım ve yöntemler, söz

konusu çalışmalara öncülük ettiği gibi kimi zaman da bu tartışmaların ortaya çıkmasında doğrudan etkili olmuştur. Özellikle dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ve dil bilgisi öğretiminde kullanılması gereken yöntem hakkındaki tartışmalar, bütün yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri tarafından az veya çok ele alınmıştır. Bu tartışmalar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da varlığını sürdürmektedir. Alan yazın taraması yapıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretimine ilişkin çok sayıda çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmaların önemli bir kısmı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitaplarını dil bilgisi öğretimi açısından incelemeye yöneliktir. Ders kitapları yabancı dil eğitiminde önemli öğretim materyalleri olmanın yanı sıra öğrenenler için de önemli bir girdi kaynağı işlevi görmektedir. Bu durum, ders kitapları üzerine yapılan çalışmalara ağırlık verilmesinde büyük rol oynamaktadır. Brown (2000) ders kitaplarının girdi kaynağı olma işlevini geliştirdiği "Dil Edinimi Ekolojisi" modelinde aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Şekil 1. Dil Edinimi Ekolojisi



Kaynak: Brown, 2000, s. 307.

Brown (2000) ikinci dil edinimi sürecini ortaya koymak amacıyla çiçek-tohum metaforunu kullanarak Dil Ediniminin Ekolojisini geliştirmiştir. Görüldüğü üzere şeklin sol üst kısmında bir yağmur bulutu yer almaktadır. Araştırmacı bu yağmur bulutunu girdi ile ilişkilendirmiştir. Girdiyi öğretmenin konuşması, ders kitabı, materyaller, diğer öğrenciler, sözsüz dil, sınıf dışındaki dil ve öğrencinin kendisi olarak ifade etmiştir. Şekilde girdinin (yağmur bulutu) doğal yatkınlık tohumlarını harekete geçirdiği görülmektedir. Doğal yatkınlık tohumlarını; doğuştan, kalıtımsal olarak aktarılan süreçler olarak niteleyen Brown (2000) bu süreçleri doğuştan gelen etkenler, dil edinim cihazı, önceki deneyimler, kültürel şemalar, zekâ ve yatkınlık olarak sıralamıştır. Ancak girdinin etkili olmasını kişinin uygun stil ve stratejileri eyleme dökmesine bağlamış, problem çözme stratejileri, bilişsel stiller, kişilik stilleri ve girdi üretici gibi çeşitli bileşenlerden oluşan stil ve stratejileri "stil gübresi" olarak ifade etmiştir. Şekilde gübrelenmenin ardından tohumun uygun şartlar sağlandığında koruyucu kabuğunun çatlayarak büyüyüp gelişmesi ve böylelikle kök, gövde ve yaprakların oluşumunu ifade eden "çimlenme" olayının gerçekleştiği görülmektedir. Brown (2000), dil becerilerinin çimlenmesi sonucunda köklerin (sonuca varılan yeterlilik) oluştuğunu ve araştırmacıların bunu "alındı" olarak nitelendirdiğini ifade etmiştir. Daha ileri stratejilerin kullanımı ve duyuşsal beceriler ile geri bildirim (ağacın gövdesi) sonucunda ise iletişim becerilerinin geliştirildiğini belirtmiştir. Çıktıyı ise performansın meyveleri olarak betimlemiş, bu meyvelerin çok sayıdaki bağlamsal değişkene bağlı olduğunu vurgulamıştır (s. 307-308). "Dil Edinimi Ekolojisi" adlı şekilden hareketle öğretmeni bir bitki yetiştiricisi olarak gören Brown (2000), öğretmenin daha iyi girdi oluşturmak için sulama yapabileceğini, daha zengin bir toprak için gübreleme yapabileceğini, "sera" olarak nitelendirdiği sınıf ortamında gelişim için etkili stratejileri ve duyuşsal pekiştireçleri kullanarak bağlam iklimini kontrol edebileceğini dile getirmiştir (s. 308).

Görüldüğü üzere yabancı/ikinci dil öğreniminde girdinin rolü çok önemlidir. Brown (2000) girdinin daha iyi hâle getirilmesinde öğretmenlere önemli bir görev vermiş olsa da ders kitaplarının niteliği de girdinin kalitesi ve dolayısıyla dil öğreniminin sonuçları için büyük önem teşkil etmektedir. Bundan dolayı literatürde yabancı dil eğitiminde ders kitaplarını ele alan çalışmalar oldukça fazladır. Bakal (2021) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılmış lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında ders kitabı incelemelerine yönelik çalışmaların sayıca çok olduğuna dikkat çekerek bu

çalışmalarda en çok ele alınan konulardan birinin dil bilgisi olduğunu ifade etmiştir. Literatür taraması yapıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ders kitaplarını dil bilgisi öğretimi bakımından ele alan çalışmaların temelde; ders kitaplarının belirli bir dil bilgisi yapısının öğretimi açısından incelenmesi veya genel olarak dil bilgisi öğretimi açısından karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte belirli bir dil bilgisi yapısının öğretimine ilişkin öneriler geliştirmeyi amaçlayan ve belirli bir yaklaşım veya yöntemin Türkçenin dil bilgisi öğretiminde kullanılabilirliğini ele alan çalışmalar da söz konusudur. Özel (2010) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarını (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Yabancılar İçin Türkçe, Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi) dil bilgisi öğretimi açısından karşılaştırmıştır. Karşılaştırma sonucunda ders kitaplarının dil bilgisine aynı ölçüde yer vermediği, kitaplarda dil bilgisi öğretim yöntemi ve dil bilgisi konularının adlandırılması açısından bir birliğin bulunmadığı tespit edilmiştir. Doyumğaç (2017) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarını (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi kitapları, Yedi İklim Türkçe A1-C1) dil bilgisi öğretimi açısından karşılaştırmıştır. Karşılaştırma sonucunda ders kitaplarında ele alınan dil bilgisi konularının birbirinden farklı olduğu, dil bilgisi konularının dil seviyelere göre dağılımında A1 seviyesi dışındaki diğer seviyelerde önemli farkların bulunduğu, dil bilgisi öğretim yöntemi açısından kitaplarda ortak bir yöntemin bulunmadığı, dil bilgisi konularının adlandırılması bakımından kitaplar arasında birlik olmadığı tespit edilmiştir. Kayasandık (2018) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarını (Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1-A2) dil bilgisi öğretim yöntemleri açısından incelemiştir. İnceleme sonucunda Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve Gazi Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında kavramsal-işlevsel-yapısal izlencenin kullanıldığı, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitabında ise işlevsel-yapısal-beceri odaklı izlence kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretim setlerinde dil bilgisi konularının sıralamasında ortaklık bulunmadığı, dil bilgisi etkinliklerinin büyük çoğunluğunun temel seviyeye uygun olduğu, dil bilgisi terimlerinde farklılıklar olduğu, ana dili öğretimine benzer dil bilgisi yapılarına yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte Yeni Hitit ve İstanbul kitaplarının bir seferde tek yapıyı sunmak yerine birden fazla yapıyı sunduğu tespit edilmiştir. Kaya (2018) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarını (Yedi İklim

Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-C1) dil bilgisi öğretimi açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarında dil bilgisi konularının öğretimi konusunda bir tutarlığın bulunmadığı, tutarlılığın bulunduğu öğretim etkinliklerinin ise nitelik ve tekrar sıklığı bakımından farklılaştığı, dil bilgisi konularının dil seviyelerine göre öğretiminde birlik olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada söz konusu tespitlerden hareketle ses bilgisi, sözcük türleri, cümle bilgisi, kip, eylem gibi konuların dil seviyelerine göre öğretim sırası hakkında önerilerde bulunulmuştur. Koçak (2019) ise çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi setlerini (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Türkçeye Yolculuk, İstanbul Yabancılar için Türkçe, Yedi İklim Türkçe A1, A2) dil bilgisi öğretimi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarında dil bilgisi öğretimine farklı oranlarda yer verildiği, dil bilgisi etkinliklerinin tür ve çeşit dağılımına uygun olarak hazırlandığı, Yeni Hitit dışındaki ders kitaplarında ünite sonunda bulunan değerlendirme sorularında dil bilgisinin ölçmeye yönelik soruların bulunduğu, Yeni Hitit dışındaki ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimi yaklaşımının eylem odaklı yaklaşıma uygun olduğu tespit edilmiştir. Eravşar (2019) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarını (Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe) dil bilgisel açıdan incelemiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarında bağımsız dil bilgisi bölümü bulunması konusunda farklılıklar olduğu, dil bilgisi yapılarının sıralanmasında uyum olmadığı, ortak bir dil bilgisi öğretim yönteminin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Görüldüğü üzere alan yazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarını dil bilgisi öğretimi açısından karşılaştıran lisansüstü çalışmalar, ders kitaplarında dil bilgisi öğretimiyle ilgili temel sorunları; dil bilgisi konularının dil seviyelerine göre dağılımında ve adlandırılmasında birlik olmaması, dil bilgisi öğretim yöntemi konusunda ortak bir yöntemin bulunmaması şeklinde ortaya koymuştur. Alan yazın incelemesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış ders kitaplarının farklı dillerin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış ders kitaplarıyla karşılaştırıldığı çalışmalara da rastlanmıştır. Kaya (2011) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi temel seviye ders kitaplarını (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ve The New Headway Elementary Student's Book) geçmiş zaman öğretimi ilkeleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda İngilizce

temel seviye ders kitabında geçmiş zaman konusunun verildiği, Türkçe temel seviye ders kitabında ise geçmiş zaman ile birlikte birleşik zamanların da verildiği tespit edilmiş, Türkçe ders kitabında öğrenciye görelik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, açıklık, ekonomiklik gibi öğretim ilkelerine İngilizce ders kitabına göre daha az uyulduğu belirlenmiştir. Kalaycı (2018) çalışmasında Yeni Hitit ile Efekta General English ders kitaplarındaki dil yapılarının ünitelere göre dağılımını ele almıştır. Araştırmada Yeni Hitit B1 ve B2 ders kitabındaki dil bilgisi yapıları ile Efekta General English serisinin B1 ve B2 ders kitaplarındaki dil bilgisi yapılarının karşılaştırılması sonucunda Efekta General English B1 ve B2 ders kitaplarının kendi içinde 1, 2 ve 3 olmak üzere sınıflandırılması nedeniyle Yeni Hitit ders kitabında yer alan ünite ve ünitelerdeki konu dağılımları ile karşılaştırıldığında içerdiği konuların sayıca fazla olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2020) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarından Yedi İklim Türkçe B1 ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ders kitaplarından New Language Leader Intermediate ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiş, inceleme sonucunda New Language Leader ders kitabının dil bilgisi açısından Yedi İklim Türkçe kitabından daha fazla etkinlik sayısına ve türüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Atçalı (2021) ise çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını (Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı B1, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2; Language Leader Coursebook, English File Pre-Intermediate Student's Book ve Face 2 Face Pre-Intermediate Student's Book) dil bilgisi terminolojisinin standardizasyonu açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında kullanılan dil bilgisi terimlerinin standardizasyon bakımından daha başarılı olduğu, bununla birlikte Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki dil bilgisi terimlerinde birtakım iç tutarsızlıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisine yönelik gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında dil bilgisi öğretimine ilişkin temel sorunların; dil bilgisi öğretim yöntemi, dil bilgisi yapılarının adlandırılması, dil bilgisi yapılarının dil seviyesine ve kitaplara göre dağılımı hakkında olduğu görülmektedir. Görüldüğü üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla yazılmış ders kitaplarını birbiriyle karşılaştıran çalışmalar, dil bilgisi öğretimine ilişkin temel sorunları pek çok kez yeniden dile getirmiştir. Bu doğrultuda Bakal (2021) alan yazında ders kitaplarını

karşılaştıran lisansüstü çalışmaların farklı örneklemler üzerinden aynı sonuca ulaştığına dikkat çekmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla yazılmış ders kitaplarını farklı dillerin ders kitaplarıyla karşılaştıran çalışmalarda da genellikle benzer bir durum söz konusudur. Ancak bu tür çalışmaların temel sorunu, Türkçeden farklı dil ailelerine mensup dillerin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla yazılmış ders kitaplarını mukayeseye konu edinmeleridir. Bu durumun ders kitapları arasındaki benzerliği ortadan kaldırdığını dile getiren Bakal (2021) bahsi geçen çalışmaları, "var/yok tespitlerinin ötesine geçememesi" bakımından da eleştirmiştir. Türkçe ile aynı dil ailesine mensup ve dolayısıyla benzer yapıya sahip olan Korecenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında dil bilgisi öğretimini incelemeyi ve bu bağlamda dil bilgisi öğretiminde Türkçenin tipolojik özelliklerine uygun öneriler geliştirmeyi amaçlayan mevcut araştırma, bu yönüyle alan yazındaki diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Türkçe ve Korece Altay dil ailesine mensup ve eklemeli yapıya sahip dillerdir. Alan yazında iki dil üzerine yapılmış pek çok karşılaştırmalı dilbilim çalışması bulunmaktadır. Korecenin son zamanlarda dünya çapında yaygın bir şekilde yabancı dil olarak öğrenilmesi Korecenin yabancı dil olarak öğretimini ele alan çalışmaların da artmasına neden olmuştur. Genel (2020) Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarını kültürel unsurlar açısından karşılaştırmıştır. Baştürk ve Kılıç (2020) ise Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarını tema ve kelimeler açısından karşılaştırmıştır. Topcu (2022) ise Korecenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dinleme metinlerini gerçeklik unsurları açısından incelemiştir. Ancak lisansüstü çalışmalar incelendiğinde Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarını dil bilgisi öğretimi açısından karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, araştırma konusunun ele alınmasının gerekliliğinin bir başka göstergesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitaplarını dil bilgisi öğretimi açısından incelemek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda her iki dilin yurt dışında yabancı dil olarak öğretiminde faaliyet gösteren resmî kurumlar tarafından yetişkinlere yönelik hazırlanan temel seviye (Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1) ders kitapları inceleme nesneleri

olarak belirlenmiştir. Araştırmada amaçlanan durumu ortaya koymak amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eklemeli yapıya sahip diller olan Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi nasıldır?
    1.1. Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitabında ünite içinde dil bilgisi öğretimine yönelik bağımsız bir bölüm veya kitap sonunda dil bilgisine yönelik dizin/açıklama bölümü var mıdır?
    1.2. Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarında dil bilgisi yapılarının ünitelere göre dağılımı ve adlandırılması nasıldır?
    1.3. Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarında dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarının öğretimi nasıldır?
    1.4. Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarında dil bilgisi etkinliklerinin türü ve sayısı nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretimini ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar ekseriyetle Türkiye'deki farklı kurumlar tarafından hazırlanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarını dil bilgisi öğretimi açısından karşılaştırmaya yöneliktir. Alan yazındaki az sayıdaki çalışma da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarını Türkçeden yapı bakımından farklı olan dillerin ders kitaplarıyla karşılaştırmaya yöneliktir. Söz konusu çalışmaların sonuçları, yabancı dil olarak öğretimi alanında dil bilgisi öğretimine yönelik bir modelin bulunmadığını göstermektedir. Bununla birlikte ders kitaplarında dil bilgisi konularının dağılımı ve adlandırılması açısından da bir birlik olmadığı ortadadır. Türkçe ile benzer bir yapıya sahip olan Korecenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarını dil bilgisi öğretimi açısından ele alan bu araştırmanın Türkçenin tipolojik özelliklerine uygun bir dil bilgisi öğretim modeli geliştirilmesine ve alan yazındaki sorunların çözülmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada inceleme nesnesi olarak belirlenen ders kitaplarının (Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1);

- Araştırma konusuna uygun olduğu,
- Güncel olduğu,
- Kitaplardaki verilerin özenli bir biçimde elde edildiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarından Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabı ile,
- Korecenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarından Sejong Hangugo 1 ders kitabı ile,
- İnceleme nesnelerine yönelik araştırma konusu ise dil bilgisi öğretimi ve dil bilgisi etkinlikleriyle sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarıyla sınırlandırılmasında ders kitaplarının;

- Eklemeli yapıya sahip dillerin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmakta olması,
- Türkçe Korecenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretiminde faaliyet gösteren kamu kurumları (Yunus Emre Enstitüsü ve Kral Sejong Enstitüsü) tarafından hazırlanmış olması,
- Yukarıda ifade edilen kamu kurumlarının yanı sıra diğer kurumlarda (TÖMER, Kültür Merkezi vb.) kullanılmakta olması,
- Yetişkinlere yönelik olması,
- Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 temel seviye ders kitabındaki dil bilgisi öğretiminin öğretim setlerinin ileri seviyedeki ders kitaplarında da aynı şekilde sürdürülmesi rol oynamıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kuramsal temelini yabancı dil eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri, dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin dil bilgisi öğretimine bakışı, dil bilgisi öğretimi yaklaşım ve yöntemleri, eklemeli diller olarak Türkçe ve Korecenin tipolojik özellikleri, Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretimi oluşturmaktadır.

2.1. Yabancı Dil Eğitiminde Dil Bilgisi

Alan yazın incelendiğinde dil bilgisi üzerine yapılmış pek çok tanımın bulunduğu görülmektedir. Korkmaz (2019) dil bilgisini "bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli ögeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim" olarak tanımlamıştır (s. 113). Durmuş (2013) ise dil bilgisini "dilin üretim olanaklarını, dilde anlam oluşturan ilişkilerin biçimsel ve anlamsal yönlerini, parça-bütün ilişkisi içerisinde her bir yapıyı bağımsız olarak ve bütünle ilişkisini tanımlayarak ele alan" bir bilim olarak tanımlamıştır (s. 227). Fromkin, Rodman ve Hyams (2013) dil bilgisini "dilin ses bilgisi, biçim bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi ile ilgili kuralları hakkındaki bilgi" olarak nitelendirmiştir (s. 13). Buna karşın Larsen-Freeman (2003) dil bilgisinin "durağan bir bilgi alanından ziyade bir beceri veya dinamik bir süreç olarak" düşünülmesi gerektiğini ifade etmiş, dilin bilgi ile eşit tutulduğu takdirde dil bilgisinin atıl kalacağı ve öğrenciler için kullanılabilir olmayacağı konusunda uyarıda bulunmuştur (s. 24). Larsen-Freeman (2003) dil bilgisinin bir beceri alanı olduğuna yönelik görüşünü destelemek amacıyla çalışmasında öğretmenlerin dil bilgisine yönelik görüşlerini ve dil bilgisi öğretimiyle ilgili inanışlarını incelemiştir. Araştırmacı bu inanışları on iki maddeyle özetlemiş ve dil öğretimi açısından değerlendirmiştir. Larsen-Freeman'a (2003) göre öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin inanışları aşağıdaki gibidir:

1. Dil bilgisi, bir bilgi alanıdır.
2. Bir şeyin dil bilgisel olduğunu söylemek, onun doğru olduğu anlamına gelir.
3. Dil bilgisi kurallar ile ilgilidir.
4. Dil bilgisi nedensizdir.
5. Dil bilgisinin iyi tarafı, her zaman bir doğru cevabın olmasıdır.
6. Dil bilgisi bir cümledeki ve yapıdaki çekim ekleri ve söz dizimi ile ilgilidir.
7. Dil bilgisi doğal olarak edinilir. Öğretilmesi zorunlu değildir.
8. Dil bilgisi yapıları bir sıra hâlinde, art arda öğrenilir.
9. Dil bilgisinin bütün yönleri aynı şekilde öğrenilir.
10. Öğrenenler en nihayetinde performanslarını hedef dil ile hizaya getirecektir. Hata düzeltme veya geri bildirim gereksizdir.
11. Dil bilgisi (öğretimi ve/veya öğrenimi) sıkıcıdır.
12. Bütün öğrencilere dil bilgisi öğretmeye gerek yoktur. Örneğin çocuklar, dil bilgisi öğretiminden faydalanmaz (s. 12-13).

Larsen-Freeman (2003) yukarıdaki ilk altı ifadenin dil bilgisinin doğası ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bir başka ifadeyle dil bilgisine yönelik bu anlayışlar, dilin doğasına ilişkin anlayıştan kaynaklanmaktadır. Araştırmacı 7-10. maddede ifade edilen inanışları dil bilgisi öğrenimine, 11 ve 12. maddelerde ifade edilen inanışları ise dil bilgisi öğretimine ilişkin inanışlar olarak nitelendirmiştir. Larsen-Freeman (2003) tarafından on iki madde hâlinde sıralanan bu inanışlar, literatürde dil bilgisine ve dil bilgisi öğretimine ilişkin tartışmaların temelinde yatan görüşlerin özeti niteliğindedir. Ellis (2006) yabancı dil eğitiminde dil bilgisi öğretimine ilişkin tartışma alanlarını daha da genişleterek bu tartışmaların temelde; dil bilgisi öğretiminin gerekliliği, öğretilecek dil yapılarının belirlenmesi, dil bilgisi öğretiminin zamanı, zamanlaması, yoğunluğu, dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntem ve dil bilgisi öğretiminin dil becerileriyle ilişkisi üzerine olduğunu ifade etmiştir (s. 83-84). Alan yazın incelendiğinde Ellis (2006) tarafından belirtilen tartışma konularından bazılarının alan yazında diğerlerine göre daha fazla ele alındığı görülmektedir. Bunlar; dil bilgisi öğretiminin gerekliliği, dil bilgisi öğretiminde terminoloji kullanımı ve dil bilgisi öğretim yöntemleri hakkında tartışmalardır.

2.1.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği Tartışmaları

Yabancı dil eğitiminde dil bilgisi öğretiminin gerekliliği üzerine tartışmalar, temelde dilin (ana dili ve ikinci dil) doğal bir şekilde edinildiği görüşüyle ilgilidir. Bu görüşü savunan bazı araştırmacılar (Krashen, 1981) dilin doğal bir şekilde edinildiğini kabul ederek edinim sürecinde dil bilgisi öğretiminin bir rolü olmadığını ileri sürmüştür. Dil bilgisini yabancı dil eğitiminin dışında tutmaya çalışan bu görüş, Thornbury (1999) tarafından "edinim argümanı" olarak ifade edilmiştir (s.19). Aslına bakılırsa bu argüman yabancı dil eğitiminde dil bilgisi öğretimine karşı çıkan argümanlardan yalnızca biridir. Thornbury (1999) yabancı dil eğitiminde dil bilgisi öğretimini desteklemeyen argümanları şöyle sıralamıştır:

- Uygulama becerisi argümanı,
- İletişim argümanı,
- Edinim argümanı,
- Doğal sıra argümanı,
- Sözcüksel öbekler argümanı
- Öğrenen beklentileri argümanı (s. 18-20).

Uygulama becerisi argümanı, bir konuda bilgiye sahip olmak ile sahip olunan bilgiyi uygulamak arasında fark olduğu varsayımına dayanmaktadır. Thornbury (1999) bu konuyu bisiklet-dil analojisiyle açıklamıştır. Bu analojiye göre kişi bisiklet sürmenin dengeyi koruma, pedal çevirme ve gidon aracılığıyla yönlendirmeyi kapsadığını bilebilir. Ancak bu bilgi, kişinin bisiklet sürebildiğini göstermez. Aynı durum dil öğrenimi için de geçerlidir. Bu argümana göre bisiklet sürmek nasıl yaparak öğreniliyorsa dil de kullanılarak öğrenilir (s. 18). İletişim argümanı, dil bilmenin o dilin dil bilgisini bilmekten çok daha fazlası olduğu görüşüne dayanmaktadır. Bu noktada Thornbury (1999) bir yapıyı bilmek ile bu yapının işlevini bilmenin birbirinden farklı şeyler olduğuna dikkat çekmiş ve bunun İletişimsel Yaklaşımın dil bilgisel yeterlilik ile iletişimsel yeterlilik ayrımı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. İletişimsel yeterlilik, dil bilgisini ve kelime bilgisini iletişimsel amaçları gerçekleştirmek için kullanmayı bilmeyi ifade eder. İletişimsel yaklaşım sonucunda iki düşünce ekolü ortaya çıkmıştır. Thornbury (1999) bunlardan ilkini sığ; ikincisini ise derin bir yaklaşım olarak nitelendirmiştir. Birinci yaklaşımda dil, kullanılmak üzere öğrenilir görüşü hâkimdir. Buna göre kurallar öğrenilir ve gerçek hayatta iletişimde uygulanır. İkinci yaklaşımda ise dil, öğrenilmek üzere kullanılır görüşü

hâkimdir. Buna göre iletişim kurmanın iletişim kurarak öğrenildiği varsayılmıştır. Bu yaklaşımı savunanlar dil bilgisinin bilinçsiz bir şekilde edinileceğini öne sürerek dil bilgisi kuralları üzerine çalışmayı zaman harcamak olarak değerlendirmiştir (s. 19). Edinim argümanı, temelde ana dil için söz konusu olan edinim sürecinin ikinci dil için de geçerli olduğu görüşüne dayanmaktadır. Thornbury (1999) bu görüşün 1970'lerde Krashen'in çalışmaları ile yeni bir ivme kazandığını belirtmiştir. Krashen (1981) çocukların edinim yoluyla dili öğrendiklerini bundan dolayı informal ortamlardaki algılamalı girdinin (intake) edinim için yeterli olduğunu savunmuştur. İkinci dil edinimindeki başarının öğrenmeye değil edinime bağlı olduğunu ifade etmiştir. Thornbury (1999) alan yazında "Edinim-Öğrenme Ayrımı" olarak bilinen bu görüşün dil öğretimi uygulamalarında büyük bir etkisi olduğunu vurgulamıştır (s. 19). Doğal sıra argümanı, Krashen tarafından ortaya atılan "Edinim-Öğrenme Ayrımı" hipotezinin temelini oluşturan dil bilgisi ögelerinin doğal edinim sırası ile ilişkilidir. Doğal edinim sırası, dil bilgisi ögelerinin öğretim sürecinde izlenen sıradan bağımsız olarak doğal bir sıra ile edinildiği varsayımına dayanmaktadır. Thornbury (1999) bu bakış açısının Chomsky'nin insanların doğuştan dil öğrenme yetisine sahip olduğu ve bu yetinin dil bilgisine dair evrensel ilkeleri içerdiği görüşüne dayandığını ifade etmiştir. Evrensel Dil Bilgisi (Universal Grammar) olarak adlandırılan bu hipotez, bütün dillerde ortak ilkeler ve parametreler bulunduğunu savunmaktadır. Evrensel Dil Bilgisi hipotezi sonucu ortaya çıkan doğal sıra edinimi argümanı, dil bilgisi öğreniminde doğuştan gelen bir sıranın takip edildiğini ve ders kitaplarının hiçbir zaman bu zihinsel dil bilgisini yansıtamayacağını öne sürmektedir. Sözcüksel öbekler argümanı, kelime bilgisi bağlamında öbekler olarak adlandırılan deyimler ve kalıp ifadelerin dil gelişiminde büyük bir rol oynadığı varsayımına dayanmaktadır. (Thornbury, 1999, 20) dil öğretimine yönelik sözcüksel yaklaşımın sözcük ve sözcüksel öbek öğretimine önem verdiğine dikkat çekerek öğrenmeye katkı sağladığını öne sürmüştür. Son olarak öğrenen beklentileri argümanı, bazı öğrenenlerin dil bilgisi öğrenimine karşı ön yargılı olabileceği görüşüne dayanmaktadır. Thornbury (1999) bu durumda öğretmenlerin dil bilgisi öğrenmeyi talep eden ve etmeyen öğrencilerin beklentilerine hassas bir şekilde cevap vermesi gerektiğini tavsiye etmiştir. Görüldüğü üzere dil edinimi ve öğretimi alanında ortaya atılan çeşitli hipotezler ve yaklaşımlar, yabancı dil eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yerinin sorgulanmasına, hatta yabancı dil öğretiminin dışına itilmeye çalışılmasında etkili olmuştur. Ancak pek çok araştırmacı yabancı dil eğitiminde dil bilgisi öğretimini

destekleyen görüşler ortaya atmıştır. Thornbury (1999) yabancı dil eğitiminde dil bilgisi öğretimini destekleyen bu görüşleri şöyle sıralamıştır:

- Cümle makinesi argümanı,
- İnce ayar argümanı,
- Fosilleşme argümanı,
- İleriye dönük düzenleme argümanı,
- Bağımsız birim argümanı,
- Kural egemenliği argümanı,
- Öğrenen beklentileri argümanı (s. 15-17).

Cümle makinesi argümanı, dil bilgisi öğretiminin öğrenenlere potansiyel olarak sınırsız dilsel yaratıcılık sunması ile ilgilidir. Thornbury (1999) yabancı dil öğrenim sürecinde kelime ve kalıp ifadeleri öğrenmenin bir sınırı olduğunu ve öğrenenlerin bir noktada yeni cümleler kurmak için bazı kurallara ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bu noktada öğrenenlere çok sayıda orijinal cümle kurma imkânını veren araç, dil bilgisidir. Thornbury, bu yönüyle dil bilgisinin bir cümle makinesi olduğunu dile getirmiştir (s. 15). İnce ayar argümanı ise dil bilgisinin anlamı oluşturmadaki rolü hakkındadır. Bu argümana göre sözcüklerin basit bir şekilde bir araya getirilmesi ile iletişim ancak bir noktaya kadar sürdürülebilir. Dil bilgisi, anlam için inceliğe imkân vererek iletişimde yaşanması muhtemel anlaşılmazlık veya belirsizlik sorunlarını ortadan kaldırma işlevi görür. Fosilleşme argümanı, dilin informal ortamlarda öğrenildiği veya bir başka ifadeyle edinildiği durumlarda meydana gelen fosilleşme durumu ile ilgilidir. Dil ediniminde fosilleşme, gelen yanlış dil kullanımının bir alışkanlık hâline gelme süreci ile bu alışkanlığın düzeltilmesinin zor olduğunu ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Thornbury, (1999) dili eğitim almadan öğrenenlerin fosilleşme riskiyle daha fazla karşı karşıya kaldığını belirterek dil bilgisi öğretiminin bu riski azaltacağı görüşündedir (s. 16). İleriye dönük düzenleme argümanı, dil bilgisi öğretiminin etkisi ile ilişkili bir argümandır. Bu argümana göre dil bilgisi öğretiminin etkisi gecikebilir. Yani, dil bilgisi öğretimi sırasında öğrenende bazı yapılara karşı tam bir farkındalık oluşmayabilir. Fakat öğrenen bu yapılarla daha ileriki bir zamanda, gerçek hayatta karşılaştığında yapılara dair farkındalık kazanabilir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretimi hem mevcut durumdaki hem de gelecekteki dil edinimini etkilemektedir. Bağımsız birim argümanı ise dil bilgisi öğretimin dışarıdan bakıldığında "devasa, şekilsiz bir kitle" olarak görünen dili, düzenli bir hâle getirmesiyle ilgilidir (Thornbury, 1999, 16). Bu noktada dil bilgisi, dili sınırlı bir dizi

kural şeklinde sunarak hem öğretmenler hem de öğrenciler için dil öğrenme görevinin büyüklüğünü azaltmaya yardımcı olur. Kural egemenliği argümanı, sınıf ortamında dil bilgisi öğretiminin düzen ve disiplin ile ilişkilendirilmesi ile ilgilidir. Thornbury (1999) idare edilmesi zor ve motivasyonu düşük olan öğrencilerden oluşan büyük sınıflarda, kuralların, düzenin ve disiplinin önemli olduğunu ve bu noktada dil bilgisinin öğretmene öğretilebilir ve sınanabilir özellikte yapılandırılmış bir sistem sunduğunu ifade etmiştir (s. 17). Son olarak öğrenen beklentileri argümanı, dil öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde dil bilgisine ilişkin beklentileri hakkındadır. Bu argümana göre öğrenenler dil hakkındaki geçmiş öğrenme deneyimleri nedeniyle dil bilgisi öğrenmeye yönelik beklenti içinde olabilmekte ve bu beklentiler görmezden gelindiği takdirde hayal kırıklığı yaşayarak dersten uzaklaşabilmektedir. Swan (2002) dil bilgisi öğretimini destekleyen görüşleri kötü ve iyi gerekçeler iki başlık altında ele almıştır. Dil bilgisi öğretiminin "kötü" olarak nitelediği gerekçelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Ders kitaplarında bulunduğu için: Swan (2002) dil bilgisinin sırf ders kitaplarında bulunduğu için öğretilmesinin dil bilgisi öğretimi için kötü bir gerekçe olduğu görüşündedir. Araştırmacıya öğretmenler, kitaptaki dil bilgisi konularını körü körüne takip etmek yerine öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun dil bilgisi yapılarını seçerek öğretmelidir (s. 148).
2. Düzenli olduğu için: Swan (2002) dil bilgisinin ders kitaplarında düzenli, derli toplu ve nispeten öğretilebilir göründüğünü ifade ederek bunun dil bilgisi öğretimi için iyi bir gerekçe olmadığı görüşündedir (s. 149).
3. Ölçülebilir olduğu için: Swan (2002) yabancı dilde ilerlemeyi ölçmek için dil bilgisi testlerinin tercih edildiğine dikkat çekerek bu durumun dil bilgisi öğretimi için baskı oluşturduğunu ifade etmiştir. Dil bilgisi öğretiminin sırf ölçülebilir kabul edildiği için gerçekleştirilmesini eleştirmiştir (s. 149).
4. Sığınılacak bir liman olduğu için: Swan (2002) dil bilgisinin öğrenenlere öğrendiklerini anladıkları ve öğrendikleri üzerinde kontrol sahibi olduğu hissini verdiğini belirterek bu durumun öğrenenlerin ve öğreticilerin dil bilgisine fazla odaklanmalarına neden olabileceğine dikkat çekmiştir. Dil bilgisinin yalnızca bu özelliği bakımdan öğretilmesini kötü bir gerekçe olarak nitelendirmiştir (s. 150).
5. Öğretmenlerin kendi öğrenme deneyimlerini devam ettirmek istemesi: Swan (2002) öğretmenlerin dil bilgisi konusundaki öğrenme deneyimlerinden

hareketle dil bilgisinin çok önemli olduğunu ve öğretimde yer verilmesi gerektiğini düşündüğünü dile getirmiştir. Bu durumun dil bilgisi öğretimi için iyi bir gerekçe olmadığını vurgulamıştır (s. 150).

6. Dil bilgisinin bütün olarak öğretilmesi gerektiği düşüncesi: Swan (2002) dil bilgisinin tek, iç içe bağlantılı bir sistem olarak görülmesini eleştirmiştir. Bu eleştirisini açıklamak için araba motoru metaforunu kullanarak dil bilgisinin kontak ya da yakıt gibi bir bileşende sorun meydana geldiğinde arızaya yol açacak bir araba motoru olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminde seçici davranılmasını önermiştir (s. 150).
7. Dil bilgisinin öğretmene güç sağlaması: Swan (2002) bazı öğretmenlerin öğrencilerden daha fazla şey bilmekten, otorite olmaktan ve her zaman haklı olmaktan keyif alabildiğini ve dil öğretiminde dil bilgisinin bu mekanizma için başarılı bir şekilde işlediğini söylemiştir. Dil bilgisinin bu nedenlere dayanarak öğretilmesini eleştirmiştir (s. 150).

Swan (2002) dil bilgisi öğretiminin "iyi" olarak nitelediği gerekçelerini ise aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Anlaşılabilirlik: Swan (2002) belirli dil yapılarının nasıl oluşturulduğunu ve kullanıldığını bilmenin başarılı bir şekilde iletişim kurmayı mümkün kıldığını savunmuş ve bu bağlamda anlaşılabilir cümleler kurmak için dil bilgisi öğretimini gerekli görmüştür (s. 151).
2. Kabul edilebilirlik: Swan (2002) öğrenenler bazı sosyal bağlamlarda hedef dilin kurallarına uygun olmayan yapıları kullandığı takdirde öğrenene karşı olumsuz tepkilerin söz konusu olabileceğine dikkat çekmiştir. Bu durumdaki öğrenenlerin daha yüksek dil bilgisel doğruluğa ihtiyaç duyabileceğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra istihdam edilme ihtimali olan veya sınava girecek olan öğrenciler için de yüksek seviyede dil bilgisel doğruluğa ihtiyacın söz konusu olabileceğini belirtmiştir (s. 152).

Görüldüğü üzere dil bilgisi öğretiminin gerekliliği pek çok araştırmacı tarafından ele alınmış bir tartışma konusudur. Çalışkan (2020) günümüzde dil bilgisi öğretiminin gerekliliğinden ziyade hangi dil bilgisi konularının nasıl öğretileceği konusunun ön planda olduğunu ifade etmiştir. Dil bilgisi konularının nasıl öğretileceği konusunda alan yazında en çok ele alınan tartışma konuları; dil bilgisi öğretiminde terminoloji kullanımı ve dil bilgisi öğretiminde yöntem konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.2. Dil Bilgisi Öğretiminde Terminoloji Kullanımı Tartışmaları

Yabancı dil eğitiminde dil bilgisi konularının nasıl adlandırılması gerektiği konusu, alan yazında pek çok araştırmacı tarafından tartışılmıştır. Bu tartışmalara yer vermeden önce dil bilgisinde terminoloji kullanımı ile ilgili kuramsal temellere yer vermek faydalı olacaktır. Berry (2010) çalışmasında dil bilgisi öğretiminde terminoloji kullanımını ele almıştır. Dil bilgisi konularının adlandırılmasında kullanılan terimleri; saydam, mat (opak), biçimsel (ikonik) olmak üzere üç sınıfa ayırmıştır. Berry (2010) saydamlık ve matlık terimlerini, leksikografi (sözlük bilim) alanından almıştır. Bu alanda saydamlık ve matlık, deyimlerin iç yüzünün kısmen veya tam olarak anlaşılıp anlaşılmamasını ifade etmek için kullanılmaktadır. Berry (2010) biçimsel (ikoniklik) terimini ise semiyotik (gösterge bilim) alanında almıştır. Bu alanda ikoniklik, biçim ile biçimin gönderimde bulunduğu varlıklar arasındaki benzerlik ilişkisini ifade etmektedir (s. 45). Aşağıda Berry (2010) tarafından sınıflandırılan dil bilgisi terimlerinin özellikleri hakkında bilgi verilmiş ve bu terimler, Türkçenin dil bilgisi özellikleri açısından değerlendirilmiştir:

1. Saydam Terimler

Berry (2010) saydam terimleri, "anlam hakkında ipucu veren, anlamın bir nevi içini gösteren terimler" olarak tanımlamıştır (s. 46). İngilizcedeki "past, present ve future tense" terimlerini bu türe örnek göstererek bu terimlerin öğrencilere anlam açısından geçmiş, şimdi ve geleceğe yönelik ipucu verdiğine dikkat çekmiştir. Atçalı (2021) ise Türkçedeki "şimdiki zaman" ve "dönüşlülük" terimlerini bu tür terimlere örnek göstermiştir (s. 29). Berry'ye (2010) göre, saydam terimlerin en büyük avantajı, öğrenciler için öğrenme kolaylığı sağlamasıdır. Çünkü saydam terimde yer alan kelimeler, hâlihazırda öğrencilerin sözcük dağarcığında bulunan kelimelerden oluşur. Başka bir ifadeyle öğrencinin günlük dilde bildiği ve kullandığı sözcüklerin terimleştirilmesi söz konusudur. Ancak bu durumun bir dezavantajı olabilir. Öğrenciler, kelimenin terminolojik bir anlamı olduğunu fark etmeyebilir, kelimeyi günlük dilde kullandığı anlam ile ilişkilendirebilir. Bunun sonucunda da ayırt edicilik ve doğruluk açısından sorun yaşanabilir. Berry (2010) doğruluk sorununun ayırt edicilik sorununa nazaran daha ciddi bir sorun olduğunu ifade ederek "Kelime, dil bilgisi ögesinin anlamı veya işlevinin doğru bir yansıması mıdır?" sorusunu ortaya atmıştır. Bu soruya cevap bulmak amacıyla İngilizcedeki "continuous" terimini ele almıştır. Berry'ye (2010) göre bu terimler karşılaşan öğrenciler kelimenin, birinci

anlamı olan “devamlı” anlamına geldiğini varsayarak devam eden eylemler için kullanıldığını düşünecektir. Ancak yapının “I’m leaving at nine” örneğinde olduğu gibi gelecekteki planları ifade etmek için de kullanılması söz konusudur. Bu durumda “continuous” terimi, öğrenciler açısından yanıltıcı olmaktadır (s. 47). Ayırt edicilik sorunu ise, kelimenin terminolojik ve terminolojik olmayan anlamı aynı metinde kullanıldığı takdirde ortaya çıkabilecek bir sorundur. Berry (2010) öğrencilerin böyle bir durumda kafa karışıklığı yaşayabileceğine dikkat çekmiştir (s. 49). Saydam terimlerin bir başka sorunu, belirli bir dil bilgisi kategorisi veya kavramı için saydam bir kelimenin bulunamayacağı ihtimalinden kaynaklanmaktadır. Berry (2010), bu duruma “noun” ve “verb” kategorilerini örnek göstererek isim ve fiil kategorileri için alternatif, saydam bir terim bulmanın imkânsız değilse de zor olduğunu ifade etmiştir (s. 49).

2. Mat (Opak) Terimler

Berry (2010), mat (opak) terimleri, “terim ile göndergesi arasında açık bir ilişki olmayan terimler” olarak tanımlamıştır (s. 50). Bir başka deyişle bu terimle karşılaşan öğrenciler, terimin ne hakkında olduğunu tahmin edememektedir. Bu bakımdan mat terimler, terimin anlamını şeffaf bir şekilde gösteren saydam terimlerin tam tersidir. Berry (2010), İngilizcedeki “noun”, “verb”, “adjective”, “adverb”, “pronoun” gibi terimleri mat terimlere örnek göstermiştir (s. 50). Atçalı (2021) ise Türkçedeki “zarf”, “edat”,” “kip”, “ulaç”, “ortaç” gibi terimleri mat terimlere örnek göstermiştir (s. 29). Mat terimlerin, terimin anlamını şeffaf bir şekilde yansıtmaması dezavantajlı bir durum gibi görünebilse de Berry (2010) bu durumu avantajlı bir durum olarak görmüştür (s. 51). Berry’ye (2010) göre mat terimler ile bu terimlerin kastettiği anlam arasında açık bir ilişki bulunmaması, terimin ayırt ediciliğini güçlendirmektedir. Yukarıda ifade edildiği üzere saydam terimler günlük dilde sıklıkla kullanılan kelimelerden oluştuğu için öğrenciler tarafından bir terim olarak kullanıldığının fark edilmesi, ayırt edilmesi noktasında sorunlar yaşanmaktadır. Ancak mat terimler, saydam terimlerin aksine genellikle daha ayırt edici bir niteliktedir. Bu yönüyle öğrencilerin yanlış varsayımlara ulaşmasının önüne geçmektedir. Ancak mat terimlerin de dezavantajı bulunmaktadır. Berry’ye (2010) göre mat terimlerin dezavantajı, öğrenciler üzerinde “öğrenme yükü” oluşturmasıdır (s. 53). Bir başka deyişle, öğrencilerin günlük dilde sık hatta neredeyse hiç kullanmadıkları yeni kavramlar, terimleri öğrenmek durumunda kalmaları, öğrenme yüklerini artırmaktadır.

3. Biçimsel (İkonik) Terimler

Berry (2010) biçimsel terimleri, "terim ile göndergesi arasında anlam ilişkisinden çok biçim ilişkisinin olduğu terimler" olarak tanımlamıştır (s. 53). Diğer bir deyişle bu terim türünde biçimin kendisi bir terim olarak kullanılmaktadır. Berry (2010) biçimsel terimleri İngilizcenin yapısal özellikleri açısından değerlendirmiş ve İngilizcedeki kullanımının sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu sınırlı kullanıma "-s", "-ed", "-ing" takılarını örnek göstermiştir (s. 54). Biçimsel terimlerin İngilizcede kısıtlı bir kullanım alanına sahip olmasını bir sorun olarak nitelendirmiş, bu terimlerin telaffuz açısından da İngilizce için sorun olduğuna dikkat çekmiştir. Berry (2010) bu soruna İngilizcedeki "-ing" takısını örnek göstermiştir (s. 54). İngilizce açısından bakıldığında bahsi geçen takının ing/ mi yoksa /ayenci/ olarak mı okunması gerektiği konusunda sorun yaşanabilmektedir. Berry (2010) biçimsel terimler konusunda yaşanabilecek bir diğer sorunu ise "tekrara düşme sorunu" olarak nitelendirmiştir. Bu soruna "-ing sıfat fiili -ing eklenerek oluşturulur." cümlesini örnek vererek biçimsel terimler açıklanırken gereksiz yere tekrara düşülebileceğine dikkat çekmiştir (s. 54). Ancak Berry'nin ifade ettiği bu sorunlar Türkçenin yapısal özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ciddi sorunlar olarak nitelendirilemeyecek durumlardır. Çünkü Türkçe, İngilizcenin aksine yapım ve çekim ekleri bakımından daha zengin bir dildir. Bu durum, biçimsel terimlerin Türkçedeki kullanım alanını genişletmektedir. İkinci olarak Türkçe İngilizcenin aksine büyük oranda yazıldığı gibi okunan bir dil olduğundan dolayı biçimsel terimlerin telaffuzu konusu da Türkçe için sorun teşkil etmemektedir. Aynı doğrultuda Atçalı (2021) da Türkçenin biçimbirimler açısından zengin olduğuna dikkat çekerek bu yönüyle biçimsel terim üretmeye elverişli olduğunu vurgulamıştır. Berry (2010) biçimsel terimlerin öğrencilerin biçimler hakkında herhangi bir üstdilsel (metalingual) terime başvurmak zorunda kalmaksızın konuşup tartışmasını olanak vermesini olumlu olarak değerlendirmiş ve bu yönüyle biçimsel terimlerin "öğrenci merkezli" olduğunu dile getirmiştir (s.56).

Görüldüğü üzere dil bilgisi öğretiminde genellikle saydam, mat ve biçimsel olmak üzere üç tür terim kullanımı tercih edilmektedir. Ancak bu türlerden bazılarının alt türlere ayrılması veya diğer türlerle birleşerek yeni bir terminoloji türünün ortaya çıkması da söz konusudur. Bu noktada Berry (2010) biçimsel terimlerin "eponim" adlı bir alt türe sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu terim türünü "dil bilgisi ögesi için özel bir terim gerektirmeyen terimler" olarak tanımlamıştır (s. 56). Diğer bir ifadeyle bu

türde dil bilgisi konusu herhangi bir terim kullanılmaksızın kendi adıyla kullanılmaktadır. Berry (2010), bu terim türüne İngilizcedeki "used to", "going to" ve "would rather" yapılarını örnek göstermiştir (s. 56). Atçalı (2021) ise Türkçedeki "kendi kendi" ve "birbiri" yapılarını bu tür terimlere örnek göstermiştir (s. 30). Yukarıda değinildiği üzere farklı terim türlerinin birleşiminden yeni terimlerin ortaya çıkması da söz konusudur. Berry (2010) bu yeni terim türlerini; karma terimler ve eş anlamlı terimler olarak sıralamıştır. Karma terimler, temelde biçimsel terimler ile mat terimlerin birleşiminden meydana gelmektedir. Berry (2010) bu terim türüne İngilizcedeki "-ed participle" terimini örnek göstermiştir (s. 58). Anlaşılacağı üzere "-ed" biçimsel bir terim iken "participle" (ortaç) ise öğrencilerin terimden anlamı kolaylıkla çıkaramayacağı mat terimlerden biridir. Atçalı (2021) Türkçedeki "kendi dönüşlülük zamiri" terimini karma terimlere örnek göstermiştir (s. 30). Bu bakımdan karma terimlerin yarı biçimsel yarı mat özellik taşıdığı söylenebilir. Eş anlamlı terimler ise aynı kavramı karşılayan ve birbirinin yerine kullanılabilen terimleri ifade etmektedir. Berry (2010) İngilizcede "-s" takısı için kullanılan "genitive", "possessive" ve "apostrophe" terimlerini bu terimlere örnek göstermiştir (s. 59). Atçalı (2021) ise Türkçedeki "fiil/eylem", "edat/ilgeç" ve "zamir/adıl" terimlerini bu terim türüne örnek göstermiştir (s. 30).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi terimlerinde birlik bulunmaması pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmiş bir sorundur. Bu soruna yönelik çözüm önerileri ise birliğin sağlanması gerektiği görüşünden öteye gidememektedir. Atçalı'nın (2021) çalışması bu noktada alan yazındaki diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Çünkü söz konusu çalışmada Türkçe dil bilgisi öğretiminde biçimsel terimler için bir standart geliştirilmesi gerektiğini savunulmuş ve Türkçedeki dil bilgisi terimi sorunu konusunda "bilişsel olarak daha kolay işlenebilen, kalıcılığı yüksek biçimsel terimler" oluşturulması önerilmiştir (s. 59). Çalışkan (2020) da çalışmasında dil bilgisi adlandırılması sorununa değinmiş, bu konuda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kitlenin özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini savunmuştur. Türkçenin çocuklara yabancı dil olarak öğretiminde "tamamen dışlayıcı bir tutum yerine dil bilgisi terimlerinin sınırlı bir çerçevede kullanılmasının faydalı olacağını" belirtmiştir (s.206). Bu çerçevede "sözcük türleri ile ilgili terimler, yapım ve çekim ek terimleri ile zaman ayrımına ilişkin terimler, isim ve sıfat tamlaması, şart cümlesi terimi ile soru ve olumsuzluk terimleri" gibi mat terimlerin kullanılmasını önermiştir. Ardından söz

konusu çerçeveyi genişleterek "isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem, eylem, tamlama, yapım eki, çekim eki, geçmiş zaman, gelecek zaman, şimdiki zaman, geniş zaman, şart, soru ve olumsuzluk" olmak üzere ortaya koyduğu on sekiz terimin ilkokul dönemindeki öğrenciler için zorluk oluşturmayacağını iddia etmiştir. Türkçenin yetişkinlere yabancı dil olarak öğretiminde ise sunulacak dil bilgisi terminolojisinin öğrenenlerden beklenen dilsel içeriği organize edecek kapsam ve basitlikte olması gerektiğini vurgulamıştır (s. 208). Çalışkan (2020) dil bilgisi konularının adlandırılmasında öğrenen beklentilerinin ve öğretmen görüşlerinin de etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Bu noktada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin büyük çoğunluğunun Dil Bilgisi Çeviri Yöntemine uzak olmadığını, öğretmenlerin ise dil bilgisi terimlerini dışlama eğiliminde olmadığını ifade etmiştir. Bu iddiasını daha ileri bir noktaya taşıyarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin "sözcük türleri, iyelik ve hâl kategorileri, zaman ve kiplik, cümle ve yan cümle" gibi terimler konusunda "alt yapıya" sahip olduklarını öne sürmüş ve dil bilgisi öğretiminde terminoloji kullanmamakta ısrar etmenin verimli olmadığını belirtmiştir. Görüldüğü üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında bazı araştırmacılar dil bilgisi konularının adlandırılması ile ilgili olarak biçimsel terimlerin kullanılması gerektiğini öne sürerken bazı araştırmacılar, dil bilgisi konularının adlandırılması ile ilgili olarak Berry (2010) tarafından mat terim olarak adlandırılan terimlerin kullanılmasını uygun bulmuştur.

2.1.3. Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemlerinde Dil Bilgisi

Yabancı dil eğitiminde hangi yöntemlerin kullanılması gerektiği konusu yabancı dil eğitiminde en çok tartışılan konulardan biri olagelmiştir. Yabancı dil eğitimini etkili bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla çeşitli yaklaşım ve yöntemler geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları yabancı dil eğitiminde yaygın bir biçimde kullanım alanı bulmuş, ancak bazıları yabancı dil eğitiminde daha az tercih edilmiştir. Yabancı dil eğitiminde daha geniş kullanım alanı bulan yaklaşım ve yöntemler; Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi, Doğrudan Yöntem, İşitsel Dilsel Yöntem, İletişimsel Yaklaşım ve Doğal Yaklaşım olarak sıralanabilir. Bu yaklaşım ve yöntemler, genel olarak yabancı dil öğrenim sürecini temel almakla birlikte "dil bilgisini öğrenme ve dil bilgisi öğretim süreçlerini az ya da çok ele almıştır" (Yaylı, 2021, 151). Bu bağlamda aşağıda yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan yaklaşım ve yöntemler ile bunların dil bilgisi öğretimine bakışı hakkında bilgi verilmiştir.

1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

Yöntem, Latin ve Grek gibi klasik dillerin öğretiminde kullanıldığı için Klasik Yöntem olarak da adlandırılmaktadır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011, 41). Yöntem, yabancı dilin o dilde metinler üzerinden öğretimini esas almaktadır. Yaylı (2021) yöntemde metne yönelik "çeviri sırasında ortaya çıkan ya da öğretmen tarafından belirlenen dil bilgisi konularının" tümdengelim yoluyla öğretildiğini belirtmiştir (s. 160). Larsen-Freeman (2001) yöntemin dil bilgisi öğretiminde benimsediği ilkeleri;

- "Öğrencilerin hedef dilin biçimlerini öğrenmesi önemlidir.
- Dil bilgisi kurallarının açık bir şekilde ve tümdengelim yoluyla uygulanması faydalı bir pedagojik tekniktir.
- Öğrenciler hedef dilin dil bilgisi kuralları hakkında bilinçli olmalıdır.
- Mümkün olduğunca fiil çekimleri ve diğer dil bilgisel paradigmalar ezberlenmelidir." şeklinde ifade etmiştir (s. 16-17).

2. Doğrudan Yöntem

1950'li yıllarda ortaya çıkan Doğrudan Yöntem, Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin aksine yabancı dil öğretiminde çeviriye karşı çıkmıştır. Bu yöntemde yabancı dilin ana diline başvurulmadan doğrudan hedef dilde öğretimi esas alınmaktadır. Doğrudan Yöntemde hedef dilin öğretiminde çeviriye karşı çıkılması, yöntemin Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminden ayrıldığı ilk noktadır. İkinci bir ayrım ise dil bilgisinin Doğrudan Yöntemde Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminden farklı olarak dil bilgisinin bağlam içinde öğretilmesi noktasında görülmektedir. Üçüncü ayrım ise dil bilgisi öğretiminde başvurulan yol ile ilgilidir. Doğrudan Yöntemde tümevarım yoluyla öğretim tercih edilirken Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminde tümdengelim yoluyla öğretim esastır. Larsen-Freeman (2001) yöntemin dil bilgisi öğretiminde benimsediği ilkeleri şöyle açıklamıştır:

- "Dil bilgisi tümevarım yoluyla öğretilmelidir.
- Dil bilgisi kuralları açık bir şekilde gösterilmemelidir." (s. 28).

3. İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-Dilsel Yöntem, II. Dünya Savaşına katılan Amerikan askerlerine yabancı dil öğretmek amacıyla ortaya çıkan yöntem, Ordu Yöntemi olarak da bilinmektedir. İşitsel Dilsel Yöntem, Doğrudan Yöntem ile aynı doğrultuda dil bilgisi kurallarının açık bir şekilde öğretimine karşı çıkmıştır. Memiş ve Erdem (2013) yöntemde dil bilgisi kurallarının basit cümleler üzerinden alıştırmalar yoluyla öğretildiğini ancak kurallar

hakkında açıklamaya yer verilmediğini belirtmiştir (s. 304). Larsen-Freeman (2001) yöntemin dil bilgisi öğretiminde benimsediği ilkeleri;

- "Dil yapıları kendiliğinden oluşmaz. Bir bağlam içinde doğal olarak ortaya çıkarlar.
- Yabancı dil öğrenimi ana dilin edinimi gibi olmalıdır. Bu bakımdan ezbere gerek yoktur. Hedef dili kullanmak için gereken kurallar örneklerden çıkarılmalıdır." olarak ifade etmiştir (s. 42-44).

4. İletişimsel Yaklaşım

1970'li yıllarda ortaya çıkan İletişimsel Yaklaşım, dili iletişim kurmak için bir araç olarak görmüştür. Thornbury (1999) İletişimsel Yaklaşımın sığ ve derin olmak üzere iki farklı versiyona sahip olduğunu belirtmiştir (s. 22). Bu versiyonlardan ilki olan sığ versiyonda dil bilgisi öğretiminin reddedilmediğini; aksine dil bilgisinin İletişimsel Yaklaşımın benimsendiği derslerin temel bileşenlerinden biri olduğunu ifade etmiştir. İkinci versiyon olan derin versiyonda ise dil bilgisi öğretiminin reddedildiğini dile getirmiştir. Memiş ve Erdem (2013) yaklaşımın dil bilgisi öğretimini geri planda tutması bakımından eleştirildiğine dikkat çekmiştir. Larsen-Freeman (2001), yöntemin dil bilgisi öğretiminde benimsediği ilkeleri şöyle açıklamıştır:

- "Bir işlevin birden fazla dilsel biçimi olabilir. Dersin amacı gerçek dil kullanımına odaklanmak olduğu için çeşitli dil biçimleri birlikte sunulur. Dil biçimlerinin öğrenilmesinden ziyade iletişim süreci önemli görülür.
- Öğrenciler dil hakkında söylemsel veya cümle üzeri düzeyde çalışmalıdır. Cümleleri birbirine bağlayan bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerini öğrenmeliler.
- Dil biçimlerini uygun bir şekilde kullanmayı öğrenme iletişimsel yeterliliğin önemli bir parçasıdır.
- Öğrencilerin öğrendiği dil bilgisi ve kelime bilgisi işlev, durumsal bağlam ve muhatapların rolü sonucu ortaya çıkar." (s. 126-128).

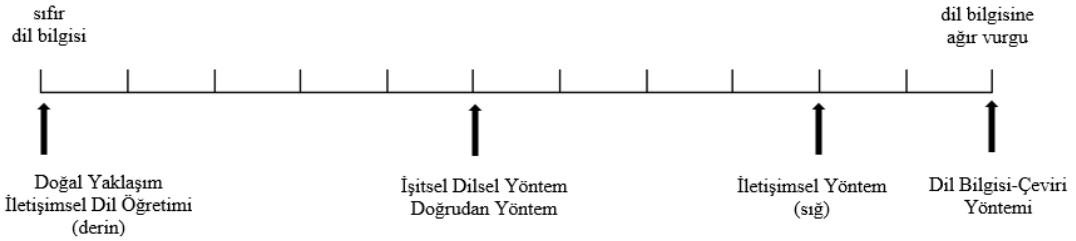
5. Doğal Yaklaşım

Doğal Yaklaşım, yabancı dil öğrenim sürecinin anadili öğrenimi ile benzer olduğunu savunmuştur. Dolayısıyla bu yaklaşımı savunanlar hedef dilin öğretiminde hedef dilin kullanılmasına önem vermiştir. Yaklaşım, dil bilgisi öğretiminin de ana dilde dil bilgisi öğrenme süreçlerine benzer olması gerektiğini öne sürmüştür. Yaylı (2021) Doğal Yaklaşımda dil bilgisinin "iletişim içinde, tıpkı ana dilinde olduğu gibi edinilebilir" olduğunu savunulduğuna dikkat çekerek dil bilgisinin doğrudan öğretimine karşı olduğunu ifade etmiştir (s.163). Bu doğrultuda Thornbury (1999) de Doğal

Yaklaşımda kuralların açık bir şekilde öğretiminin reddedildiğini ve dil bilgisinin önemsiz görüldüğünü belirtmiştir.

Görüldüğü üzere yabancı dil öğretimine yönelik geliştirilen yaklaşım ve yöntemler, dil bilgisi öğretimine ilişkin bakışı, dil bilgisi öğretimine verdikleri önem bakımından çeşitlilik göstermektedir. Thornbury (1999) dil öğretimi yaklaşım ve yöntemlerinin dil bilgisi öğretimine verdiği önemi aşağıdaki çizelge ile göstermiştir:

Şekil 2. Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Bakışı



Kaynak: Thornbury, 1999, s. 23

Görüldüğü üzere çizelgenin bir ucunda yabancı dil eğitiminde "sıfır dil bilgisi" görüşünü savunan Doğal Yaklaşım ve İletişimsel Dil Öğretimi yaklaşımları; diğer ucunda ise dil bilgisi öğretimini ağır bir şekilde vurgulayan Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi yer almaktadır. İletişimsel Yöntemin sığ versiyonun ise çizelgenin sağ ucunda, dil bilgisi öğretimine ağırlık verilen kısmında, olduğu görülmektedir. Çizelgenin ortasında ise dil bilgisi öğretimini diğer yöntemlere göre daha dengeli bir şekilde ele alan İşitsel Dilsel Yöntem ve Doğrudan Yöntem bulunmaktadır. Çizelgeden hareketle bazı yaklaşım ve yöntemlerin dil bilgisini yabancı dil eğitiminin merkezinde konumlandırdığı; bazılarının ise yabancı dil eğitiminin dışında tutmaya çalıştığı söylenebilir. Ellis (2006) dil bilgisini yabancı dil eğitiminin dışında tutmaya çalışan yaklaşım ve yöntemlerin "tutunamadığını" belirtmiş ve mevcut ders kitaplarının bunun göstergesi olduğunu ifade etmiştir (s.101-102). Ellis'in (2006) ifade ettiği gibi yabancı dil eğitimi amacıyla yazılmış ders kitaplarının büyük çoğunluğunda dil bilgisi bölümü yer almaktadır. Bu bakımdan alan yazında genel olarak dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğu anlayışı hâkimdir. Ancak dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda henüz ortak bir görüş bulunmamaktadır. Dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği hâlen önemli bir sorundur. Bu soruna çözüm bulmak amacıyla dil bilgisi öğretimini yabancı dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak gören bazı araştırmacılar, dil bilgisi öğretimini temel alan çeşitli alternatif yaklaşım ve

yöntemler ortaya atmıştır. Dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği sorusundan hareketle geliştirilen bu yaklaşım ve yöntemler temelde Biçim Odaklı Dil Bilgisi, İşlevsel Dil Bilgisi ve Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesi olarak sıralanabilir.

2.1.4. Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Yaklaşım ve Modeller

Yabancı dil eğitiminde dil bilgisel doğruluk yerine akıcılık ve biçim yerine anlam ve kullanıma öncelik veren İletişimsel Yaklaşım ve öğrencilere anlaşılır girdi sağlandığı takdirde dil bilgisinin doğal bir şekilde edinileceği görüşünden hareketle dil bilgisi öğretiminin gereksiz olduğunu savunan Doğal Yaklaşımın etkisiyle "20. yüzyılın sonlarına doğru dil öğretiminde dil bilgisinin merkezi rolü ciddi bir biçimde sorgulanmıştır" (Purpura, 2004, 2). Ancak bahsedilen yaklaşımların öne sürdüğü iddiaları test etmek amacıyla gerçekleştirilen çeşitli çalışmalar, "dil bilgisi öğretimini destekleyen dolaylı ve doğrudan kanıtlar" ortaya koymuştur (Ellis, 2006). 1990'lı yıllardan itibaren gerçekleştirilen bu çalışmaların sonucunda dil bilgisi öğretimine yönelik çeşitli yaklaşım ve modeller geliştirilmiştir. Bunlar biçim odaklı dil bilgisi öğretimi, işlevsel dil bilgisi yaklaşımı ve üç boyutlu dil bilgisi çerçevesi olarak sıralanabilir. Aşağıda bu yaklaşım ve modellerin dil bilgisine bakışı hakkında bilgi verilmiş ve yaklaşım ve modeller Türkçenin dil bilgisi öğretimi bağlamında değerlendirilmiştir.

1. Biçim Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi

1990'lı yıllarda ortaya çıkan Biçim Odaklı Öğretim, dil bilgisi öğretiminde biçime öncelik veren bir öğretim yöntemidir. Ellis (2012) Biçim Odaklı Öğretimi biçimlere odak (focus on forms) ve biçime odak (focus on form) olmak üzere ikiye ayırmış, iki yaklaşım arasındaki temel farkları aşağıdaki tablo ile göstermiştir:

Tablo 1. Biçime Odak ve Biçimlere Odak

Bakış açısı	Biçime Odak	Biçimlere Odak
Yönelim	Bir araç olarak dil	Bir nesne olarak dil
Öğrenme türü	Tesadüfi	Kasıtlı
Öncelikli dikkat odağı	Mesaj	Kod
İkincil dikkat odağı	Kod	Mesaj
Edinimsel süreçler	Kişiler arası aracılık, kişisel aracılık, fark etme, boşluğu fark etme; düzenlenmiş çıktı	Bilinçli kural oluşturma, süreçselleştirme, otomatiklik, izleme
İzlence türü	Görev temeli	Yapısal

Hedef seçimi	Aktif, duyarlı	Aktif
Öğretimsel süreçler	Görevler; yapı iskelesiyle desteklenmiş üretim, dinamik değerlendirme, girdi-işleme, anlamda uzlaşma, düzeltici geri bildirim, görevler yoluyla bilinç yükseltme	Alıştırmalar; açık bir şekilde kuralların sunulmasıyla bilinç yükseltme, yapılandırılmış girdi, kontrollü üretim alıştırması, serbest üretim alıştırması, düzeltici geri bildirim

Kaynak: Ellis, 2012, s. 272

Tabloda görüldüğü üzere iki yaklaşım arasındaki temel fark, dile bakış noktasındadır. Biçime odak yaklaşımında dil, iletişim kurmak için bir araç olarak kabul edilmiş; biçimlere odak yaklaşımında ise biçimlere odaklanarak çalışılacak bir nesne olarak kabul edilmiştir. İki yaklaşımın dile bakışı, öğrenme türüne bakışını da etkilemiştir. Tabloda görüldüğü üzere biçime odak yaklaşımında öğrenme türü tesadüfidir. Bir başka deyişle öğrenenin bilinçli bir şekilde öğrenme girişiminde bulunmasa bile öğrenmenin gerçekleşeceği varsayılır. Biçimlere odak yaklaşımında ise öğrenme türü kasıtlıdır. Bu yaklaşım dili bir nesne olarak gördüğünden dolayı öğrenmenin kasıtlı ve amaçlı olduğunu varsaymıştır. Biçime odak ve biçimlere odak yaklaşımı arasındaki bir diğer fark, mesaja ve koda verilen öncelik bakımından ortaya çıkmaktadır. Biçime odak yaklaşımında dil iletişim için bir araç olarak görüldüğünden dolayı, öğrenenler iletişim sırasında öncelikle mesajı anlamaya ve üretmeye odaklanırken biçimlere odak yaklaşımında ise bu durumun tersi bir durum söz konusudur. Biçimlere odak yaklaşımında öğrenenler mesajları anlamak ve üretmek için çeşitli fırsatlara sahip olsa da öncelikle kodu doğru bir şekilde kullanmaya odaklanmaktadır. Ellis (2012) biçime odak yaklaşımının edinim sürecinde kişiler arası aracılık, kişisel aracılık, fark etme, boşluğu fark etme; düzenlenmiş çıktının rol oynamasını bu yaklaşımın sosyokültürel teori ve etkileşimsel bilişsel teoriler tarafından desteklenmesine bağlamıştır. Biçimlere odak yaklaşımının edinim sürecinde bilinçli kural oluşturma, süreçselleştirme, otomatiklik, izlemenin etkin olmasını ise dilin beceri öğrenimi olarak görülmesiyle ilişkilendirmiştir (s. 273). Tabloda görüldüğü üzere iki yaklaşım arasındaki bir diğer fark izlence türünde görülmektedir. Biçime odak yaklaşımında görev temelli bir izlence kullanılırken biçimlere odak yaklaşımında yapısal bir izlence kullanılmaktadır. Görev temelli izlencelerde dil yapıları öğrenenlerin görevi gerçekleştirme esnasında ortaya çıkan sorunlar üzerinden belirlenmektedir. Buna karşın yapısal izlencelerde dil yapıları dil yapıları önceden seçilmektedir. Bu izlencelerden hareketle öğretim

sürecinde çeşitli etkinlikler kullanılmaktadır. Biçime odak yaklaşımında bu etkinlikler anlam ve etkileşim odaklıyken biçimlere odak yaklaşımında daha çok kural odaklıdır. Düzeltici geri bildirim her iki yaklaşımda da görülmektedir. Ellis (2012) biçime odak ve biçimlere odak yaklaşımı arasındaki ayrımın tabloda ifade edildiği kadar keskin olmadığını vurgulamıştır. Bunun öğretim sürecinin dinamik özelliğinden dolayı meydana geldiğini ifade etmiştir. Buna göre öğretim sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin derste veya bir etkinlikte sürekli tutum değiştirmeleri nedeniyle öğretim süreci her zaman planlandığı şekilde sürdürülememektedir. Başka bir ifadeyle öğretim sürecinin dinamik özelliği nedeniyle biçime odak ve biçimlere odak yaklaşımının zaman zaman iç içe geçmekte ve aralarındaki sınırlar bulanıklaşmaktadır. Örneğin, biçime odak yaklaşımından hareketle planlanmış bir derste öğrencilerin hedef yapıyı kullanmada başarısız olması sonucunda öğretmen, hedef yapıyı açık bir şekilde öğretebilir ve bu durumda başlangıçta biçime odak yaklaşımına göre planlanmış olan ders, biçimlere odak yaklaşımına doğru evirilebilir.

Çetin (2022) çalışmasında biçim odaklı yaklaşımı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında ele almıştır. Araştırmada yabancı dil öğretiminde hedef dilin tipolojik özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği görüşünden hareketle Türkçenin tipolojik özelliklerine yer verilmiştir. Bu bağlamda eklemeli bir yapıya sahip olan Türkçenin doğru bir şekilde kullanımında çeşitli işlevlere sahip olan eklerin biçimine yönelik öğretimin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın sonucunda biçim odaklı öğretimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkili olacağı öne sürülmüştür.

2. İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi

İşlevsel Dil Bilgisi, Dik (1978) tarafından ortaya atılan bir yaklaşımdır. Yaklaşım, dil bilgisi öğretiminde biçimlerin önemini kabul etmekle birlikte bu biçimlerin anlamları ve işlevlerinin öğretimini ön planda tutmuştur. Bu durum, yaklaşımın dili öncelikle bir iletişim aracı olarak kabul etmesinden kaynaklanmaktadır. Lock (1996) da yaklaşımın dili bir iletişim sistemi olarak gördüğünü ve dili kullananların anlam oluşturmaları ve bu anlamı iletişimde kullanmalarını sağlamayı amaçladığını ifade etmiştir (s. 1). Bu amaç doğrultusunda yaklaşımda dil bilgisi yapılarının analizi yapılmaktadır. Ancak analizde, biçim odaklı yaklaşımların aksine dil bilgisel açıdan doğru veya yanlış yapılara odaklanmak yerine biçimin belirli bağlama ve bu bağlamdaki iletişim amacına uygunluğuna odaklanılmaktadır. Bu kapsamda yaklaşımda yapıların işlevleri,

bileşenleri ve bağlamdaki anlamları önceliklidir. Lock (1996) İşlevsel Dil Bilgisi yaklaşımının daha iyi anlaşılması için yaklaşımı, Biçim Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ile karşılaştırmıştır. Her iki yaklaşımın dil bilgisine bakışını, "I had also been rejected by the law faculty." (Hukuk fakültesi tarafından da reddedilmiştim.) cümlesi üzerinden açıklamıştır (s. 2). Hem biçim odaklı hem de işlevsel yaklaşımı benimseyenlerin örnek olarak verilen cümlenin çatısının edilgen çatı olduğu konusunda hemfikir olacağını belirtmiştir. Ancak biçim odaklı yaklaşımı benimseyenlerin öncelikle yapının soyut bir şekilde betimlenmesine odaklanacağına ve etken çatılı cümleyle ilişkisini ortaya koyacağına dikkat çekmiştir. Buna karşın işlevsel yaklaşımı benimseyenlerin etken ve edilgen çatı arasındaki biçim farklılıklarını dikkate almakla birlikte bu yapıları içeren cümlelerin iletişimdeki rolüne, iletişimi nasıl etkilediğini daha çok dikkate alacağını ifade etmiştir (s. 2).

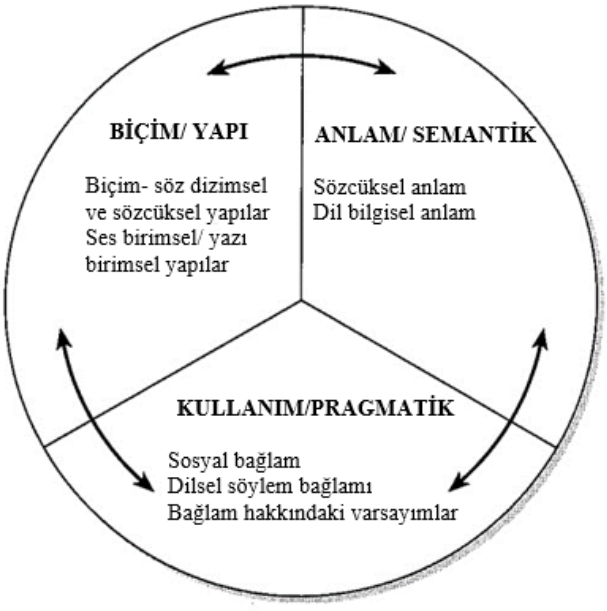
Lock (1996) çalışmasında işlevsel dil bilgisi yaklaşımını yabancı dil öğretimi açısından değerlendirmiştir. Dil öğrenenlerin çoğunun hedef dilde konuşma ve yazma becerilerine sahip olmayı amaçladığını vurgulayarak dilin hem öğrenenler hem de öğretmenler için faydalı olabilmesi için dil bilgisinin betimlenmesini şart koşmuştur. Dil bilgisi betimlemesinin basitçe dilin biçimlerini ve yapılarını sunmak yerine bu biçimlerin ve yapıların niçin ve nasıl kullanıldığını göstermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada işlevsel dil bilgisi yaklaşımının hem öğretmenler hem de öğrenenler için faydalı olacağını öne sürmüştür (s. 3). Yaklaşımı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında ele alan Benzer (2021) de dil bilgisinin iyi bir şekilde betimlenmesi gerektiğini ve bunun dil yapılarının sahip olduğu işlevlerin ortaya koyulmasıyla sağlanabileceğini ifade etmiştir. Türkçeyi yabancı dil öğrenenlerin yapıların sahip olduğu işlevleri bilmesini; doğru anlamı aktarmaları, kişiye ve ortama göre uygun yapıyı kullanabilmeleri açısından önemli görmüştür. Aynı doğrultuda Türk (2022) de İşlevsel Dil Bilgisinin "dili doğru ve etkili kullanmayı" sağlayacağını, bunun yanı sıra "temel dil becerilerinin gelişimine destek" olacağını ifade etmiştir (s. 40).

3. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Öğretimi

Üç Boyutlu Dil Bilgisi, Larsen-Freeman (2003) tarafından geliştirilmiş ve "Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesi" olarak adlandırılmıştır. Söz konusu çerçevenin ortaya çıkışında dil bilgisinin "durağan bir bilgi alanı" olarak değil, "bir beceri veya dinamik bir süreç" olarak düşünülmesi gerektiği görüşü etkili olmuştur (s. 24). Larsen-Freeman (2003) dil bilgisinin bir beceri olarak ele alınması gerektiği yönündeki görüşü

doğrultusunda, dil bilgisi yapılarını doğru, anlamlı ve uygun bir şekilde kullanma becerisi" olarak tanımladığı "grammaring" terimini alan yazına kazandırmıştır (s. 143). Dilin beceri alanları genellikle dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olmak üzere dört temel dil becerisi biçiminde ifade edilse de Larsen-Freeman (2003) beşinci bir becerinin daha bulunduğunu savunmuş ve "grammaring" terimiyle ifade ettiği dil bilgisi becerisini "beşinci beceri" olarak nitelendirmiştir (s. 143). Bu kapsamda dil bilgisi becerisinin iletişimsel dil öğretimi bağlamlarında öğretimi amacıyla bir çerçeve geliştirmiştir. Larsen-Freeman'ın Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesi adını verdiği bu çerçeve, temelde dil bilgisinin anlamsız, bağlamından koparılmış bir dizi durağan yapı olarak görülmemesi gerektiği görüşüne dayanmaktadır. Larsen-Freeman (2001) dil bilgisi yapılarının yalnızca biçimlerden oluşmadığını vurgulamış, dil yapılarının anlamı, bağlama uygun bir kullanımda ifade etmek için kullanıldığını dile getirmiştir (s. 252). Bu tanıma uyan bir dil bilgisi öğretimi yaklaşımı oluşturmak için ise bir referans çerçevesinin gerekli olduğunu öne sürmüştür. Bu gerekçeyle geliştirdiği çerçeveyi üç bölümden oluşan pasta grafiği şekli ile ifade ederek grafikte yer alan her bir bölümü sırasıyla yapı/form, anlam/semantik, kullanım/pragmatik olarak düzenlemiştir. Pasta grafiğinin bölümleri arasında hiyerarşik bir ilişki bulunmadığını, aksine her bir bölümün birbiriyle bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. Üç boyut arasındaki hiyerarşik olmayan karşılıklı ilişkiyi ise grafik üzerindeki iki uçlu oklar aracılığıyla ifade etmiştir.

Şekil 3. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesi



Kaynak: Larsen-Freeman, 2001, s. 252

Şekilde görüldüğü üzere pasta grafiğinin ilk bölümünde biçim/yapı boyutu yer almaktadır. Larsen-Freeman (2001) bu boyutta biçim-söz dizimsel ve sözcüksel yapılar ile ses birimsel ve yazı birimsel yapıların yer aldığını belirtmiştir. Grafiğin ikinci bölümünde ise anlam/semantik boyutu yer almaktadır. Bu boyut; sözcüksel anlam ve dil bilgisel anlam olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Son olarak grafiğin üçüncü bölümünde kullanım/pragmatik boyutu yer almaktadır. Bu boyutta ise sosyal bağlam, dilsel söylem bağlamı ve bağlam hakkındaki varsayımlar bulunmaktadır.

Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) pasta grafiği şekliyle dil bilgisi yapısının öğretiminde üç boyutun da aynı derecede önemli olduğunun ifade edildiğini belirtmiştir (s. 8). Şaf (2010) pasta grafiği ile üç boyut arasındaki hiyerarşik olmayan dinamik bir ilişkinin ortaya koyulduğunu ifade etmiştir (s. 34). Larsen-Freeman (2001) ise Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesinde yer alan boyutlar arasındaki sınırları "nüfuz etmeye açık" olarak nitelendirmiştir (s. 253). Çerçevenin özellikle anlam ve kullanım boyutlarının zaman zaman birbiriyle karıştırılabildiğine dikkat çeken araştırmacı, buna rağmen dil bilgisini bu üç bakış açısıyla ele almanın faydalı olduğunu öne sürmüştür. Öğretmenlerin herhangi bir dil bilgisi konusunu ele alırken pasta grafiğinden yararlanabileceğini ifade ederek grafiğin her bir bölümüne boyut ile ilişkili birer soru eklemiş ve grafiği bu sorulara göre yeniden düzenlemiştir.

Şekil 4. Üç Boyuta İlişkin Yönlendirici Sorular



Kaynak: Larsen-Freeman, 2001, s. 253

Şekilde görüldüğü üzere pasta grafiği önceki hâlinden daha sade bir hâl alarak üç boyut; biçim, anlam ve kullanım olarak adlandırılmıştır. Her bir boyutun altında boyut

ile ilişkili birer soruya yer verilmiştir. Görüldüğü üzere biçim boyutunda "Nasıl oluşturulur?"; Anlam boyutunda "Ne anlama gelir?" ve son olarak kullanım boyutunda "Ne zaman/neden kullanılır?" soruları bulunmaktadır.

Şekil 5. Üç Boyutun Prototip Birimleri

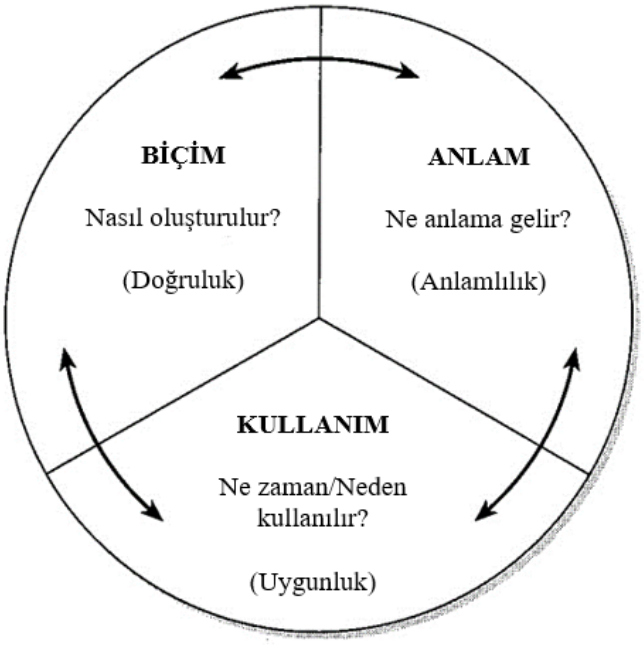


Kaynak: Larsen-Freeman, 2003, s. 35

Şekilde görüldüğü üzere Larsen-Freeman (2003) "Teaching Language: From Grammar to Grammaring" adlı çalışmasında grafiğin biçim boyutunun prototiplerini "ses birimler, yazı birimleri, işaretler, dil bilgisel biçim birimler, söz dizimi kalıpları" olarak sıralarken anlam boyutunun prototip birimlerini "kelimeler, yapım ekleri, çok kelimeli sözcüksel bağlar ve kavramlar" şeklinde sıralamıştır. Son olarak kullanım boyutunun prototip birimlerini "sosyal işlevler (söz verme, davet etme gibi söz eylemler) ile söylem kalıpları" olarak ifade etmiştir. Larsen-Freeman'a (2003) göre her boyutta yer alan prototip birimlerin yalnızca kendi "prototip evinden" değil, üç bakış açısından tanımlanması gerekmektedir. Çünkü bun, her bir birimle ilgili tam bir kavrayışa ulaşmayı sağlayacaktır (s. 36). Diğer bir deyişle dil bilgisinin üç boyutu ve her bir boyutun içerdiği prototip birimler, birbirinden bağımsız olarak düşünülmemelidir. Çünkü dil yapılarını kullanmak yalnızca biçimleri doğru bir şekilde kullanmak anlamına gelmez. Bu yapıların anlamlı ve bağlama uygun bir şekilde kullanılması da gerekmektedir. Bu ifadeye paralel bir şekilde Larsen-Freeman ve Celce-Murcia (2015) biçim, anlam ve kullanım boyutunun birbiriyle ilişkili olduğunu, diğer bir ifadeyle bu boyutlardan birinde meydana gelen değişikliğin diğerini de

etkilediğini belirtmiştir. Larsen-Freeman ve Celce-Murcia (2015) pasta grafiğinin her bir boyutuna boyutla ilişkili birer kavram ekleyerek grafiği aşağıdaki gibi düzenlemiştir:

Şekil 6. Üç Boyut Arasındaki İlişki



Kaynak: Larsen-Freeman ve *Celce-Murcia, 2015, s. 3*

Görüldüğü üzere pasta grafiğinde dil bilgisinin üç boyutu; biçim, anlam ve kullanım olarak ifade edilmiş, her bir boyutun altında sorulara ve boyutla ilişkili kavramlara yer verilmiştir. Biçim boyutunda "doğruluk", anlam boyutunda "anlamlılık" ve kullanım boyutunda ise "uygunluk" kavramları yer almaktadır. Doğruluk; dil bilgisi yapılarının doğru bir şekilde biçimlendirilmesini, anlamlılık; doğru anlamda kullanılmasını ve uygunluk ise bağlama uygun bir şekilde kullanılmasını ifade etmektedir. Sonuç olarak Larsen-Freeman tarafından geliştirilen Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesinin zaman içindeki görünümleri dikkate alındığında çerçevenin dinamik bir özelliğe sahip olduğu ve dil bilgisini bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı söylenebilir.

2.1.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesi

Dil bilgisi öğretimine yönelik bütüncül bir yaklaşım ortaya koyan bu çerçevenin boyutlarını daha ayrıntılı bir şekilde ele almak, çerçevenin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretiminde uygulanabilirlik durumunu görebilmek için faydalı olacaktır. Zira alan yazında Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesini Türkçenin

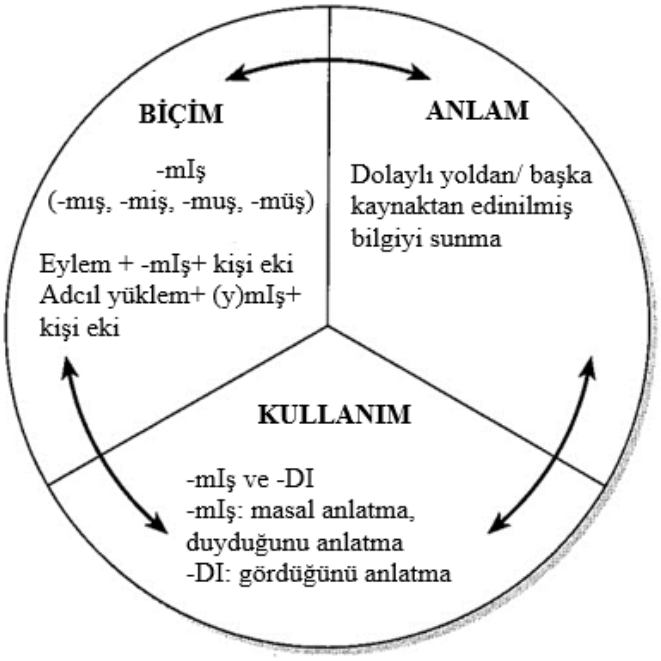
yabancı dil olarak öğretimi bağlamında ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın bu bölümünde Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesinin biçim, anlam ve kullanım boyutları öncelikle kendi içinde ele alınmış ve ardından boyutlar arasındaki karşılıklı ilişki alan yazındaki çalışmalarda yer alan örneklerle ortaya koyulmuştur.

1. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesinin Biçim Boyutu

Larsen-Freeman (2003) Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesinin biçim boyutunu; "fonoloji/grafoloji/semiyoloji, morfoloji ve sentaks" olarak ele almıştır. Buna göre dil bilgisinin biçim boyutu "görülebilir veya duyulabilir birimleri, yani sesleri (veya işaret dili durumunda işaretleri), yazılı sembolleri, çekim eklerini, işlevsel sözcükleri ve söz dizimsel yapıları" içermektedir (s. 34). Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) ise biçimi; "biçimbirimler, tümce kuruluşları ve sözcük dizilimi" olarak ifade etmiştir (s. 3).

Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) çalışmalarında biçim boyutunu temel alarak Türkçedeki "-mIş" biçimbiriminin öğretimine ilişkin iki örneğe yer vermiştir:

Şekil 7. Türkçede -mIş Eki



Kaynak: Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2021, s. 8

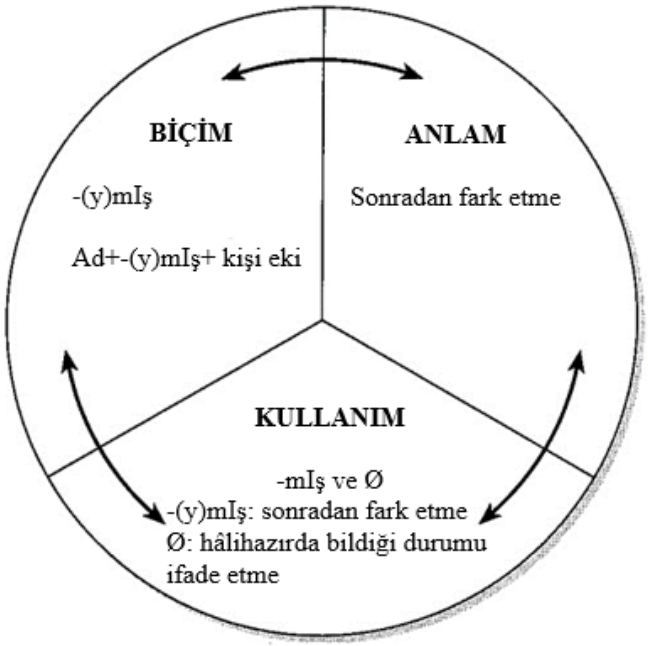
Şekilde görüldüğü üzere pasta grafiğinin biçim boyutunda "-mIş" biçimbiriminin alomorfları (alt biçimbirimleri) yer almaktadır. Bununla birlikte biçimbirimin fiil soylu yükleme "-mIş" olarak; isim soylu yükleme ise "-(y)mIş" olarak eklendiği ve

ardından kişi eklerinin geldiği gösterilmektedir. Grafiğin anlam boyutunda ise biçimbirimin anlamı "dolaylı yoldan/başka kaynaktan edinilmiş bilgiyi sunma" olarak ifade edilmiştir. Son olarak kullanım boyutunda biçimbirimin kullanımı "-DI" biçimbirimi ile karşılaştırmalı bir şekilde yer almaktadır. Bu karşılaştırmaya göre "-mIş" biçimbiriminin "masal anlatmak ve duyduğunu anlatmak" için; "-DI" biçimbiriminin ise "gördüğünü anlatmak" için kullanıldığı ifade edilmiştir.

Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) pasta grafiğinin altında yer verdiği "(i) Ahmet eşine yeni bir kolye almış. (ii) Ahmet eşine yeni bir kolye aldı." cümleler ile kullanım boyutunda karşılaştırmalı olarak verilen iki yapı (-mIş ve -DI) arasındaki farkı ortaya koymaya çalışmıştır (s. 8). İki örnek cümleden hareketle "-mIş" biçimbiriminin işlevini "-DI" biçimbirimini işlevi ile karşılaştırmanın öğrencilerin ekin işlevini kavramlarını kolaylaştıracağını öne sürmüştür. Bununla birlikte dil bilgisini uygun metin türü içinde öğretmenin önemini vurgulamıştır. Bu doğrultuda "-DI" biçimbiriminin öğretiminde "bir anlatı metni veya bir gazete haberinin" uygun olduğunu "-mIş" biçimbiriminin öğretiminde ise "bir masal veya başkasından duyulan bilginin aktarıldığı bir diyaloğun" uygun olduğunu ifade etmiştir (s. 9).

Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) çalışmasında yer verdiği ikinci örnekte "-mIş" biçimbiriminin sonradan fark etme işlevini ele almıştır:

Şekil 8. Türkçede Sonradan Fark Edilen Durumu Anlatma



Kaynak: Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2021, s. 9

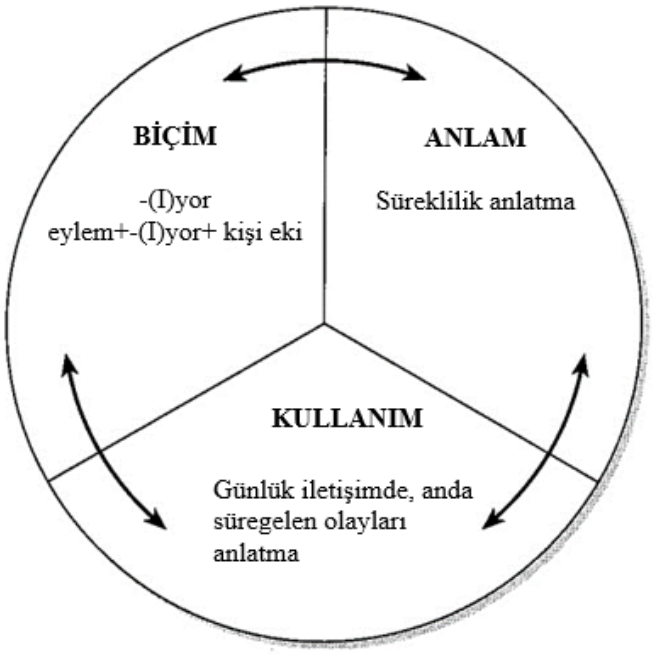
“-mIş” biçimbiriminin öğretimine ilişkin ikinci örnekte görüldüğü üzere pasta grafiğinin biçim boyutunda biçimbirimin isim soylu yüklemden sonra eklendiğinde “-(y)mIş” şeklini aldığı ve ardından kişi eklerinin eklendiği gösterilmiştir. Anlam boyutunda, biçimbirimin “sonradan fark etme” anlamına yer verilmiştir. Kullanım boyutunda ise “-mIş” biçimbiriminin eklendiği ve eklenmediği durumlar karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Bu karşılaştırmaya göre “-mIş” biçimbiriminin eklendiği durumda “sonradan fark etme” durumunu ifade etmek amacıyla, eklenmediği durumda ise “hâlihazırda bilinen bir durumu ifade etmek” amacıyla kullanıldığı gösterilmiştir.

Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) pasta grafiğinin altında yer verdiği “(i) Çay sıcakmış. (ii) Çay sıcak.” cümleler ile kullanım boyutunda karşılaştırmalı olarak verilen iki yapı (-mIş ve Ø) arasındaki farkı ortaya koymaya çalışmıştır. İlk cümlede duruma ilişkin bir betimlemenin söz konusu olduğunu; ikinci cümlede ise beklenmedik bir duruma ilişkin duygunun ifade edildiğini dile getirmiştir (s. 9).

2. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesinin Anlam Boyutu

Larsen-Freeman (2001) anlam boyutunun yapının anlamı ile ilişkili olduğunu ve bu anlamın “sözcüksel veya dil bilgisel” olabileceğini belirtmiştir (s. 252). Yapının anlamı, onu diğer yapılardan ayırma ve hangi bağlamlarda kullanılmasının uygun olduğunu işaret etme işlevi görmektedir. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) ise anlamı; “tümcelerin ilettiği duygusal ifadeler ve anlamlar” olarak tanımlamış ve bunları vurgulamanın öğrencinin iletişim ortamındaki farkındalığını artıracağını öne sürmüştür (s. 3). Bununla birlikte biçimbirimlerin farklı anlamlarını vurgulamanın öğrencileri zihinlerindeki “tek biçim=tek anlam” inancından vazgeçirip dile daha geniş bir çerçeveden bakma imkânı sağlayacağını vurgulamıştır (s. 4). Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) çalışmalarında anlam boyutunu temel alarak Türkçedeki “süreklilik anlatma” işlevinin öğretimine ilişkin iki örneğe yer vermiştir:

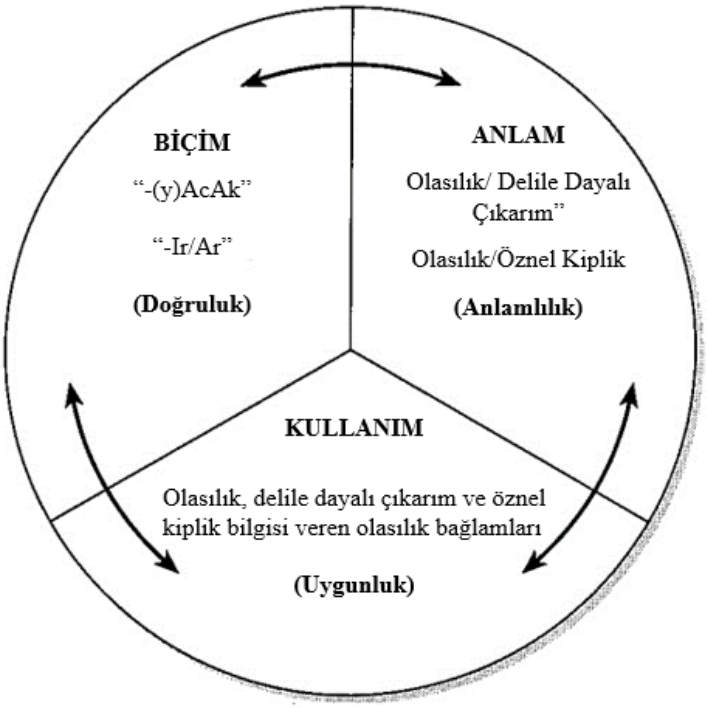
Şekil 9. Türkçede Süreklilik Anlatma



Kaynak: Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2021, s. 10

Anlam boyutunda "süreklilik anlatma" işlevine yer verilen pasta grafiğinin biçim boyutunda bu işleve sahip olan "-(I)yor" biçimbirimine yer verildiği görülmektedir. Biçim boyutunda "-(I)yor" biçimbiriminin fiilden sonra eklendiği ve ardından kişi eklerinin geldiği gösterilmiştir. Kullanım boyutunda ise biçimbirimin kullanıldığı bağlam "günlük iletişim", kullanılma amacı ise "anda süregelen olayları anlatma" şeklinde ifade edilmiştir. Bülbül (2020) ise çalışmasında "-(y)AcAk ve "-I/Ar" biçimbirimlerinin olasılık işlevlerini üç boyutlu dil bilgisi çerçevesine göre ele almıştır:

Şekil 10. "-(y)AcAk" ve "-I/Ar" Yapılarının Olasılık İşlevi

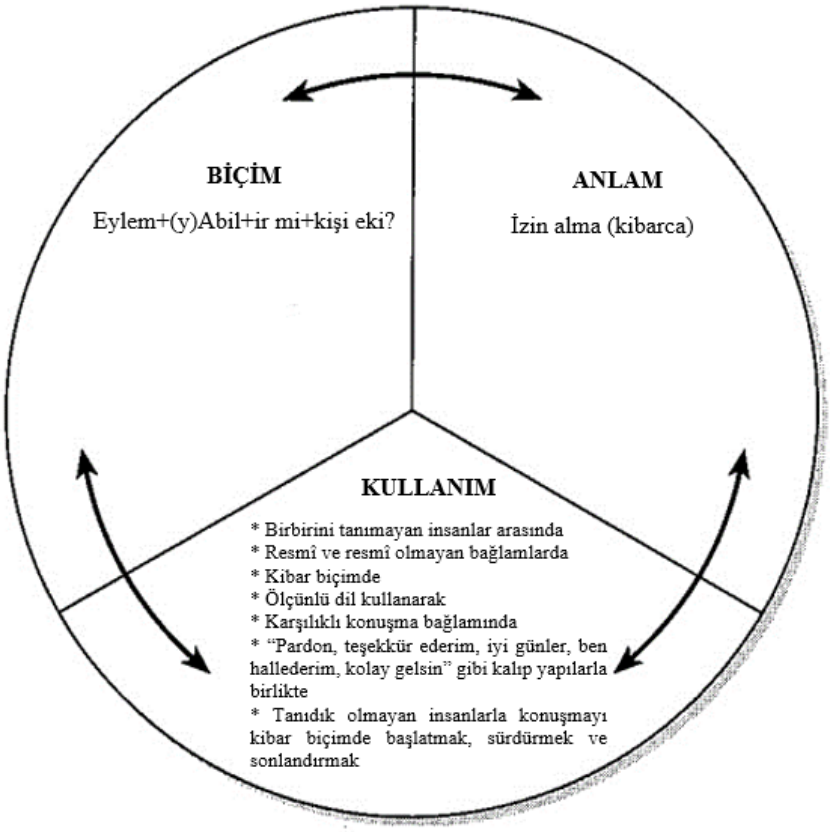


Kaynak: Bülbül, 2020, s. 69

Şekilde görüldüğü üzere biçim boyutunda "-(y)AcAk ve "-I/Ar" yapılarına yer verilmiş, yapıların alomorflara sahip olduğu büyük harfler kullanılarak belirtilmiştir. Ancak yapının diğer yapılarla arasındaki ilişkiye yer verilmemiştir. Diğer bir ifadeyle bu biçimbirimlerin fiilden sonra eklendiği ve ardından kişi eklerinin geldiği biçim boyutunda yer almamaktadır. Anlam boyutunda ise yapıların olasılık işlevine yer verilmiştir. Son olarak kullanım boyutunda yapıların olasılık işlevinin niçin ve ne zaman kullanıldığı ifade edilmeye çalışılmıştır. Ancak şekilde görüldüğü üzere kullanım boyutunda yapının "olasılık, delile dayalı çıkarım" anlamının aynı anlama veya benzer anlama sahip başka bir yapıyla karşılaştırılması ve aralarındaki benzerlik veya farklılıkların ortaya koyulması söz konusu değildir. Bir başka ifadeyle grafikte kullanım boyutunda karşılaştırmalı olarak verilmesi gereken yapılar biçim boyutunda yer almaktadır.

Çetin (2017) ise çalışmasında üç boyutlu dil bilgisi çerçevesinin anlam boyutunu temel alarak Türkçedeki "-(y)Abil" yapısının "izin alma" işlevinin öğretimine ilişkin örneğe yer vermiştir:

Şekil 11. Türkçedeki "eylem+(y)Abil+ir mi+kişi eki?" Yapısının İzin Alma İşlevi



Kaynak: Çetin, 2017, s. 193

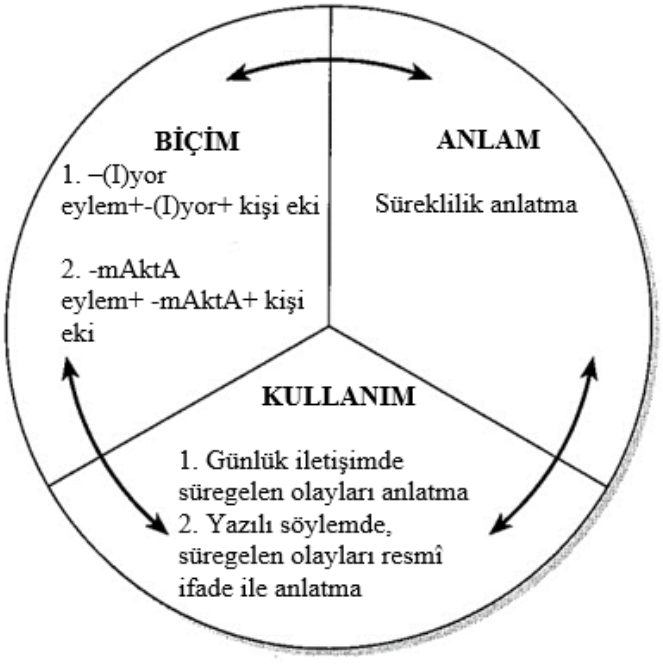
Şekilde görüldüğü üzere pasta grafiğinin biçim boyutunda "eylem+(y)Abil+ir mi+kişi eki?" yapısı yer almaktadır. Anlam boyutunda ise "izin alma (kibarca)" işlevine yer verilmiştir. Kullanım boyutunda yapının kullanıldığı bağlam ve kullanım amacı; "Birbirini tanımayan insanlar arasında, resmî ve resmî olmayan bağlamlarda, kibar biçimde, ölçünlü dil kullanarak, karşılıklı konuşma bağlamında, pardon, teşekkür ederim, iyi günler, ben hallederim, kolay gelsin gibi kalıp yapılarla birlikte, tanıdık olmayan insanlarla konuşmayı kibar biçimde başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak" şeklinde ifade edilmiştir. Ancak kullanım boyutunda "eylem+(y)Abil+ir mi+kişi eki?" yapısı, farklı bir yapıyla karşılaştırılmamıştır.

3. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesinin Kullanım Boyutu

Larsen-Freeman (2001) kullanım boyutunun bağlam ile ilişkili olduğunu dile getirerek sosyal ve dilsel söylem olmak üzere ikiye ayırmıştır. Sosyal bağlam; iletişim kurulan ortam ve iletişim kuran kişiler ile bu kişilerin arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Dilsel söylem ise "söylemde bir yapının belirli bir yapıdan önce veya sonra gelmesi ya da belirli bir söylem türünün veya ifade biçiminin bir yapının kullanımını

etkilemesi" anlamındadır (s. 252). Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) ise kullanımı; "yapıları belirli bir iletişim bağlamda üretmek" olarak tanımlamıştır (s. 4). Bu üretim süreci, yapıyı hangi bağlamda kullanmanın uygun olacağını bilmeyi, benzer yapılar arasından bağlama uygun olanı seçmeyi kapsamaktadır. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) kullanım boyutuna farklı bir metin türü eklendiği takdirde biçim boyutunda da değişikliğin meydana geleceğini ifade etmiş, bu bağlamda kullanım boyutuna dilekçe yazımı veya bilimsel bilgi sunumunda gerekli olan resmî ifade eklendiğinde biçim boyutuna da "–mAktA" biçimbiriminin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle kullanım boyutunda meydana gelen bir değişiklik, biçim boyutunu da etkilemektedir. Bu durum, biçimde meydana gelen bir değişikliğin kullanım boyutunda da bir değişikliğe yol açacağı şeklinde de yorumlanabilir. Zira (Larsen-Freeman, 2003, 44) da biçimdeki bir farkın her zaman anlamdaki veya kullanımdaki bir fark anlamına geldiğini ifade etmiştir. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) Türkçede "süreklilik ifade etme" işlevinin öğretimine ilişkin verdiği örneğin kullanım boyutuna resmî bağlamı ekleyerek pasta grafiğini aşağıdaki gibi düzenlemiştir:

Şekil 12. Türkçede Sürekliliği Farklı Söylemlerde Anlatma



Kaynak: Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2021, s. 10

Pasta grafiğinde görüldüğü üzere anlam boyutu aynı kalmış, kullanım boyutunda ise bağlama "yazılı söylem"; amaca ise "süregelen olayları resmî ifade ile anlatma" eklenmiştir. Kullanım boyutuna eklenen bu değişikliğin etkisi, biçim boyutuna "-

mAktA" biçimbiriminin eklenmesine neden olmuştur. Biçim boyutunda "-mAktA" biçimbiriminin fiilden sonra eklendiği ve ardından kişi eklerinin eklendiği gösterilmiştir.

Görüldüğü üzere alan yazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üç boyutlu dil bilgisinin kullanımını ele alan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda Çetin (2017) üç boyutlu dil bilgisi öğretiminin hedef yapıların etkili ve verimli bir şekilde öğrenilmesini, yapının uygun bağlamda uygun bir şekilde kullanılabilmesini sağlayacağını ifade etmiştir (s. 193). Bu görüşe paralel bir şekilde Hamzadayı ve Şentürk (2021) de biçim, anlam ve kullanım boyutlarının etkileşimli olarak kullanılmasıyla dil yapılarının işlevsel bir biçimde beceriye dönüştürülmesinin sağlanabileceğini ifade etmiştir (s. 83). Çetin (2022) çalışmasında Larsen-Freeman tarafından geliştirilen üç boyutlu dil bilgisi çerçevesinin eklemeli dillerin öğretiminde materyal hazırlama konusunda oldukça işlevsel olduğunu vurgulamıştır. Benzer görüşe sahip olan Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üç boyutlu dil bilgisi çerçevesine uygun dil bilgisi etkinlikleri önermiştir. Sonuç olarak pek çok araştırmacı, Türkçenin dil bilgisi öğretiminde üç boyutlu dil bilgisi çerçevesinin kullanılmasını faydalı bulmuştur. Bunun nedeni Türkçenin biçimbirimler açısından zengin, eklemeli bir yapıya sahip olmasıdır. Türkçedeki biçimbirimler, birden fazla anlam içerebilir ve dolayısıyla birden fazla işlevi yerine getirmek için kullanılabilir. Bu yönüyle bir biçimbirimin anlamına ve işlevine göre kullanıldığı bağlam da değişiklik gösterebilir. Üç boyutlu dil bilgisi çerçevesi, biçimbirimler açısından zengin, eklemeli bir yapıya sahip olan Türkçenin dil bilgisi öğretiminde bütüncül bir bakış açısı ortaya koyduğu için önemlidir. Bir başka ifadeyle dil bilgisi öğretiminde dillerin tipolojik özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Türkçenin tipolojik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda yapıların biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla birlikte ele alınması gerekmektedir.

Araştırma konusu kapsamında dil bilgisi öğretimi bakımından incelenen Korece yapı bakımından Türkçe gibi biçimbirimler açısından zengin, eklemeli bir dildir. Türkçe ve Korece bahsi geçen biçim bilimsel özelliklerin yanı sıra ses bilimsel ve söz dizimsel özellikler bakımından da pek çok benzerliğe sahiptir. Bu benzerliklerin ele alınması, her iki dilin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla yazılmış ders kitaplarındaki dil bilgisi

öğretimini daha iyi anlamak için gereklidir. Bu kapsamda araştırmanın bu bölümünde Türkçe ve Korecenin tipolojik özellikleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

2.2. Türkçe ve Korecenin Tipolojik Özellikleri

Dil üzerine yapılan çalışmaların tarihi, antik döneme kadar uzanmaktadır. Özgen ve Koşaner'e (2020) göre bu çalışmalar, "belli bir olgunluğa ulaştığında ve el yazmaları ya da basılı eserlerle ulaşılabilir olduğunda" iki veya daha fazla dil arasında karşılaştırma çalışmaları gerçekleştirilmiştir (s. 29). Karşılaştırma çalışmaları sonucunda dillerin sınıflandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda diller arasında köken akrabalığı olduğuna dair görüşler ortaya atılmıştır. Diller, köken akrabalığının yanı sıra, yapısal ve söz dizimsel açıdan da çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuştur:

a) Köken Bakımından Diller

Şimşek (2019) dilleri köken bakımından sınıflandıran çalışmalardan hareketle dilleri kökenlerine göre Hint-Avrupa dil ailesi, Çin-Tibet Dil ailesi, Hami-Sami dil ailesi, Ural dil ailesi, Altay dil ailesi, Bantu dil ailesi, Kafkas dilleri, Avustronezya dil ailesi ve diğer dil aileleri olarak sınıflandırmıştır (s. 27).

b) Yapı Bakımından Diller

Dilleri sözcük boyutunda kök ve gövdelerinin aldığı duruma göre yapısal/biçimbilgisel açıdan sınıflandıran yaklaşıma göre diller; tek heceli/yalınlayan diller, bükümlü/çekimli diller ve eklemeli/ bitişken diller olarak sınıflandırılmaktadır.

c) Söz Dizimsel Açıdan Diller

Dilleri sözcüklerin cümle içindeki dizilişi bakımından sınıflandıran söz dizimsel yaklaşıma göre diller;

1. Özne-Nesne-Eylem (ÖNE)
2. Özne-Eylem-Nesne (ÖEN)
3. Eylem-Özne-Nesne (EÖN)
4. Eylem-Nesne-Özne (ENÖ)
5. Nesne-Eylem-Özne (NEÖ)
6. Nesne-Özne-Eylem (NÖE) şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Alan yazında Türkçe ve Korece üzerine yapılan karşılaştırma çalışmalarında her iki dilin köken bakımından Altay dillerine mensup olduğu, yapı bakımından eklemeli diller grubunda olduğu, söz dizimsel açıdan ise Özne-Nesne-Yüklem grubuna dahil olduğu kabul edilmektedir. Yılmaz'a (2016) göre Altay dilleri terimi günümüzde "Türk, Moğol ve Mançu-Tunguz dillerini, daha az oranda da Korece ve Japoncayı" kapsamaktadır (s. 2). Yılmaz'ın (2016) "daha az oranda" ifadesini kullanması, Korece ve Japoncanın köken bakımından Altay dillerine mensup olup olmadığı konusundaki tartışmalardan kaynaklanmaktadır. Altay dilleri üzerine önemli çalışmalar gerçekleştiren bazı araştırmacılar (Ramstedt ve Poppe) Koreceyi, Altay dillerinden biri olarak kabul ederken bazı araştırmacılar (Clauson ve Doerfer) bu görüşe karşı çıkmıştır (Choi, 2019, 21). Bu tartışmalar günümüzde de devam etmektedir. Kornfilt (1997) Türki dillerin Moğol ve Tunguz dilleri ile yakın ilişkisi olduğunun yaygın olarak kabul gördüğünü belirtmiş, ancak Altay dil ailesinin Koreceye ve Japoncaya kadar genişletilmesini ise "cesur varsayımlar" olarak nitelendirmiştir. Buna karşın Choi (2019) Korece ile en yakın akraba olan dilin Türkçe olduğunu öne sürmüş, Korecenin Altay dillerinden biri olarak kabul edilmesi konusundaki tereddütlerin nedenini, Korecenin Altay dillerine uzaklığı değil, bu konuda yapılan çalışmaların sayıca az olmasına bağlamıştır (s. 173). Türközü (2017) de Korecenin Ural-Altay dil ailesine mensup olduğu için dil yapıları açısından Türkçe ile benzerlikler gösterdiğini belirtmiştir (s. 5).

Sonuç olarak Altay dillerinin köken bakımından akrabalığı tartışmalı bir konu olsa da Türkçe ve Korece arasında yapısal ve söz dizimsel açıdan benzerlikler olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu benzerlikleri ortaya koymak amacıyla aşağıda Türkçe ve Korecenin ses bilimsel, biçim bilimsel ve söz dizimsel özellikleri hakkında bilgi verilmiştir:

2.2.1. Ses Bilimsel Açıdan Türkçe ve Korece

Bu bölümde Türkçe ve Korecenin sesbirimler (ünlü ve ünsüz) ve ses uyumu açısından özellikleri hakkında bilgi verilmiştir.

a) Türkçe ve Korecede Sesbirimler

Korkmaz (2021) Türkçede /a, ı, o, u; e, ė, i, ö, ü/ olmak üzere dokuz ünlü sesin bulunduğunu ifade etmiş, yabancı dillerden alınan kelimelerde bulunan ünlüler ile bu sayının daha da arttığına dikkat çekmiştir (s. 4). Türközü (2017) Korecede /a/, /ŏ/, /o/,

/u/, /ɪ/, /i/, /ae/ ve /e/ olmak üzere sekiz temel ünlü sesin bulunduğunu ifade etmiştir (s. 12). Ünsüz sesbirimler açısından Korkmaz (2021) Türkçede /b, c, ç, d, f, g, ġ, ğ, h, j, k, ķ, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z/ olmak üzere 23 ünsüz sesbirimin bulunduğunu belirtmiştir (s. 21). Korecede ise /y/ ve /w/ yarı ünlüleri ve (b, bb, c, cc, ç, d, dd, g, gg, h, k, r/l, m, n, ng, s, ss, t, p/ ile birlikte 21 ünsüz sesbirim bulunmaktadır (Lee ve diğerleri 1997/2003, 84). Her iki dilin ünlü ve ünsüz sesbirimlerine bakıldığında bazı sesbirimlerin ortak bazı sesbirimlerin ise farklı olduğu görülmektedir. Buna göre Korecede Türkçeden farklı olarak çift ünsüzler bulunmaktadır. Korecede sözcük sonunda bulunan /ŋ/ sesi Türkçenin eski dönemlerinde ve günümüzde bazı ağızlarda bulunsa da standart Türkçede bulunmayan bir sesbirimdir. Korecede ise Türkçede bulunan /f/, /ğ/, /j/, /ş/, /v/, /z/ sesbirimleri yoktur. Bunların dışındaki sesbirimler her iki dilde ortaktır. Ünlü ve ünsüz sesbirimlerin sayısına bakıldığında Türkçe ve Korecenin ünlü ve ünsüz sesler bakımından oldukça zengin diller olduğu ortaya çıkmaktadır.

b) Türkçe ve Korecede Ses Uyumu

Türkçede ünlülerde kalınlık-incelik uyumu bulunmaktadır. Bu uyum, Türkçe kökenli sözcüklerde kalın ünlülerden veya ince ünlülerden seslerin bulunmasını ifade etmektedir. Sözcüğün son hecesinde bulunan sesin kalın veya ince olması, sözcüğe eklenecek biçimbirimin kalın mı yoksa ince seslerimi içereceğini belirlemektedir. Türkçedeki en önemli ses uyumu kuralı olmasından dolayı bu uyuma büyük ünlü uyumu adı da verilmektedir. Türkçede seslerin kalınlık-incelik uyumundan sonra diğer önemli ses uyumu düzlük-yuvarlaklık uyumudur. Bu uyum, sözcüğün ilk hecesinde düz bir ünlü bulunduğu takdirde sözcüğün sonraki hecelerinde de düz; sözcüğün ilk hecesinde yuvarlak bir ünlü bulunduğu takdirde sözcüğün sonraki hecelerinde dar-yuvarlak veya düz-geniş ünlülerin olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu uyu, kalınlık-incelik uyumu kadar sık görülmemesi nedeniyle küçük ünlü uyumu olarak da adlandırılmaktadır. Türkçede ünsüz sesler boğumlanma tarzları bakımından çeşitli uyum kurallarına tabi olmaktadır. Türkçede bir sözcüğün ötümlü veya ötümsüz ünsüzler ile bitmesi, sözcüğe eklenecek biçimbirimin ötümlü veya ötümsüz varyantından hangisinin sözcüğe ekleneceğini belirler. Buna göre bir sözcük ötümsüz bir ünsüz ile bittiği takdirde sözcüğe eklenecek biçimbirim de ötümsüz ünsüz ile başlar. Aynı şekilde ötümlü bir ünsüz ile biten heceden sonra da ötümlü ünsüzle başlayan bir ek gelir. Türkçede ünlü sesler ile ünsüz sesler arasında ünsüz sesler ile

diğer ünsüz sesler arasında uyum bulunmaktadır. Türkçede ünlü seslerle ilgili ses olayları ünlü düşmesi, ünlü daralması ve ünlü türemesi olarak sıralanabilir. Türkçede ünsüz seslerle ilgili ses olayları ise ünsüz düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, ünsüz türemesi olarak sıralanabilir.

Korecede Türkçede olduğu gibi ünlü ve ünsüz uyumu bulunmaktadır. Korecede art damak ünlüleri /ı/, /u/, /ŏ/, /o/ ve /a/ karanlık ünlüler olarak ön damak ünlüleri olan /i/, /ü/, /e/, /ö/ ve /ae/ ise aydınlık ünlüler olarak adlandırılmaktadır. Sözcüğün son hecesinde art damak ünlülerinden biri olduğu takdirde sözcüğe eklenecek biçimbirim art damak ünlüsü içerir. Aynı şekilde sözcüğün son hecesinde ön damak ünlülerinden biri olduğu takdirde sözcüğe eklenecek biçimbirim ön damak ünlüsü içerir. Lee ve diğerleri (2003) Korecede ünsüz seslerde meydana gelen ses olaylarını; nötrleşme, benzeşim, ön ses kuralı, orta hece düşmesi, kaynaşması, eklenmesi, hece sonu sesi /h/ olarak sıralamıştır (s. 92-104). Lee ve diğerleri (1997/2003) nötrleşmeyi "aynı foneme sahip kelimelerin ayırt edici özelliklerini yitirmesi" olarak tanımlamıştır (s. 93). Buna göre Korecede hece sonunda /g/, /n/, /d/, /l/, /m/, /b/, /ng/ ünsüz seslerin bulunur. Hece sonuna gelen diğer ünsüz seslerin bu yedi sesten birine dönüşmesi, nötrleşme kuralı olarak ifade edilir. Benzeşim kuralı ise ünsüz sesin sahip olduğu nitelikleri veya boğumlanma yerleri bakımından diğer ünsüzler ile benzeşmesi durumudur. Korecedeki ön ses kuralı, sözcüklerin /n/ ve /r,l/ seslerden biriyle başladığı takdirde söz konusu seslerin düşmesi veya başka sese dönüşmesini ifade etmektedir. Korecede kelimenin orta hecesinde düşme, kaynaşma ve eklenme olmak üzere üç ses olayı meydana gelmektedir. Orta hecede ünsüz düşmesi genellikle /l/ ve /ı/ sesi seslerinin düşmesini kapsamaktadır (Lee ve diğerleri 1997/2003, 99). Orta hecede kaynaşma ise iki hecenin kaynaşması sonucunda bir heceye dönüşmesi olayıdır. (Lee ve diğerleri 1997/2003, 101). Ses eklenmesi olayı, hece sonunda bulunan patlamalı ünsülerin ardından duraksamaları ünsüzler geldiği takdirde duraksamalı ünsüzün çift ses olarak telaffuz edilmesini ifade etmektedir (Lee ve diğerleri 1997/2003, 101). Son olarak Korecede hece sonunda /h/ sesinin bulunduğu durumlarda iki önemli ses olayı gerçekleşmektedir. Birinci ses olayında hece sonunda bulunan /h/ sesinden sonra patlamalı veya patlamalı-sızmalı bir ünsüz geldiği takdirde bu ünsüzler sert ünsüze dönüşmektedir. İkinci ses olayında ise hece sonunda bulunan /h/ sesinden sonra ünlü ile başlayan bir ek geldiğinde meydana gelmektedir. Bu durumda hece sonundaki /h/ sesi düşmektedir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle Türkçe ve Korece ses bilimsel açıdan karşılaştırıldığında iki dilin aşağıdaki özellikler bakımından benzerlik taşıdığı görülmektedir:

- Türkçe ve Korece ünlü ve ünsüz sesler bakımından oldukça zengindir.
- Türkçe ve Korecede ünlüler arasında artlık-önlük bakımından uyum vardır.
- Türkçe ve Korecede ses uyumu, sözcüğe eklenecek biçimbirimi etkilemektedir.

2.2.2. Biçim Bilimsel Açıdan Türkçe ve Korece

Türkçe ve Korece yapı bakımından eklemeli dillerdir. Türkçe ve Korecede eklerle ilgili temel ortak özellikler;

- Eklerin isim veya fiil kökünün sonuna eklenmesi,
- Eklerin çeşitli altbiçimlere (alomorf) sahip olması,
- Eklerin art arda sıralanması,
- Eklerin sınırlı ve tahmin edilebilir olması şeklinde sıralanabilir.

Her iki dilde eklerin isim veya fiil köküne, kökün son hecesinde bulunan ünlü veya ünsüz sese göre eklenmesi söz konusudur. Bu durum, eklerin tahmin edilebilir olmasını sağlamaktadır. Ancak Korecede Türkçeden farklı olarak birtakım önekler de bulunmaktadır. Lee ve diğerleri (1997/2003) Korecede eklerin bulunduğu yere göre "önsonek ve sonek" olarak ikiye ayrıldığını ifade etmiştir (s. 236). Türkçe ve Korecede isimlerde iyelik, durum/hâl, ilgi, çoğul gibi anlamlar; fiillerde de zaman ve kip gibi anlamlar eklerle ifade edilmektedir. Ancak Korecede Türkçeden farklı olarak özne eki ve çeşitli saygı ekleri bulunmaktadır. Buna karşın Korecede Türkçenin aksine fiillere eklenen kişi ekleri bulunmamaktadır.

2.2.3. Söz Dizimsel Açıdan Türkçe ve Korece

Türkçe ve Korece, söz dizimi açısından Özne-Nesne-Yüklem tipi dillerdir. Türkçe ve Korece ögelerin dizilişi ve özellikleri noktasında;

- Esnek söz dizimi yapısı,
- Yüklemin cümle sonunda yer alması,
- Öznenin cümle başında yer alması,
- Yüklem eksiltme,
- Özne eksiltme açısından benzerlik göstermektedir.

Her iki dilde de yüklem cümlenin sonunda yer almaktadır. Bakır (2017) Korecenin söz diziminin esnek yapıya sahip olduğunu ve bundan dolayı ögelerin cümle içinde yer değiştirebildiğini ifade etmiştir (s. 26). Aynı durum Türkçe için de geçerlidir. Yüklem

genellikle cümlenin sonunda; özne de genellikle cümlenin başında bulunsa da cümlenin ögeleri vurgulanmak istenen anlama göre yer değiştirebilme özelliğine sahiptir. Bakır (2017) iki dilin söz diziminde görülen en belirgin özelliklerden birini özne eksiltme olarak ifade etmiştir (s. 55). Buna göre Türkçede ve Korecede cümlede özne yer almayabilir. Türkçede yükleme eklenen kişi ekleri, öznenin kim olduğunu ifade ederken Korecede yükleme kişi ekleri eklenmediğinden öznenin kim olduğu bağlamdan anlaşılmaktadır. Bakır (2017) Korece ve Türkçede yüklemin sorulara cevap niteliğinde olan cümlelerde yer almadığı durumların bulunduğunu ifade etmiştir (s. 58). Bu durum yüklem eksiltme olarak adlandırılmaktadır.

Sonuç olarak Türkçe ve Korece ses bilimsel, biçim bilimsel ve söz dizimsel açıdan önemli benzerlikler taşımaktadır. Türkçe ve Korece yapısal benzerliklere ek olarak günümüzde geniş kitleler tarafından yabancı dil olarak öğrenilen diller olmaları bakımından da benzerlik göstermektedir. Aşağıda Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli faaliyetler gerçekleştiren kurumlar ve bu kurumların yabancı dil öğretimine ilişkin faaliyetleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.3. Türkçe ve Korecenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumlar önemli faaliyetler gerçekleştirmektedir. Bu kurumların kültürel diplomasi ve eğitim faaliyetleri Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gün geçtikçe artmasında etkili olmaktadır. Günümüzde geçmişten beri yabancı dil öğreniminde çok talep gören İngilizce ve Fransızca gibi Batı dilleri dışında dünyada geniş kitleler tarafından yabancı dil olarak öğrenilmekte olan bir başka dil Korecedir. Son zamanlarda dünyanın hemen hemen her bölgesinde etkili olan ve literatürde Kore Dalgası olarak adlandırılan Kore popüler kültürü, pek çok insanın Kore kültürü ve Koreceye karşı olan ilgisinin artmasına neden olmuştur. Kore Dalgası, dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de etkili olmaktadır. Türkiye'de Korecenin yabancı dil olarak öğretiminde faaliyet gösteren kurumlar ve bu kurumların sayısı, Kore Dalgasının Türkiye'deki etkisinin en somut göstergesi sayılabilir. Korecenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli faaliyetler gösteren Kral Sejong Enstitüsünün Türkiye'de İstanbul, Ankara, İzmir ve Bursa olmak üzere dört şehirde şubesi bulunmaktadır. Kral Sejong Enstitüsünün yanı sıra Korecenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli faaliyetler gösteren bir başka kurum olan Kore Kültür Merkezi de

Ankara'da Korece eğitimi vermektedir. Türközü (2017) bu kurumların yanı sıra kendi kendine Korece öğrenenlerin sayısının da giderek arttığını belirtmiştir (s. 5). Aşağıdaki tabloda kültürel diplomasi faaliyetleri kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli rol oynayan Yunus Emre Enstitüsü ile yabancı dil olarak Korece öğretiminde önemli rol oynayan Kral Sejong Enstitüsü hakkında bazı bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 2. Yunus Emre Enstitüsü ve Kral Sejong Enstitüsü

	YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ	**KRAL SEJONG ENSTİTÜSÜ**
Kuruluş yılı	2007	2007
Bağlı olduğu vakıf/bakanlık	Yunus Emre Vakfı, 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfı, Kültür ve Turizm Bakanlığı	Kral Sejong Enstitüsü Vakfı, Millî Dil Çerçeve Yasa 19. maddenin 2. Fıkrasıyla kurulmuş kamu vakfı, Kültür, Spor ve Turizm Bakanlığı
Vizyonu	Dünyanın her yerinde Türkiye ile bağ kuran ve Türkiye'ye dost insan sayısını artırmak.	Dünya ile Kore dili ve kültürü yoluyla iletişim kuran Kore'de küresel kültür alışverişine öncülük eden enstitü olmak.
Misyonu	Türkiye'nin uluslararası alanda bilinirliğini, güvenilirliğini ve itibarını artırmak.	Kore dili ve kültürünün yayılması yoluyla kültürel alışverişi teşvik ederek küresel birlikte yaşama ve refahın yanı sıra millî mutluluğa katkıda bulunmak.
Faaliyet gösterdiği ülkeler/ kurum sayısı	53 ülke/ 64 kültür merkezi (Yunus Emre enstitüsü 2021 yılı Faaliyet Raporu)	82 ülke/ 244 enstitü (2022 Haziran verileri)

Tabloda görüldüğü üzere her iki enstitü de 2007 yılında kurulmuş olup kamu kurumu olarak yurt dışında faaliyet göstermektedir. Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı iken Kral Sejong Enstitüsü, Güney Kore Cumhuriyeti Kültür, Spor ve Turizm Bakanlığına bağlıdır. Her iki enstitünün vizyonu ve misyonu karşılaştırıldığında Kral Sejong Enstitüsünün vizyonunda ve misyonunda dil eğitimine daha fazla vurgu yapılmış olduğu görülmektedir. Yunus Emre Enstitüsünün vizyonunda ve misyonunda Türkiye'nin bilinilirliğini artırmak daha ön plandadır.

Yunus Emre Enstitüsü ve Kral Sejong Enstitüsü faaliyet gösterdiği ülkeler ve bu ülkelerdeki kurumları bakımından karşılaştırıldığında her iki enstitü de 2007 yılında kurulmasına karşın Kral Sejong Enstitüsünün dünya çapında daha fazla ülkede faaliyet göstermekte olduğu ve bu ülkelerdeki enstitü sayısının Yunus Emre Enstitüsünün kültür merkezlerinin sayısından yaklaşık dört kat daha fazla sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü ve Kral Sejong Enstitüsü, yurt dışındaki

kurumları aracılığıyla yabancı dil eğitimi gerçekleştirmektedir. Yunus Emre Enstitüsü; genel Türkçe kurslarının yanı sıra iş Türkçesi, çocuklar için Türkçe, turizm Türkçesi, basın ve medya Türkçesi gibi özel amaçlı Türkçe öğretimi faaliyetleri gerçekleştirmekte ve çeviri atölyeleri düzenlemektedir. Enstitü, ücretsiz çevrim içi kurslarla da Türkçe öğretimi yapmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi esas alınarak hazırlanmış olan Uzaktan Türkçe Öğretim Portali aracılığıyla da Türkçe öğretmeyi amaçlamaktadır. Yunus Emre Enstitüsü sosyal medyada da A1-B2 seviyelerinde hazırlanmış videolar aracılığıyla Türkçe öğretimi gerçekleştirmektedir. Kral Sejong Enstitüsü de dünya genelindeki enstitülerinde yüz yüze Korece eğitimi sunmaktadır. Bunun yanı sıra Nuri-Sejong Hakdang adlı site ve enstitü tarafından geliştirilen mobil uygulamalar aracılığıyla çevrim içi Korece eğitimi gerçekleştirilmektedir. Korece eğitimi genel Korecenin yanı sıra iş Korecesi, Evlilik yoluyla göçmen olanlara yönelik Korece, seyahat edenler için Korece gibi çeşitli özel amaçlı Korece eğitimini de kapsamaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü ve Kral Sejong Enstitüsünde yabancı dil öğretiminde enstitüler tarafından geliştirilen öğretim materyalleri kullanılmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için çeşitli öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Bu materyaller; Yedi İklim Türkçe Seti, Yedi İklim Türkçe Z-Kitap, Türkçe Öğreniyorum Seti, Çocuklar İçin Türkçe Seti olarak sıralanabilir. Kral Sejong Enstitüsü de Korecenin yabancı dil olarak öğretimi için çeşitli öğretim materyalleri geliştirmiştir. Bu materyaller, dünya genelindeki ve Türkiye'deki Kral Sejong Enstitülerinde ve Ankara'da bulunan Kore Kültür Merkezinde kullanılmaktadır. Enstitü tarafından geliştirilen öğretim materyalleri Sejong Hangugo (Korece) Seti, Cyber Hangugo (Korece) Seti, Sejong Korean Conversation (Sejong Korece Konuşma) Seti, Evlilik Göçmenleri İçin Korece Seti, Korean for Travelers (Seyahat Edenler İçin Korece), Business Korean (İş Korecesi), Sejong Korean Culture (Sejong Kore Kültürü), Korean Grammar for Foreigners (Yabancılar İçin Korece Dil Bilgisi) ders kitaplarıdır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, inceleme nesnelerine, veri toplama aracına, veri analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Mevcut araştırmada araştırmanın konusunu oluşturan dil bilgisi öğretiminin, inceleme nesnesi olarak belirlenen ders kitaplarındaki görünümlerini betimleyici bir biçimde ortaya koymak, derinlemesine incelemek ve yorumlamak amaçlandığından dolayı nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı, araştırılan konuyu derinlemesine anlamaya, betimlemeye ve yorumlamaya imkân sunan bir yaklaşımdır. Saban ve Ersoy (2019) nitel araştırmanın "belli olgu veya olayları kendi doğal ortamları içerisinde çok yönlü ve uzun süreli derinlemesine incelemeyi" gerektirdiğini belirtmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021) nitel araştırmayı "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamıştır (s. 37).

Yıldırım ve Şimşek (2021) nitel araştırma desenini, "araştırma yaklaşımını belirleyen ve çeşitli aşamaların bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasına rehberlik eden bir strateji" olarak tanımlamıştır (s. 63). Etnografya, fenomenoloji, kuram oluşturma, durum çalışması, eylem araştırması başlıca nitel araştırma desenleri olarak sıralanabilir. Araştırmada Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında dil bilgisi öğretimini ortaya koymak amacıyla tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda eklemeli diller olarak Türkçe ve Korecenin dil bilgisi öğretim süreçleri açıklanmış ve bu açıklamalar sonucunda Türkçenin tipolojisine uygun bir dil bilgisi öğretimine ilişkin önermelere ulaşmak için araştırmada nitel araştırma desenlerinden kuram oluşturma deseni benimsenmiştir. Kuram oluşturma deseni, özellikle ilk defa araştırılan olguların tümevarımsal bir çözümleme ile açıklanması ve bu açıklamaların sonucunda çeşitli önermelere ulaşılması olarak tanımlanabilir. Yıldırım ve Şimşek (2021) "kuram

oluşturma deseniyle yapılan her araştırmadan yeni bir kuram ortaya koymasının beklenemeyeceğini ifade etmiş", kuram oluşturma deseninin "var olan kuramlara yeni açılımlar getirme, yeni kavramlar ortaya koyma, yeni süreçleri irdeleme" anlamlarına gelebileceğine dikkat çekmiştir (s. 70).

3.2. Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesneleri, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme esas alınarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021) yöntemin amacını "önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması" olarak ifade etmiştir (s. 120). İnceleme nesneleri ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda aşağıdaki ölçütler esas alınarak belirlenmiştir:

- İnceleme nesneleri olarak belirlenen ders kitapları, eklemeli yapıya sahip dillerin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarından seçilmiştir. Bunun nedeni, Türkçenin eklemeli bir yapıya sahip olmasıdır. Bakal (2021) ders kitaplarını karşılaştırmalarına yönelik çalışmalarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarının Türkçeden yapı olarak farklı dillerin öğretimi için hazırlanan ders kitaplarıyla karşılaştırılmasını eleştirmiştir. Dolayısıyla inceleme nesnesi, Türkçe gibi eklemeli bir yapıya sahip olan Korecenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarından seçilmiştir.
- İnceleme nesneleri olarak belirlenen ders kitapları, Yunus Emre Enstitüsü ve Kral Sejong Enstitüsü tarafından yazılan ders kitaplarından (Yedi İklim Türkçe ve Sejong Hangugo) seçilmiştir. Bunun nedeni, her iki enstitünün yurt dışında faaliyet gösteren kamu kurumları olarak geniş kitlelere yabancı dil olarak Türkçe ve Korece öğretimi gerçekleştirmesidir.
- İnceleme nesneleri olarak belirlenen ders kitapları, yetişkinlere yönelik hazırlanmış kitaplar arasından seçilmiştir. Yunus Emre Enstitüsünün çocuklara ve yetişkinlere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları bulunurken Kral Sejong Enstitüsünün çocuklara yönelik yabancı dil olarak Korece kitabı bulunmamaktadır. Dolayısıyla inceleme nesnesi, her iki enstitünün yetişkinlere yönelik hazırlanmış kitaplar arasından seçilmiştir.
- İnceleme nesneleri olarak belirlenen ders kitapları, temel seviye ders kitaplarından seçilmiştir. Bunun nedeni alan yazında Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimi yönünden karşılaştıran bir çalışma bulunmamasıdır. Mevcut araştırmanın bu yönden alan yazında ilk olması nedeniyle Yedi İklim Türkçe setinden A1 ve Sejong Hangugo setinden 1, temel seviye ders kitapları inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Daha ileri seviyedeki ders kitaplarında dil bilgisi yönünden benzer bir öğretim söz konusu olduğu için, inceleme nesneleri temel seviye için hazırlanan ders kitaplarıyla (Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1) sınırlı tutulmuştur.

Tablo 3. İnceleme Nesnesi Olarak Belirlenen Ders Kitapları

Kitap	Yedi İklim Türkçe A1	Sejong Hangugo 1
Editör	Prof. Dr. Şeref Ateş Doç. Dr. Mustafa Balcı Doç. Dr. Cihan Özdemir Dr. Erol Barın Dr. Şaban Çobanoğlu	Song Hyang Geun
Yazarlar	Doç. Dr. İbrahim Gültekin Doç. Dr. Mahir Kalfa Doç. Dr. Filiz Mete Dr. İbrahim Atabey Aydan Eryiğit Uğur Kılıç	Kim Jeong Suk Lee Hae Young Park Song Hwi Lee Junho Jang Mira Choi Eun Ji
Yayınevi	Rumi Matbaa Sanayi Ticaret Limited Şirketi	Hawoo Yayın
Basım yılı	2015	2013
Sayfa sayısı	191	186
Ünite sayısı	8	12

Tabloda görüldüğü üzere 2013 yılında yayımlanan Sejong Hangugo 1 ders kitabı 186 sayfadan oluşmaktadır. Kitapta başlangıç bölümü ve on iki ünite bulunmaktadır. Başlangıç bölümünde Korecenin tarihi hakkında bilgi verilmekte, Kore alfabesi ve bazı kalıp ifadelerin öğretimi yapılmaktadır. Sejong Hangugo 1 ders kitabında her ünitede Diyalog 1, Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi, Diyalog 2, Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi, Dinleme ve Konuşma, Okuma ve Yazma bölümleri bulunmaktadır. Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabı ise 2015 yılında yayımlanmıştır. 191 sayfadan oluşan kitapta sekiz ünite bulunmaktadır. Her ünitede okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi bölümü bulunmakla birlikte ünite içinde bu bölümlere ayrı bir başlık verilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021) doküman incelmesinin "araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını" ifade etmiştir (s. 189). Doküman inceleme sürecinin beş aşamadan oluştuğunu belirten Yıldırım ve Şimşek (2021), bu aşamaları "dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma" olarak sıralamıştır (s. 194).

Araştırma kapsamında yukarıda söz edilen aşamalara uygun olarak araştırma problemi için hangi dokümanlara ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. İlgili dokümanlar tespit

edildikten sonra öncelikle dokümanlara ulaşılmış ve dokümanların özgünlüğü kontrol edilmiştir. Dokümanların özgün ve güvenilir oldukları belirlendikten sonra dokümanlar araştırma problemine ve amacına uygun bir biçimde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın tek veri kaynakları olarak incelenen dokümanlar araştırmanın problemine ve amacına uygun bir biçimde kapsamlı bir içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. Doküman inceleme sürecini son aşamasında ise dokümanlardan toplanan veriler araştırma probleminin açıklanmasında ve yorumlanmasında kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin doküman incelemesi yoluyla toplandığı ve söz konusu dokümanların araştırmanın tek veri kaynağı olduğu araştırmada, analiz süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021) dokümanların tek başına veri kaynağı olarak kullanıldığı araştırmalarda dokümanların dört aşamada analiz edilebileceğini belirtmiş ve bu aşamaları; "analize konu olan veriden örneklem seçme, tema geliştirme, analiz birimini saptama ve sayısallaştırma" olarak sıralamıştır (s. 197).

Araştırma kapsamında yukarıda söz edilen aşamalara uygun olarak ilk aşamada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitapları örneklem olarak belirlenmiştir. Söz konusu ders kitaplarından incelenecek ünitelerin, konuların ve etkinliklerin listesi hazırlanmış ve böylelikle örneklem çerçevesi oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise araştırmanın kuramsal çerçevesinden hareketle belirlenen kavramların yanı sıra araştırma sürecinde geliştirilen kavramlar kapsamında araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler, kontrol listesi hâline getirilerek inceleme nesnelerinin analizinde kullanmıştır. Üçüncü aşamada analiz birimi, araştırmanın amacına ve problem durumuna uygun olarak dil bilgisi yapıları olarak belirlenmiştir. Son aşamada inceleme nesnelerinden elde edilen verilerin sunumunda araştırma kapsamında belirlenen kategorilerin inceleme nesnelerinde bulunup bulunmadığı kontrol listesinde "var/yok" olarak işaretlenmiş, söz konusu kategorilerin dokümanda kapsadığı alan belirlenmiş ve araştırmanın kuramsal çerçevesi bağlamında sunulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemi kapsamında incelenen ders kitaplarından elde edilen verilere, bu veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara ve bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitabında ünite içinde dil bilgisi öğretimine yönelik bağımsız bir bölüm veya kitap sonunda dizin/açıklama bölümü var mıdır?" şeklinde ifade edilen birinci alt problemi kapsamında Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarındaki dil bilgisi bölümlerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda karşılaştırmalı bir şekilde verilmiştir:

Tablo 4. Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Bölümleri

	Yedi İklim Türkçe A1	**Sejong Hangugo 1**
İçindekiler kısmında dil bilgisi bölümü	var	var
Ünite tanıtım sayfasında dil bilgisi bölümü	var	var
Ünite içinde bağımsız bir dil bilgisi bölümü	yok	var
Kitap sonunda dil bilgisi bölümü	var	var

Tabloda görüldüğü üzere Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarındaki dil bilgisi bölümleri "içindekiler", "ünite tanıtım sayfası", "ünite içi" ve "kitap sonu" olmak üzere dört kısımda karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucuna göre Yedi İklim A1 ders kitabında içindekiler, ünite tanıtım sayfası ve kitap sonu olmak üzere üç kısımda bağımsız bir dil bilgisi bölümü bulunmaktadır. Bu bölümler "Dil Bilgisi" başlığı ile adlandırılmış olup ilgili dil bilgisi konularını içermektedir. Sejong Hangugo 1 kitabında ise "içindekiler", "ünite tanıtım sayfası", "ünite içi" ve "kitap sonu" olmak üzere dört kısımda "Dil Bilgisi" başlığı ile bağımsız dil bilgisi bölümü bulunmaktadır. Aşağıda Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarında bulunan dil bilgisi bölümlerinin özellikleri hakkında örneklere yer verilmiştir:

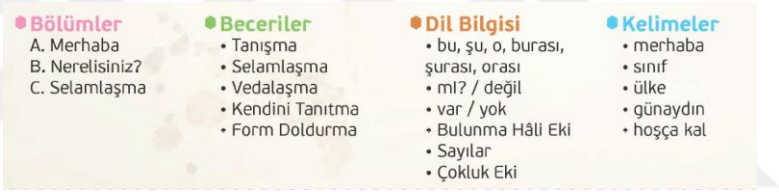
Şekil 13. Yedi İklim Türkçe A1 İçindekiler Kısmında Dil Bilgisi Bölümü



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 4

Şekilde görüldüğü üzere Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabının içindekiler kısmında ünite adının hemen yanında dil bilgisi bölümü yer almaktadır. Bu bölümde ünitenin içerdiği dil bilgisi konuları sıralanmıştır.

Şekil 14. Yedi İklim Türkçe A1 Ünite Tanıtım Sayfasında Dil Bilgisi Bölümü



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 9

Şekilde görüldüğü üzere Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabının ünite tanıtım sayfasında dil bilgisi bölümü yer almaktadır. Bu bölümde dil bilgisi konuları içindekiler bölümündekine benzer bir biçimde sıralanmıştır.

Şekil 15. Yedi İklim Türkçe A1 Ünite İçinde Dil Bilgisi Bölümü

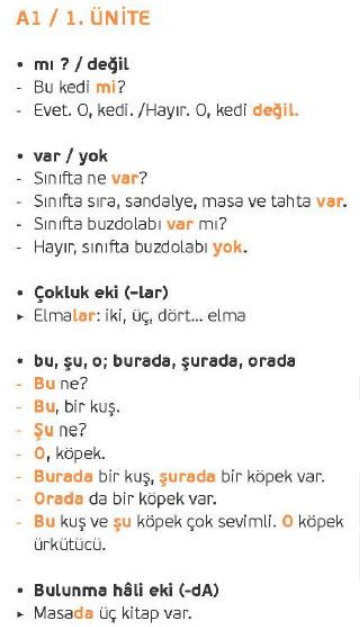


Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 29

Şekilde görüldüğü üzere Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında ünite içinde bağımsız bir dil bilgisi bölümü bulunmamaktadır. Dil bilgisi konusuna bir kutucuk içinde yer verilmiş, fakat konu için "Dil Bilgisi" başlığı kullanılmamıştır. Bunun yerine etkinlik

yönergesinde "İnceleyelim" ifadesine yer verilmiştir. Kitap boyunca dil bilgisi öğretiminin yapıldığı bu ifadeden ve dil yapısının biçimsel özelliklerin yer aldığı kutucuktan anlaşılmaktadır.

Şekil 16. Yedi İklim Türkçe A1 Kitap Sonunda Dil Bilgisi Bölümü



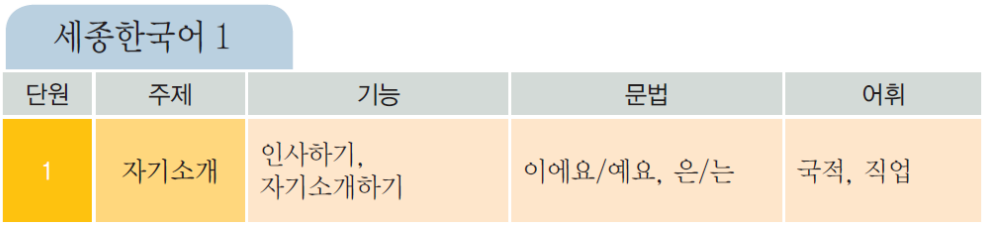
A1 / 1. ÜNİTE

- **mı ? / değil**
  - Bu kedi **mi**?
  - Evet. O, kedi. /Hayır. O, kedi **değil.**
- **var / yok**
  - Sınıfta ne **var**?
  - Sınıfta sıra, sandalye, masa ve tahta **var.**
  - Sınıfta buzdolabı **var** mı?
  - Hayır, sınıfta buzdolabı **yok.**
- **Çokluk eki (-lar)**
  - Elma**lar**: iki, üç, dört... elma
- **bu, şu, o; burada, şurada, orada**
  - **Bu** ne?
  - **Bu**, bir kuş.
  - **Şu** ne?
  - **O**, köpek.
  - **Burada** bir kuş, **şurada** bir köpek var.
  - **Orada** da bir köpek var.
  - **Bu** kuş ve **şu** köpek çok sevimli. **O** köpek ürkütücü.
- **Bulunma hâli eki (-dA)**
  - Masa**da** üç kitap var.

Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 190

Şekilde görüldüğü üzere Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabının sonunda ünitede yer verilen dil bilgisi konularına ilişkin bir dizin yer almaktadır. Bu bölümde ünitedeki dil bilgisi konuları- "sayılar" konusu hariç- alt alta sıralanmış ve her bir konuyla ilgili çeşitli örnek cümlelere yer verilmiştir. Cümle içindeki dil bilgisi yapılarının renkli yazılarak öğrencilerin dikkatini yapılara çekmenin amaçlandığı söylenebilir.

Şekil 17. Sejong Hangugo 1 İçindekiler Kısmında Dil Bilgisi Bölümü



세종한국어 1

단원	주제	기능	문법	어휘
1	자기소개	인사하기, 자기소개하기	이에요/예요, 은/는	국적, 직업

Sejong Hangugo 1				
Ünite	*Konu*	*İşlevler*	*Dil Bilgisi*	*Kelime Bilgisi*
1	*Kendini tanıtma*	*Selamlaşma, Kendini tanıtma*	*이에요/예요, 은/는*	*Milliyet, Meslek*

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 8

Şekilde görüldüğü üzere Sejong Hangugo 1 ders kitabının içindekiler kısmında ünite adının hemen yanında işlevler ve ardından dil bilgisi bölümü yer almaktadır. Bu bölümde ünitenin içerdiği dil bilgisi konuları sıralanmıştır.

Şekil 18. Sejong Hangugo 1 Ünite Tanıtım Sayfasında Dil Bilgisi Bölümü

자기소개	Kendini Tanıtma
학습 목표 : 인사하기, 자기소개하기 • 문 법 : 이에요/예요, 은/는 • 어 휘 : 국적, 직업	Öğrenme Hedefi: Selamlaşma, kendini tanıtma …… Dil Bilgisi: 이에요/에요, 은/는 Kelime Bilgisi: Milliyet, Meslek

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 37

Şekilde görüldüğü üzere Sejong Hangugo 1 ders kitabının ünite tanıtım sayfasında dil bilgisi bölümü yer almaktadır. Bu bölümde dil bilgisi konuları içindekiler bölümündekine benzer bir biçimde sıralanmıştır.

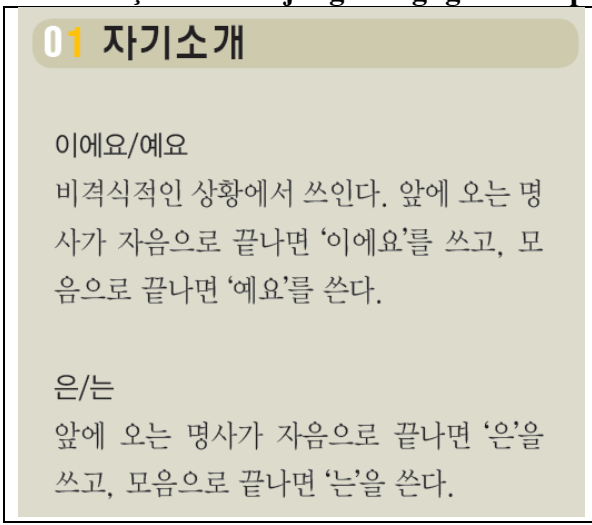
Şekil 19. Sejong Hangugo 1 Ünite İçinde Dil Bilgisi Bölümü

문 법 은/는 '은/는'은 주어가 되는 명사 뒤에 붙어서 문장의 주제를 나타낸다. 1) 가: 타완 씨는 회사원이에요? 나: 네, 저는 회사원이에요. 2) 토야 씨는 몽골 사람이에요. 3) 선생님은 한국 사람이에요.
Dil Bilgisi 은/는 *'은/는' özne olan ismin ardından eklenerek cümlenin konusunu gösterir.* *1) A: Tawan Bey, ofis çalışanı mısınız?* *B: Evet, ben ofis çalışanıyım.* *2) Toya Hanım, Moğol'dur.* *3) Öğretmen, Korelidir.*

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 40

Şekilde görüldüğü üzere Sejong Hangugo 1 ders kitabında ünite içinde bağımsız bir dil bilgisi bölümü bulunmaktadır. "Dil Bilgisi" başlığı ile verilen bölümde ilgili dil yapısına, dil yapısının anlamı hakkında bir açıklamaya ve kullanım özelliklerini gösteren üç örnek cümleye yer verilmiştir.

Şekil 20. Sejong Hangugo 1 Kitap Sonunda Dil Bilgisi Bölümü



01 자기소개

이에요/예요
비격식적인 상황에서 쓰인다. 앞에 오는 명사가 자음으로 끝나면 '이에요'를 쓰고, 모음으로 끝나면 '예요'를 쓴다.

은/는
앞에 오는 명사가 자음으로 끝나면 '은'을 쓰고, 모음으로 끝나면 '는'을 쓴다.

1 Kendini Tanıtma

이에요/예요
İnformal durumda kullanılır. Öndeki isim, ünsüzler bitiyorsa '이에요' kullanılır; ünlüyle bitiyorsa '예요' kullanılır.

은/는
Öndeki isim, ünsüzle bitiyorsa '은' kullanılır; ünlüyle bitiyorsa '는' kullanılır.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 178

Şekilde görüldüğü üzere Sejong Hangugo 1 ders kitabının sonunda ünitede yer verilen dil bilgisi konularına ilişkin bir açıklama bölümü yer almaktadır. Bu bölümde ünitedeki dil bilgisi konuları alt alta sıralanmış ve her bir konuyla ilgili biçim ve kullanım özellikleri hakkında açıklamalar yapılmıştır. Ancak konular hakkında örnek cümlelere yer verilmemiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarında dil bilgisi yapılarının ünitelere göre dağılımı ve adlandırılması nasıldır?" şeklinde ifade edilen ikinci alt problemi kapsamında Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarındaki dil bilgisi yapılarının ünitelere göre dağılımına ve adlandırılmasına ilişkin elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1. Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Yapılarının Ünitelere Göre Dağılımı

Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında toplamda sekiz ünite bulunmaktadır. İlk yedi ünitede dil bilgisi öğretimi yapılmış ve dolayısıyla her ünitede çeşitli dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Fakat sekizinci ünitede herhangi bir dil bilgisi öğretimi söz konusu değildir. Sekizinci ünitede ilk yedi ünitede yer verilen dil bilgisi konularına yönelik genel tekrar yapılmıştır. Sejong Hangugo 1 ders kitabında toplamda on iki ünite bulunmaktadır. İlk on ünitede dil bilgisi öğretimi yapılmış ve dolayısıyla her ünitede çeşitli dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Fakat on birinci ve on ikinci

ünitede herhangi bir dil bilgisi öğretimi söz konusu değildir. Bu ünitelerde ilk on ünitede yer verilen dil bilgisi konularına yönelik genel tekrar yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarında dil bilgisi konularının ünitelere göre dağılımı hakkında bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 5. Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Yapılarının Ünitelere Göre Dağılımı

	Yedi İklim Türkçe A1		**Sejong Hangugo 1**	
Ünite	**Dil Bilgisi Konuları**	**Sayı**	**Dil Bilgisi Konuları**	**Sayı**
1	Bu, şu, o, burası, şurası, orası, mI/ değil, var/yok, Bulunma hâli eki, Sayılar, Çokluk eki	6	이에요/예요, 은/는	2
2	Ayrılma hâli eki, Belirtme hâli eki, Bulunma hâli eki, Yönelme hâli eki, -DAn önce, -DAn sonra, Emir, Şahıs zamirleri, Şimdiki zaman	8	-아요/어요, 에 가다	2
3	Belirli geçmiş zaman, Zaman zarfları, ile…ylA, DAn önce, DAn sonra	4	이/가, 에 있다/없다	2
4	İyelik ekleri, -DAn –(y)A kadar, Gelecek zaman	3	을/를, -(으)세요	2
5	İsim tamlamaları	1	-ㅂ니다/습니다/ ㅂ니까/습니까, 하고	2
6	ki/ -DAki, -(I)ncI	2	-았/었, -에서	2
7	-A göre/bence, -DAn daha + sıfat: karşılaştırma, En + sıfat: üstünlük, -DAn beri/ -DIr	4	그리고, 안	2
8	Genel Tekrar		-에, 0시 0분	2
9			-(으)ㄹ 까요, -아요/어요	2
10			그래서, -(으)ㄹ거예요	2
11			Genel Tekrar	
12			Genel Tekrar	
		26		20

Tabloda görüldüğü üzere Yedi İklim Türkçe A1 seviyesi ders kitabında yedi ünitede dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Buna göre kitapta birinci ünitede işaret zamirleri (bu, şu, o, burası, şurası, orası), soru eki (mI?), değil, var/yok, bulunma hâl eki, sayılar ve çokluk eki olmak üzere 6 yapı; ikinci ünitede ayrılma, belirtme, bulunma, yönelme, yönelme hâl ekleri, -DAn önce/sonra, emir, şahıs zamirleri ve şimdiki zaman olmak üzere 8 yapı; üçüncü ünitede belirli geçmiş zaman, zaman zarfları, ile….-ylA, -DAn

önce/sonra olmak üzere 4 yapı; dördüncü ünitede iyelik ekleri, -DAn…-A kadar ve gelecek zaman olmak üzere 3 yapı; beşinci ünitede isim tamlamaları olmak üzere bir yapı; altıncı ünitede ki/-DAki, -(I)ncI olmak üzere 2 yapı; yedinci ünitede -A göre/bence, -DAn daha+ sıfat: karşılaştırma, en+ sıfat: üstünlük, -DAn beri/-DIr yapıları olmak üzere dört yapı yer almaktadır. Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında toplamda 26 dil bilgisi yapısının öğretimi yapılmaktadır. Ancak tabloda görüldüğü üzere -DAn önce/sonra yapısının hem ikinci hem de üçüncü ünitede yer almaktadır. Dolayısıyla toplamda Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında tekrar eden yapılar sayılmazsa toplamda 25 dil bilgisi yapısına yer verildiği yorumu da yapılabilir. Toplam dil bilgisi sayısına bakılmaksızın tablodaki veriler, Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisi yapılarının ünitelere göre dağılımının eşit olmadığını ortaya koymaktadır. Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisi konularının dağılımı konusunda dikkat çeken bir başka nokta, içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasının ders kitabındaki dil bilgisi konularını yansıtma konusundaki yanıltıcı yönüdür. Bu durum, içindekiler bölümünde ve ünite tanıtım sayfasında yer verilmeyen bazı dil bilgisi yapılarının ünite içinde öğretiminin yapılmasından kaynaklanmaktadır. Bazı ünitelerde ise içindekiler bölümünde ve ünite tanıtım sayfasında yer alan dil bilgisi konularının ünite içinde öğretiminin yapılmadığı söz konusudur. Aşağıdaki tabloda Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabındaki dil bilgisi yapılarının ünite içindeki durumu hakkında bilgi verilmiştir:

Tablo 6. Yedi İklim Türkçe A1 Ünite İçindeki Dil Bilgisi Yapılarının Durumu

Ünite	İçindekiler Bölümü/Ünite Tanıtım Sayfasındaki Dil Bilgisi Yapıları	Ünite İçindeki Yeni Yapılar	Ünite İçindeki Eksik Yapılar
1	Bu, şu, o, burası, şurası, orası, mI/ değil, var/yok, Bulunma hâli eki, Sayılar, Çokluk eki	-lI, -IncI	Bulunma hâli eki
2	Ayrılma hâli eki, Belirtme hâli eki, Bulunma hâli eki, Yönelme hâli eki, -DAn önce/-DAn sonra, Emir, Şahıs zamirleri, Şimdiki zaman	-	-DAn önce/ sonra, Emir
3	Belirli geçmiş zaman, Zaman zarfları, İle…ylA, DAn önce/-DAn sonra	-lI, -lIk, -sIz, yer yön bildiren ifadeler	-
4	İyelik ekleri, -DAn –(y)A kadar, Gelecek zaman	-	-
5	İsim tamlamaları	-	-
6	ki/ -DAki, -(I)ncI		-(I)ncI
7	-A göre/bence, -DAn daha + sıfat: karşılaştırma, En + sıfat: üstünlük, -DAn beri/ -DIr	-	-

Tabloda görüldüğü üzere birinci ünitede içindekiler bölümünde ve ünite tanıtım sayfasında yer verilmediği hâlde -lI ve -IncI yapılarının öğretimi yapılmıştır. Bununla birlikte içindekiler bölümünde ve ünite tanıtım sayfasında yer aldığı hâlde bulunma hâline yönelik öğretim yapılmamıştır. İkinci ünitede ise içindekiler bölümünde ve ünite tanıtım sayfasında yer aldığı hâlde -DAn önce/sonra yapısı ile emir kipinin öğretimi yapılmamıştır. Üçüncü ünitede içindekiler bölümünde ve ünite tanıtım sayfasında yer verilmediği hâlde -lI, -lIk, -sIz yapılarına ve bununla birlikte yer yön bildiren ifadelerine yönelik öğretim yapıldığı belirlenmiştir. Son olarak altıncı ünitede içindekiler bölümünde ve ünite tanıtım sayfasında yer aldığı hâlde –(I)ncI yapısına yönelik öğretim yapılmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisi konularının içindekiler bölümündeki, ünite sayfasındaki ve ünite içindeki dağılımında hem eşitsizlik hem de yanıltıcılık söz konusudur.

Sejong Hangugo 1 ders kitabında ise on ünitede dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Buna göre kitapta birinci ünitede Korecede isim cümlelerinde kullanılan isim bildirme ve soru eki "이에요/예요" ile konulaştırma (vurgu) eki olan "은/는" yapısı öğretilmektedir. İkinci ünitede şimdiki/geniş zamanı ifade eden "-아요/어요" yapısı ile Türkçede "-A gitmek" olarak karşılık bulan "-에 가다" yapısı öğretilmektedir. Üçüncü ünitede Korecede özne eki olarak ifade edilen "이/가" eki ile Türkçede "-DA var/yok" olarak karşılık bulan "에 있다/없다" yapısı öğretilmektedir. Dördüncü ünitede Korecede nesne eki olarak ifade edilen "-을/를" eki ile emir anlamında kullanılan "-(으)세요" yapısı öğretilmektedir. Beşinci ünitede Korecede hitap edilen kişiyi yüceltme eki olarak kullanılan "-ㅂ니다/습니다, -ㅂ니까/습니까" yapısı ile iki sözcüğü birbirine bağlamak amacıyla kullanılan ve Türkçede "ve" bağlacı olarak karşılık bulan "하고" öğretilmektedir. Altıncı ünitede geçmiş zamanı ifade etmek amacıyla kullanılan "-았/었" eki ile hem bulunma hem de ayrılmayı ifade etmek için kullanılan "-에서" eki öğretilmektedir. Yedinci ünitede "ve, ve sonra" anlamında kullanılan "그리고" ile olumsuzluk ifade eden "안" eki öğretilmektedir. Sekizinci ünitede yönelme ve bulunma anlamında kullanılan "-에" eki ile saat ve dakika bildiren "0시 0분" yapısı öğretilmektedir. Dokuzuncu ünitede Korecede teklif ve öneri ifade eden "-(으)ㄹ 까요"

yapısı ile öneri ifade eden "-아요/어요" yapısı öğretilmektedir. Onuncu ünitede sebep bildiren "그래서" ile gelecek planlarını anlatmak için kullanılan "-(으)ㄹ거예요" yapısı öğretilmektedir. Görüldüğü üzere Sejong Hangugo 1 ders kitabında her ünitede ikişer dil bilgisi yapısına yer verilmiştir. Buna göre Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisi yapılarının ünitelere eşit bir şekilde dağıtıldığı söylenebilir. Sejong Hangugo 1 ders kitabında dikkat çeken nokta, bazı yapıların birden fazla ünitede yer almasıdır. Örneğin "-아요/어요" yapısı hem ikinci ünitede hem de dokuzuncu ünitede yer almaktadır. Fakat görüldüğü üzere ikinci ünitede yapının geniş zaman anlamı, dokuzuncu ünitede ise yapının öneri anlamı öğretilmektedir. Bir başka deyişle, Sejong Hangugo 1 ders kitabında aynı yapının farklı ünitelerde yer alması bilinçli bir tercihtir. Böylelikle bir yapının farklı işlevlerinin farklı ünitelerde öğretimi amaçlanmıştır. Sonuç olarak Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında içindekiler bölümünde, ünite tanıtım sayfasında ve ünite içinde dağılımda görülen yanıltıcılığa Sejong Hangugo 1 ders kitabında rastlanmamaktadır.

4.2.2. Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 Ders Kitaplarında Dil Yapılarının Adlandırılması

Araştırmada Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabı ile Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisi konularına yönelik terim kullanımı konusunda önemli farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Aşağıda Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabındaki dil bilgisi terimlerine yönelik bulgulara ve ardından Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisi terimlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.2.1. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabında Dil Bilgisi Terimleri

Çalışmada Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki dil bilgisi konuları benzer şekilde adlandırıldığı, başka bir ifadeyle kullanılan dil bilgisi terimlerinin benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Ancak ünite içindeki dil bilgisi konularının adlandırılmasının içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki adlandırmadan farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık aşağıdaki tabloda ortaya konmuştur:

Tablo 7. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabında Dil Bilgisi Terimlerinin Durumu

Ünite	İçindekiler Bölümü/Ünite Tanıtım Sayfasındaki Dil Bilgisi Terimleri	Ünite İçindeki Dil Bilgisi Terimleri
1	Bu, şu, o, burası, şurası, orası, mI/ değil, var/yok, bulunma hâli eki, sayılar, çokluk eki	Bu, şu, o, burası, şurası, orası, mI/ değil, var/yok, -ncı, -nci, -ncu, -ncü, -lar, -ler, -lı, -li, -lu, lü
2	Ayrılma hâli eki, belirtme hâli eki, bulunma hâli eki, yönelme hâli eki, -DAn önce/-DAn sonra, emir, şahıs zamirleri, şimdiki zaman	-da, -ta, -de, -te, -yor, -ı, -i, -u, -ü, -Dan, -Den, -a, -e
3	Belirli geçmiş zaman, zaman zarfları, İle…ylA, DAn önce/-DAn sonra	-dı, -di, -du, -dü, -tı, ti, tu, tü, -dan önce, -ten sonra, ile, -(y)la, -(y)le, -lı, -li, -lu, -lü, -lık, lik, -luk, -lük, -sız, -siz, -suz, -süz
4	İyelik ekleri, -DAn –(y)A kadar, gelecek zaman	-m, -n, -sı vb., DAn –(y)A kadar, -acak, -ecek
5	İsim tamlamaları	-(n)ın, -(n)in, -(n)un, -(n)ün, -(s)ı, (s)i, -(s)u, -(s)ü vb.
6	ki/ -DAki, -(I)ncI	ki, -daki, -deki, -takı, -teki
7	-A göre/bence, -DAn daha + sıfat: karşılaştırma, En + sıfat: üstünlük, -DAn beri/ -DIr	-A göre/bence, -DAn daha + sıfat: karşılaştırma, En + sıfat: üstünlük, -DAn beri/ -DIr

Birinci ünitenin içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki dil bilgisi terimleri incelendiğinde "bu, şu, o, burası, şurası, orası"; "var/yok", "değil", "sayılar" ve "çokluk eki" gibi terimlerin saydam terim olduğu görülmektedir. Ancak burada "mI" yapısına yer verilerek biçimsel bir terim kullanılmıştır. Yapının ardından geldiği ismin son hecesindeki ünlü sese göre farklı biçimler alabildiği ise değişen ünlü sesi ifade eden harfin yazımında büyük harf kullanımıyla ifade edilmiştir. Ünitenin içinde kullanılan dil bilgisi terimlerine bakıldığında ise içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki bazı saydam terimlerin ünite içinde biçimsel terim olarak ifade edildiği görülmektedir. İkinci ünitenin içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki dil bilgisi terimleri incelendiğinde "ayrılma", "belirtme", "bulunma", "yönelme", "şimdiki zaman" gibi saydam terimlerle birlikte, -DAn önce/sonra gibi yarı biçimsel terimlere ve "zamir" gibi mat terimlere yer verildiği dikkat çekmektedir. Ünitenin içinde kullanılan dil bilgisi terimlerine bakıldığında ise içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki saydam terimlerin ünite içinde biçimsel terim olarak ifade edildiği görülmektedir. Üçüncü ünitenin içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki dil bilgisi terimleri incelendiğinde "belirli geçmiş zaman" gibi saydam terimlere, "zaman zarfları" gibi karma (saydam+ mat) terimlere ve "ile…ylA" gibi eponim ve biçimsel terimlere, "DAn önce/ sonra gibi yarı biçimsel terimlere yer verildiği görülmektedir. Ünitenin içinde kullanılan dil bilgisi terimlerine bakıldığında ise içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki saydam ve karma terimler yerine biçimsel terimlerin tercih

edildiği görülmektedir. Dördüncü ünitenin içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki dil bilgisi terimleri incelendiğinde "iyelik ekleri" ve "gelecek zaman" gibi saydam terimlere ve "-DAn (y)A kadar" gibi yarı biçimsel terimlere yer verildiği dikkat çekmektedir. Ünitenin içinde kullanılan dil bilgisi terimlerine bakıldığında ise içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki saydam ve yarı biçimsel terimler yerine biçimsel ve yarı biçimsel terimlerin tercih edildiği görülmektedir. Beşinci ünitenin içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki dil bilgisi terimleri incelendiğinde "isim tamlamaları" gibi bir mat terime yer verildiği gözlemlenmiştir. Ünitenin içinde kullanılan dil bilgisi terimlerine bakıldığında ise içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki mat terim yerine biçimsel terimlerin tercih edildiği görülmektedir. Altıncı ünitenin içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki dil bilgisi terimleri incelendiğinde "ki/ -DAki" "-(I)ncI" gibi biçimsel terimlere yer verildiği görülmektedir. Ünitenin içinde kullanılan dil bilgisi terimlerine bakıldığında ise aynı biçimsel terimleri kullanıldığı gözlemlenmiştir. Son olarak yedinci ünitenin içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki dil bilgisi terimleri incelendiğinde "-A göre/bence" gibi yarı biçimsel, "-DAn daha + sıfat: karşılaştırma, En + sıfat: üstünlük" gibi karma (saydam+ mat) "-DAn beri/ -DIr" gibi biçimsel terimlere yer verildiği görülmektedir. Ünitenin içinde kullanılan dil bilgisi terimlerine bakıldığında ise içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındakiyle aynı terimlere yer verildiği gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında kullanılan terimler ve bunların türleri aynıdır. Ancak ünite içindeki dil bilgisi terimleri, kitabında içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında kullanılan terimlerden farklıdır. Bunda ünite içinde daha çok biçimsel terim kullanımının tercih edilmesi etkili olmuştur. Dolayısıyla Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisi konularına ilişkin terim kullanımında tutarsızlık söz konusudur.

4.2.2.2. Sejong Hangugo 1 Ders Kitabında Dil Bilgisi Terimleri

Çalışmada Sejong Hangugo 1 ders kitabında içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki dil bilgisi konularıyla ünite içindeki dil bilgisi konularının benzer şekilde adlandırıldığı tespit edilmiştir. Bu benzerlik aşağıdaki tablo ile ortaya konmuştur:

Tablo 8. Sejong Hangugo 1 Ders Kitabında Dil Bilgisi Terimlerinin Durumu

Ünite	İçindekiler Bölümü/Ünite Tanıtım Sayfasındaki Dil Bilgisi Terimleri	Ünite İçindeki Dil Bilgisi Terimleri
1	이에요/예요, 은/는	이에요/예요, 은/는
2	-아요/어요, 에 가다	-아요/어요, 에 가다
3	이/가, 에 있다/없다	이/가, 에 있다/없다
4	을/를, -(으)세요	을/를, -(으)세요
5	-ㅂ니다/습니다/ ㅂ니까/습니까, 하고	-ㅂ니다/습니다/ ㅂ니까/습니까, 하고
6	-았/었, -에서	-았/었, -에서
7	그리고, 안	그리고, 안
8	-에, 0시 0분	-에, 0시 0분
9	-(으)ㄹ 까요, 아요/어요	-(으)ㄹ 까요, 아요/어요
10	그래서, -(으)ㄹ거예요	그래서, -(으)ㄹ거예요

Tabloda görüldüğü üzere Sejong Hangugo 1 ders kitabında içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki dil bilgisi konularıyla ünite içindeki dil bilgisi konularının adlandırılması birbiriyle aynıdır. Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisi konuları için çoğunlukla biçimsel terimler tercih edilmiştir. Diğer bir ifadeyle dil bilgisi konuları ekler aracılığıyla sunulmuştur. Ancak "에 있다/없다" (Türkçede "-DA var/yok") gibi saydam terimler ile "그리고" (Türkçede "ve"); "그래서" (Türkçede "bu yüzden") gibi eponim terimlerin kullanımı da söz konusudur. Ancak söz konusu terim türleri gerek ünitenin içindekiler bölümünde gerek ünite tanıtım sayfasında gerekse ünite içinde aynı şekilde kullanılmıştır. Bu bakımdan Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisi konularına ilişkin terim kullanımı tutarlıdır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

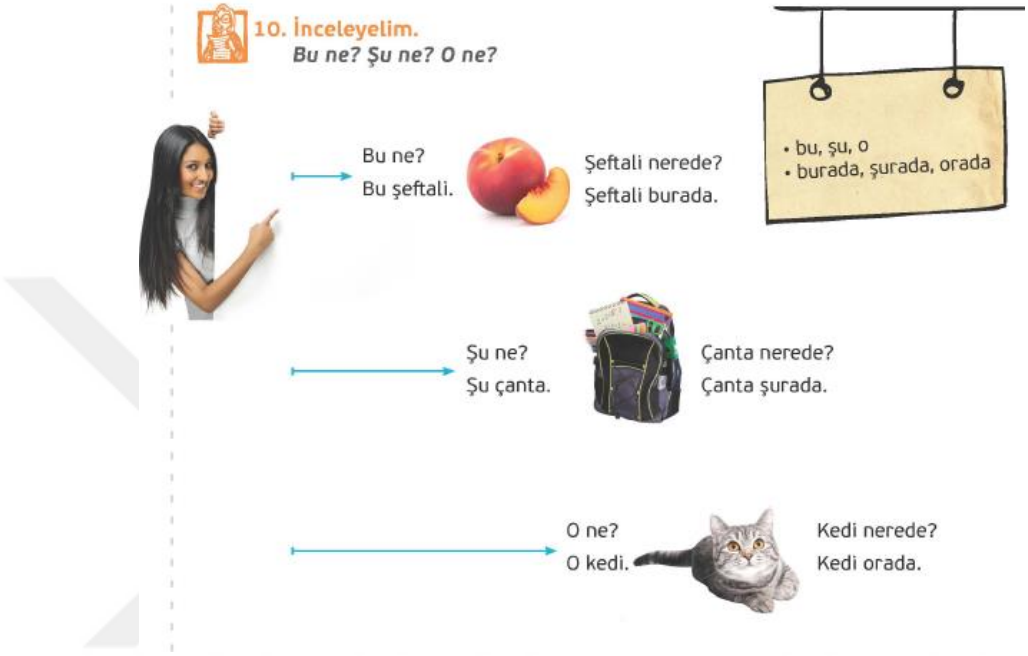
Araştırmanın "Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarında dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarının öğretimi nasıldır?" şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemi kapsamında Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarında dil bilgisinin öğretimine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.3.1. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabında Dil Bilgisinin Biçim, Anlam ve Kullanım Boyutu Açısından Öğretimi

Çalışmada Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisinin biçim boyutuna anlam ve kullanım boyutlarından daha fazla ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutlarının etkinliklerde yer alan görselleri şekiller ve örnek

cümleler yoluyla sezdirilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte bazı ünitelerde biçim boyutuna da yeterince ağırlık verilmediği görülmüştür. Aşağıda Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutuna ilişkin öğretim örneklerine yer verilmiştir.

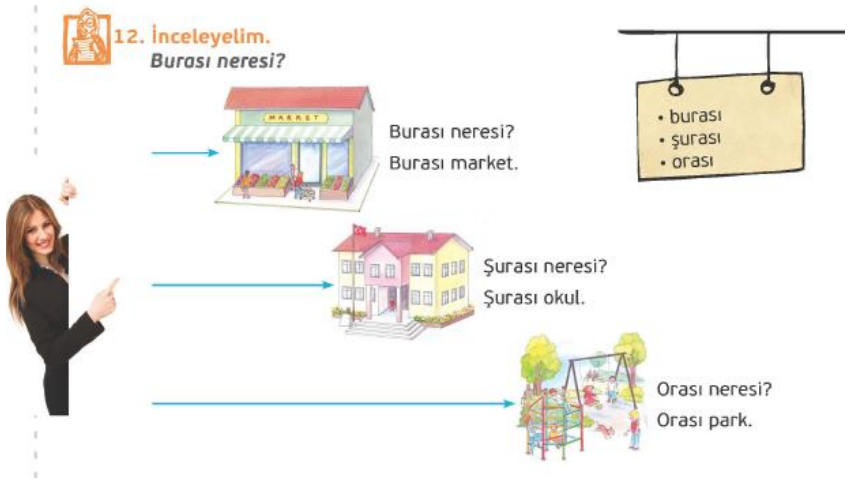
Şekil 21. Yİ-A1-1 İşaret Zamirlerinin (bu, şu, o; burada, şurada, orada) Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 14

Şekilde görüldüğü üzere iki işaret zamiri (bu, şu, o ve burada, şurada, orada) kutucukta verilmiş ve öğretimi aynı etkinlikte gerçekleştirilmiştir. Diğer bir ifadeyle nesnelerin isimlerini (bu, şu, o) ve yerini (burada, şurada, orada) işaret eden zamirlerin birlikte öğretimi söz konusudur. Ancak etkinlikte bu zamirlerin nesnenin kendisine ve konumuna gönderimde bulunduğuna dair açıklama ifadesine yer verilmemiştir. Korkmaz (2009) işaret zamirlerini "varlıklara işaret ederek, göstererek karşılayan zamirler" olarak tanımlamıştır. Bu zamirleri “bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar” şeklinde ifade etmiştir. İşaretin "zamanda, mekânda ve tasavvurda uzaklık ve yakınlık kavramına bağlı" olduğuna dikkat çekmiştir (s. 420). Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında nesnelerin adını işaret eden zamirlerin (bu, şu, o) çoğul biçimlerine yer verilmemiştir. Bu zamirlerin yakınlık-uzaklık anlamı görsellerde yer alan nesnelerin kısa ve uzun oklar ile gösterilmesi yoluyla verilmiştir. "ne" sorusunun insan dışı varlıklar ile kullanımı yine görseller aracılığıyla sezdirilmeye çalışılmıştır.

Şekil 22. Yİ-A1-1 İşaret Zamirlerinin (burası, şurası, orası) Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 15

Şekilde görüldüğü üzere "burası, şurası, orası" işaret zamirlerinin mekânlar ile kullanıldığı görseller aracılığıyla ifade edilmiştir. Zamirlerin yakınlık-uzaklık anlamı, görsellerde yer alan mekânların kısa ve uzun oklar ile gösterilmesi yoluyla verilmiştir.

Şekil 23. Yİ-A1-1 "-lI" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 18

Şekilde görüldüğü üzere ünitenin içindekiler bölümünde ve tanıtım sayfasında yer almadığı hâlde "-lI" ekinin biçimine yönelik öğretim yapılmıştır. Verilen tablolarda kalın olarak yazılan ünlü harfler ile ekin sözcüğün son hecesinde bulunan ünlülere göre aldığı biçime dikkat çekildikten sonra "-lI" ekinin sözcüğün son hecesinde bulunan a/ı, e/i, o/u ve ö/ü ünlülerine göre aldığı biçimler açık bir şekilde öğretilmiştir. Ekin, Korkmaz (2009) tarafından "millet, kavim ve halk adlarından dil ve lehçe bildiren adlar türetme" (s. 39) biçiminde ifade edilen anlamı ve kullanım özellikleri ise görseller aracılığıyla fark ettirilmeye çalışılmıştır.

Şekil 24. Yİ-A1-1 "Evet/Hayır" ve "Var/Yok" İfadelerinin Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 21

Şekilde görüldüğü üzere var/yok ve evet/hayır ifadeleri aralarındaki zıtlığın fark edilmesi amacıyla ifadelerin arasında "x" işareti koyulmuş ve "var x yok" ve "evet x hayır" şeklinde gösterilmiştir.

Şekil 25. Yİ-A1-1 Soru Eki ve "Değil" İfadesinin Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 21

Şekilde görüldüğü üzere “mI” soru eki ve “değil” olumsuzluk ifadesi, görseller ve örnek cümleler yoluyla fark ettirilmeye çalışılmış, ancak “mI” soru ekinin kendinden önce gelen sözcüğün son hecesinde bulunan ünlü sese göre ortaya çıkan “mı, mi, mu, mü” biçimlerine yönelik bir öğretim yapılmamıştır. Ekin, kendinden önce gelen sözcüğün son hecesinde bulunan ünlü sese göre farklı biçimler aldığı “ı” harfinin büyük yazılmasıyla sezdirilmeye çalışılmıştır.

Şekil 26. Yİ-A1-1 “-(I)ncI” Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 27

Şekilde görüldüğü üzere ünitenin içindekiler bölümünde ve tanıtım sayfasında yer almadığı hâlde birinci ünitede –(I)ncI yapısının öğretimi söz konusudur. Şekilde görüldüğü üzere yapının biçimine yönelik öğretim yapılmıştır. Bir başka ifadeyle ekin, sözcüğün son hecesinde ünlü ses bulunduğu takdirde -ncı, -nci, -ncu, -ncü biçimlerinden birini; ünsüz ses bulunduğu takdirde ise sözcüğün son hecesindeki ünlüye göre “-ıncı, -inci, -uncu, -üncü” biçimlerini alması gerektiği kutucuktaki kırmızı renkler ile gösterilmiştir. Korkmaz (2009) eki “sayı adlarından sıra sayı sıfatlan türeten” ek olarak tanımlamıştır (s. 61). Ekin, sıra sayısı ifade etme anlamı, açıklama cümlesiyle ifade edilmemiş. Bunun yerine görseldeki altın, gümüş ve bronz madalyalar ve bunların üzerindeki sayılar aracılığıyla sezdirilmeye çalışılmıştır.

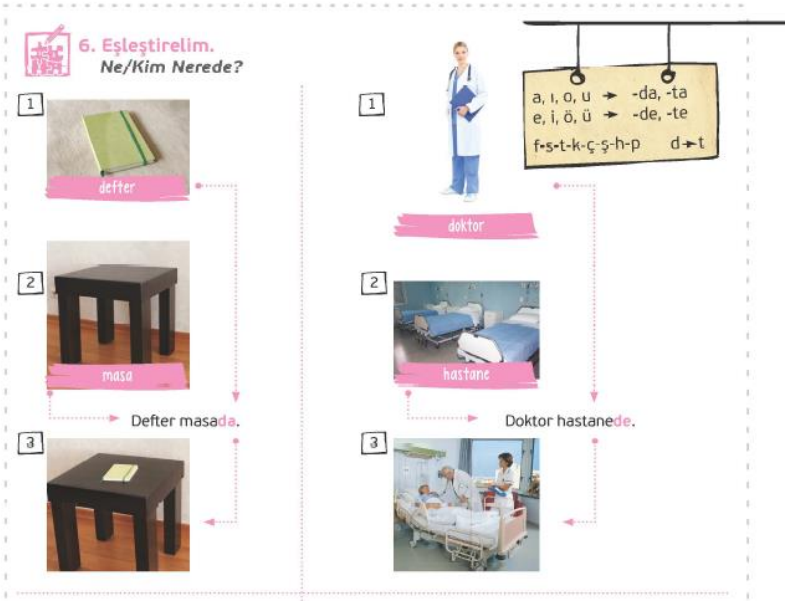
Şekil 27. Yİ-A1-1 "-lAr" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 29

Şekilde görüldüğü üzere çoğul ekinin biçimine yönelik öğretim yapılmıştır. Kutucukta ekin sözcüğün son hecesinde bulunan "a, ı, o, u" ünlülerinden sonra "-lar"; e, i, ö, ü ünlülerinden sonra ise "-ler" biçimini aldığı gösterilmiştir. Çoğul ekinin sayılarla birlikte kullanılmadığı ise örnek üzerinden sezdirilmeye çalışılmıştır.

Şekil 28. Yİ-A1-2 "-DA" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 42

Şekilde görüldüğü üzere "-DA" yapısının biçimine yönelik öğretim yapılmıştır. Ekin, kendinden önce gelen sözcüğün son hecesinde bulunan ünlü sese ve "f, s, t, k, ç, ş, h, p" ünsüzleriyle biten sözcüklere göre aldığı biçimi açık bir şekilde öğretilmektedir. Korkmaz (2009) ekin isimlere gelerek "içinde bulunma" anlamı ifade ettiğine dikkat çekmiştir (s. 24). Ekin içinde bulunma" ve "üstünde olma" anlamı, etkinlikte yer verilen görseller ile sezdirilmeye çalışılmıştır.

Şekil 29. Yİ-A1-2 "-(I)yor" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 44

Şekilde görüldüğü üzere "-yor" ekinin biçimine yer verilmiştir. Ancak ekin biçimsel ifadesi, yalnızca sonu ünlü ses ile biten fiillere eklenme biçimini yansıttığı için yetersizdir. Bu nedenle ekin biçimsel özellikleri diğer etkinliklerde daha ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. 8. etkinlikte yer alan "Aile Bahçede" adlı okuma metni aracılığıyla yapının şimdiki zaman anlamı sezdirilmeye çalışılmıştır. Okuma metni incelendiğinde yapının şu anda meydana gelen olayları anlatma işlevine yer verilmiştir.

Şekil 30. Yİ-A1-2 "-(I)yor" Yapısının Olumsuz Biçiminin Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 47

Şekilde görüldüğü üzere "-(I)yor" ekinin olumsuz biçimine yönelik öğretim yapılmıştır. Fiilin olumsuzluk eki -mA aldığında, -yor ekinin -mA ekinde bulunan geniş ünlülerin daralmasına neden olması yeşil ve kırmızı renkler ile fark ettirilmeye çalışılmıştır. "-(I)yor" ekinin olumlu biçiminin öğretilmeden olumsuz biçiminde meydana gelen ünlü daralması olayının öğretilmesi dikkat çekicidir.

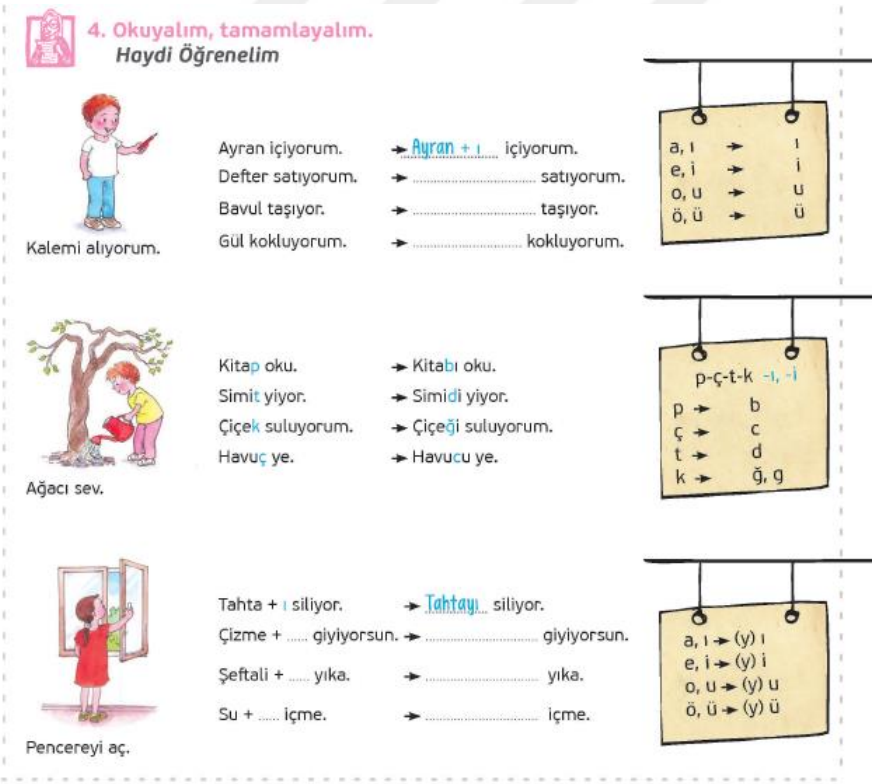
Şekil 31. Yİ-A1-2 "-(I)yor" Yapısının Biçim Özelliklerinin Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 48

Şekilde görüldüğü üzere "-(I)yor" ekinin kendinden önce gelen hecenin sonunda bulunan geniş ünlülerin daralmasına neden olması mavi renk ile fark ettirilmeye çalışılmıştır. 14. etkinlikte ise ilk kutucukta sonu -t ile biten bazı fiillerden sonra "-(I)yor" eki geldiği takdirde meydana gelen t>d ünsüz yumuşamasına dair öğretim yapılmıştır. İkinci tabloda ise "-(I)yor" ekinin eklendiği fiilin son hecesinde bulunan ünlü sese göre aldığı biçimlerin açık bir şekilde öğretimi yapılmıştır. Korkmaz (2009) yapının temel işlevi olan şimdiki zamanı ifade etmenin yanı sıra geniş zamanı da ifade ettiğine dikkat çekmiştir (s. 618). Şekilde görüldüğü üzere 13. etkinlikte yapının şimdiki zaman anlamı sezdirilmeye çalışılırken 14. etkinlikte yer alan "Bir Günüm" adlı metinde yapının geniş zaman anlamı sezdirilmeye çalışılmıştır.

Şekil 32. Yİ-A1-2 "-(y)I" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 50

Şekilde görüldüğü üzere ilk kutucukta "-(y)I" biçimbiriminin eklendiği isimlerin son hecesinde bulunan ünlü sese göre aldığı biçimler açık bir şekilde öğretilmektedir. İkinci kutucukta ise sonu "p, ç, t, k" ile biten isimlere eklendiğinde bu seslerde meydana gelen ünsüz yumuşaması olayı açık bir şekilde öğretilmektedir. Son olarak üçüncü kutucukta sonu ünlü seslerle biten isimlere eklendiğinde araya giren "y" kaynaştırma ünsüzünün öğretimi yapılmıştır. Ancak ekin anlamına ve kullanım özelliklerine ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir.

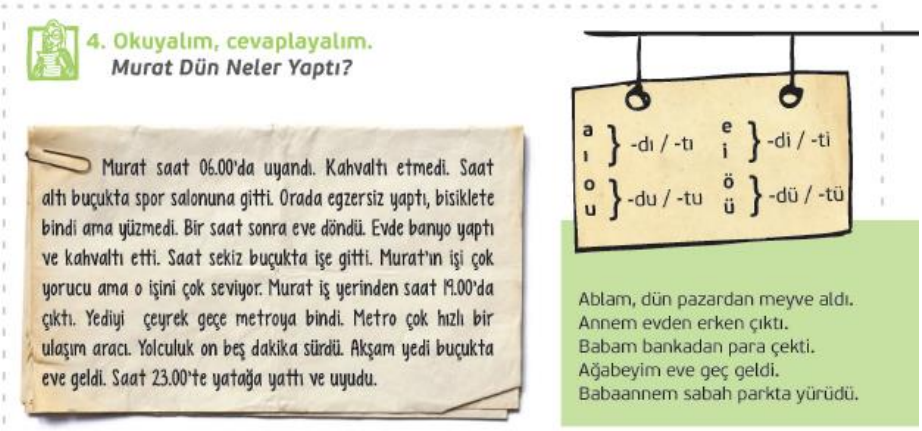
Şekil 33. Yİ-A1-2 "-DAn" ve "-(y)A" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 51

Şekilde görüldüğü üzere ilk kutucukta "-DAn" biçimbiriminin eklendiği isimlerin son hecesinde bulunan ünlü ve ünsüz sese göre aldığı biçimler açık bir şekilde öğretilmektedir. İkinci kutucukta ise "-(y)A" biçimbiriminin eklendiği isimlerin son hecesinde bulunan ünlü ve ünsüz sese göre aldığı biçim öğretilmektedir. Ancak eklerin anlamına ve kullanım özelliklerine ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Şekil 34. Yİ-A1-3 "-DI" Yapısının Öğretimi
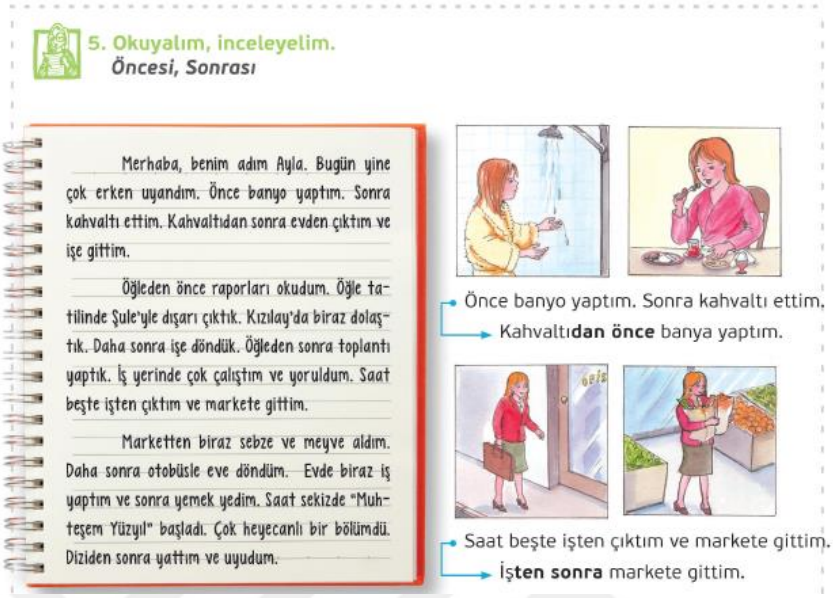


Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 52

Şekilde görüldüğü üzere "-DI" biçimbirimi öğretilmektedir. Kutucukta ekin, eklendiği fiilin son hecesinde bulunan ünlü sese göre aldığı biçimler gösterilmektedir. Kutucukta "f, s, t, k, ç, ş, h, p" seslerine yer verilmese de ekin bu seslerden sonra

aldığı biçim de görülmektedir. Biçimbirimin belirli geçmiş zamanın anlamı okuma metni ve örnek cümleler ile sezdirilmeye çalışılmıştır.

Şekil 35. Yİ-A1-3 "-DAn önce/sonra" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 59

Şekilde görüldüğü üzere "-DAn önce/sonra" yapısının eklendiği ismin son hecesinde bulunan ünlü ve hecenin sonundaki sesin ünlü/ünsüz olma durumuna göre aldığı biçim örnek cümlelerde koyu yazılarak sezdirilmeye çalışılmıştır. Ekin anlamı ise görseller, görsellerde yer alan ok işaretleri ve örnek cümleler ile fark ettirilmeye çalışılmıştır.

Şekil 36. Yİ-A1-3 "ile/-(y)lA" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 61

Şekilde görüldüğü üzere "ile" yapısının isimlere eklenmeden "ile" hâlinde kullanıldığı; isimlere eklendiğinde ise ismin son hecesi veya sonundaki seslere göre aldığı biçimler açık bir şekilde öğretilmiştir. Yapının "ve", "vasıta", "birliktelik", "durum" anlamı ise örnek cümleler aracılığıyla sezdirilmeye çalışılmıştır.

Şekil 37. Yİ-A1-3 "-lI, -sIz ve -lIk" Yapılarının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 61

Şekilde görüldüğü üzere ünitenin içindekiler bölümünde ve tanıtım sayfasında yer almadığı hâlde "-lI, -sIz ve -lIk" biçimbirimlerinin öğretimi yapılmaktadır. Korkmaz (2009) "-lI" biçimbiriminin "sahip olma, üzerinde bulundurma, bir özelliği taşıma, bir millete ait olma" gibi işlevleri olduğunu belirtmiştir (s.54). "-sIz" biçimbirimin ise "yokluk, eksiklik" bildirdiğini ifade etmiştir (s. 58). Son olarak "-lIk" biçimbiriminin işlevini "tahsis, bir şey için, meslek adını gösterme" olarak sıralamıştır. Şekilde görüldüğü üzere "-lI, -sIz ve -lIk" biçimbirimlerinin "sahip olma, bir özelliği taşıma; yokluk, eksiklik; bir şey için" gibi işlevleri herhangi bir açıklama yapılmaksızın etkinlikte yer alan görseller aracılığıyla sezdirilmeye çalışılmıştır.

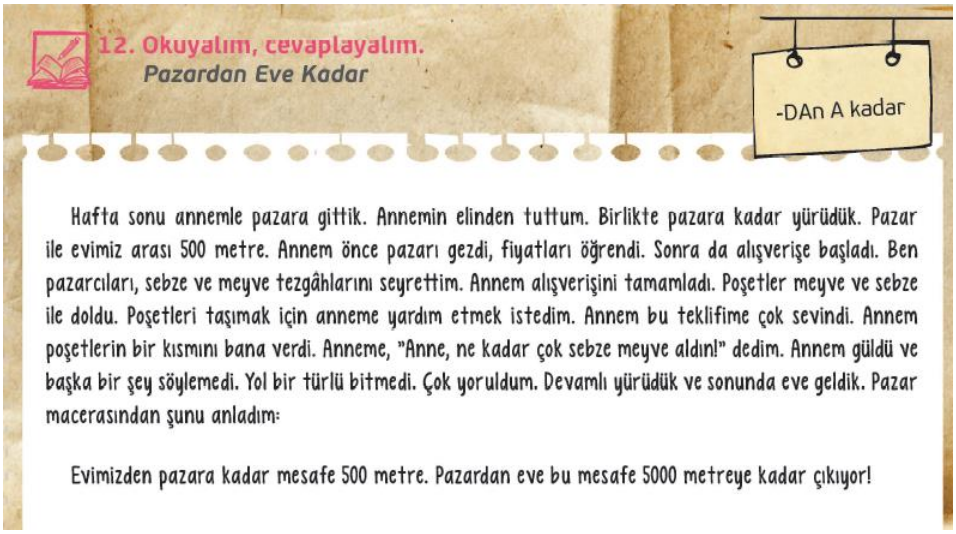
Şekil 38. Yİ-A1-4 İyelik Eklerinin Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 82

Şekilde görüldüğü üzere iyelik eklerinin biçimine yönelik öğretim yapılmaktadır. İyelik eklerinin eklendiği sözcüğün sonunda bulunan sese göre aldığı biçimler, tabloda pembe renk ile ifade edilmiştir. Korkmaz (2009) iyelik eklerini "adın karşıladığı nesnenin kime veya neye ait olduğunu bildiren, sahiplik gösteren ve adlar ile adlar arasında bağlantı kuran ekler" olarak tanımlamıştır (s. 259). Şekilde görüldüğü üzere ekin anlamına ve kullanım özelliklerine ilişkin bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Şekil 39. Yİ-A1-4 "-DAn (y)A kadar" Yapısının Öğretimi



12. Okuyalım, cevaplayalım.
Pazardan Eve Kadar

-DAn A kadar

Hafta sonu annemle pazara gittik. Annemin elinden tuttum. Birlikte pazara kadar yürüdük. Pazar ile evimiz arası 500 metre. Annem önce pazarı gezdi, fiyatları öğrendi. Sonra da alışverişe başladı. Ben pazarcıları, sebze ve meyve tezgâhlarını seyrettim. Annem alışverişini tamamladı. Poşetler meyve ve sebze ile doldu. Poşetleri taşımak için anneme yardım etmek istedim. Annem bu teklifime çok sevindi. Annem poşetlerin bir kısmını bana verdi. Anneme, "Anne, ne kadar çok sebze meyve aldın!" dedim. Annem güldü ve başka bir şey söylemedi. Yol bir türlü bitmedi. Çok yoruldum. Devamlı yürüdük ve sonunda eve geldik. Pazar macerasından şunu anladım:

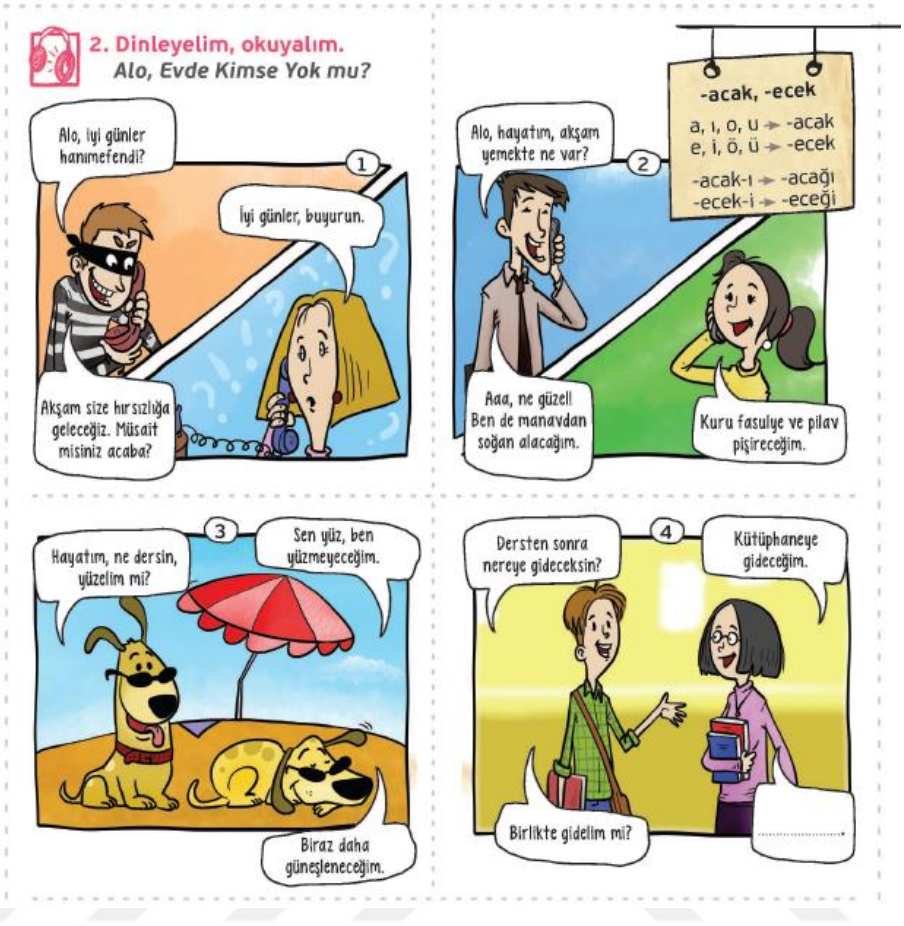
Evimizden pazara kadar mesafe 500 metre. Pazardan eve bu mesafe 5000 metreye kadar çıkıyor!



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 87-88

Şekilde görüldüğü üzere kutucukta "-DAn –(y)A kadar" yapısının biçimine yer verilmiştir. Ancak yapının eklendiği ismin son hecesinde bulunan ünlü sese ve eklendiği ismin sonundaki ünlü veya ünsüz sese göre aldığı biçime yönelik bir açık bir öğretim söz konusu değildir. 12. etkinlikte yapının anlamı okuma metni aracılığıyla sezdirilmeye çalışılmıştır. 13. etkinlikte ise yapının zaman ve yer bakımından sınırlamak amacıyla kullanıldığı örnek diyaloglar aracılığıyla sezdirilmeye çalışılmıştır.

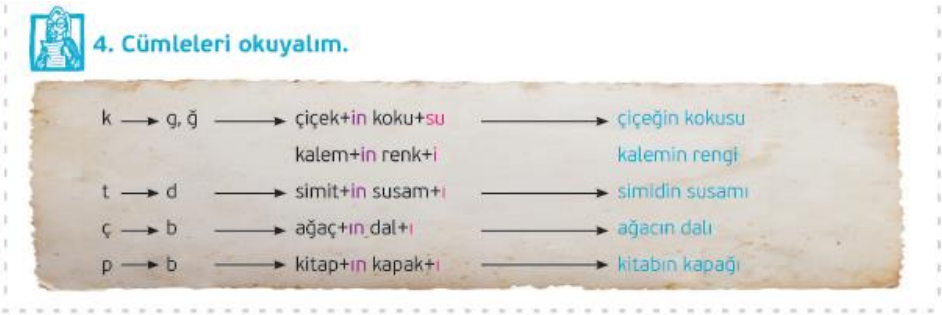
Şekil 40. Yİ-A1-4 "-(y)AcAk" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 90

Şekilde görüldüğü üzere kutucukta "–(y)AcAk" biçimbiriminin biçim özelliklerine yönelik öğretim yapılmıştır. Ekin, eklendiği fiilin son hecesinde bulunan ünlü sese göre aldığı biçimin yanı sıra eklendiği fiilin son sesi ünsüz olduğu takdirde meydana gelen ünsüz yumuşaması olayı da kutucukta gösterilmiştir. Ancak ekin eklendiği fiilin son sesi ünlü olduğu takdirde "–(y)AcAk" biçimini aldığı açık bir şekilde gösterilmemiştir. Korkmaz (2009) "–(y)AcAk" biçimbirimini "henüz gerçekleşmemiş bulunan, ancak fiilin gösterdiği oluş ve kılışın gelecekteki bir zaman kesiminde mutlaka gerçekleşeceğini bildiren kip" olarak tanımlamıştır (s. 623). Şekilde görüldüğü üzere biçimbirimin gelecek zamanı ifade etme işlevi örnek diyaloglar ve bu diyaloglardaki zaman zarflarıyla sezdirilmeye çalışılmıştır.

Şekil 41. Yİ-A1-5 Belirtili İsim Tamlamasının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 99

Şekilde görüldüğü üzere belirtili isim tamlamasının biçim özellikleri öğretilmektedir. Tamlayan ve tamlanan ekinin sonu ünsüz ile biten isimlerden aldığı biçim ile tamlanan ekinin sonu ünlü veya ünsüz ile biten isimlerden sonra gelen aldığı biçime yer verilmiştir. Tamlayan ekinin sonu "p, ç, t, k" ünsüzlerinin ardından eklendiğinde ortaya çıkan ünsüz yumuşaması olayı ok işaretleriyle gösterilmiştir. Ekin biçim özellikleri aşağıdaki şekilde daha ayrıntılı ele alınmıştır.

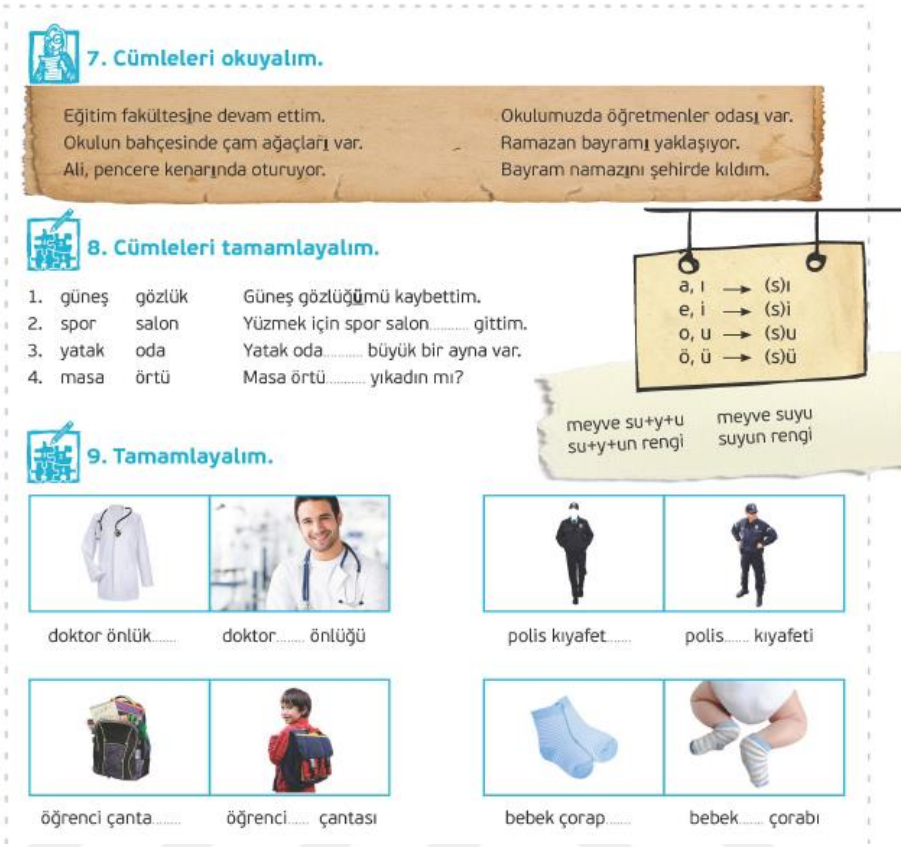
Şekil 42. Yİ-A1-5 Belirtili İsim Tamlamasının Biçim Özelliklerinin Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 100

Şekilde görüldüğü üzere tamlayan ve tamlanan ekinin biçim özellikleri öğretilmektedir. Üstteki kutucukta tamlayan ekinin sonu ünlü ile biten isimlerden sonra aldığı biçim; alttaki kutucukta ise tamlanan ekinin sonu ünlü veya ünsüz ile biten isimlerden sonra gelen aldığı biçim gösterilmiştir. Korkmaz (2009) belirtili isim tamlamasını "iki ad arasındaki kesin anlam bağlantısı" kurduğuna dikkat çekerek bu bağlantının "sürekli değil, geçici" olduğunu ifade etmiştir (s. 271). Şekilde görüldüğü üzere belirtili isim tamlamasının anlamına ve kullanım özelliklerine ilişkin bu tür bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Şekil 43. Yİ-A1-5 Belirtisiz İsim Tamlamasının Biçim Özelliklerinin Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 101

Şekilde görüldüğü üzere belirtisiz isim tamlamasının biçim özellikleri öğretilmektedir. Kutucukta tamlanan ekinin sonu ünlü ile biten isimlerden sonra aldığı biçim gösterilmiştir. Kutucuğun altında ise tamlayan ve tamlanan ekinin "su" sözcüğünden sonra aldığı biçime yer verilmiştir. Korkmaz (2009) belirtisiz isim tamlamasında "tamlayanın tamlanana belirli fakat geçici" olduğunu ifade ederek "tür, alet, aygıt, makam, kuruluş görev adı" üretmek amacıyla kullanıldığına dikkat çekmiştir (s. 272). Ancak şekilde görüldüğü üzere belirtisiz isim tamlamasının anlam ve kullanım özelliklerine ilişkin bir açıklama söz konusudur. Belirtili isim tamlaması ile belirtisiz isim tamlamasının anlam ve kullanım özellikleri etkinlikte yer alan görseller aracılığıyla sezdirilmeye çalışılmıştır.

Şekil 44. Yİ-A1-6 "-DAki" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 119

Şekilde görüldüğü üzere "-DAki" yapısının biçimi öğretilmektedir. Kutucukta ekin, eklendiği ismin son hecesinde bulunan ünlü seslere ve eklendiği ismin sonunda bulunan ünsüz seslere göre aldığı biçim açık bir şekilde gösterilmiştir. Korkmaz (2009) yapının "niteleme sıfatları" yapmak için kullanıldığını ifade ederek "sözün anlamına yeni bir anlam katmadan adlar arasında geçici ilgi ve aitlik bağı kurduğuna" dikkat çekmiştir (s. 45). Yapının bu işlevleri ve kullanım özellikleri etkinlikte yer alan görseller ve örnek cümleler aracılığıyla sezdirilmeye çalışılmıştır.

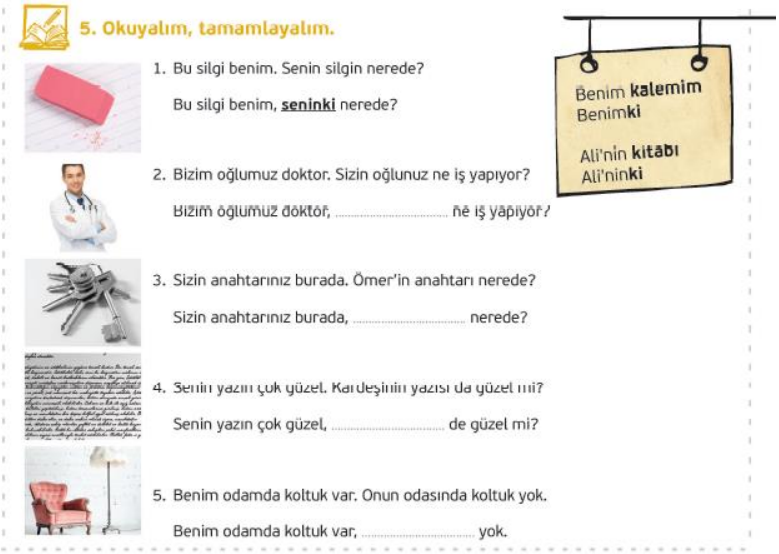
Şekil 45. Yİ-A1-6 Sıfat Olan "ki" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 119

Şekilde görüldüğü üzere 3. etkinlikte "ki" yapısının öğretimi yapılmaktadır. Ekin, bazı sözcüklerden sonra "ki"; bazı sözcüklerden sonra "kü" biçimini aldığı kutucukta gösterilmiştir. Ekin zaman bildirme işlevine ilişkin bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Şekil 46. Yİ-A1-6 Zamir Olan "ki" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 120

Şekilde görüldüğü üzere "ki" yapısının öğretimi yapılmaktadır. Yapının ismin yerine geldiği kutucukta koyu renk ile ifade edilerek sezdirilmeye çalışılmıştır. Korkmaz (2009) "ki" yapısını "aitlik zamiri" olarak nitelendirmiş, "bir varlığı ilgili bulunma, ait olma anlamı ve işlevi ile temsil etme" görevinde olduğunu ifade etmiştir (s. 430). Ancak yapının anlamına ve kullanım özelliklerine ilişkin açıklamaya yer verilmemiştir.

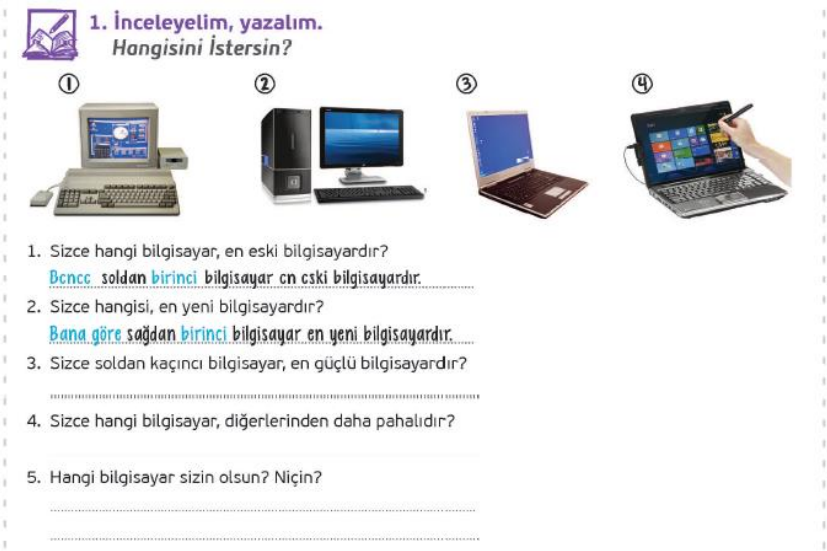
Şekil 47. Yİ-A1-7 "-DAn daha" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 143

Şekilde görüldüğü üzere "-DAn daha" yapısının öğretimi yapılmaktadır. Ekin eklendiği ismin son hecesinde bulunan ünlü seslere ve eklendiği ismin sonunda bulunan ünsüz sese göre aldığı biçim açık bir şekilde öğretilmemiştir. Ekin biçimsel özellikleri örnek cümlelerdeki biçimbirimlerin renkli yazılmasıyla sezdirilmeye çalışılmıştır. Korkmaz (2009) "-DAn daha" yapısını "karşılaştırma derecesi" olarak ifade etmiş, "bir varlıktaki niteliğin başka bir varlık veya varlıklara oranla daha çok, daha üstün, daha az, daha düşük olduğunu gösterme derecesi" olarak tanımlamıştır (s. 370). Şekilde görüldüğü üzere yapının bu işlevi ve kullanım özelliği etkinlikteki nesnelerin üzerindeki fiyat etiketleri ve örnek cümleler aracılığıyla sezdirilmeye çalışılmıştır.

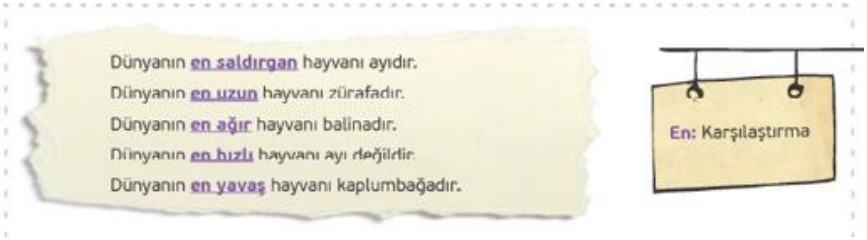
Şekil 48. Yİ-A1-7 "Bence/Bana göre" İfadelerinin Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 144

Şekilde görüldüğü üzere "bence" ve "bana göre" ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadelerin "görecelik" işlevi hakkında bir açıklama söz konusu değildir. Etkinlikte yer verilen görseller ifadelerin "görecelik" işlevini sezdirme konusunda yeterli değildir.

Şekil 49. Yİ-A1-7 "En" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 146

Şekilde görüldüğü üzere "en" ifadesinin öğretimi gerçekleştirilmektedir. Yapının anlamı kutucuk içinde "karşılaştırma" olarak ifade edilmiştir. Korkmaz (2009) yapıyı "en üstünlük derecesi" olarak nitelendirmiş, "sıfattaki niteliğin işlev bakımından en üst düzeyini gösterme derecesi" olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte bu işlevin "yalnız başına bir anlamı olmayan, ancak eklendiği sıfatın önünde bir anlam kazanan en zardı ile" sağlandığına dikkat çekmiştir (s. 376). Şekilde görüldüğü üzere yapının bu işlevi konusunda bir açıklama söz konusu değildir.

Şekil 50. Yİ-A1-7 "-DAn beri/-DIr" Yapısının Öğretimi



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, s. 151

Şekilde görüldüğü üzere "-DAn beri ve -DIr" yapılarının öğretimi yapılmıştır. Kutucukta yapıların eklendikleri ismin son hecesinde bulunan ünlü sese veya sonunda bulunan ünsüz sese göre değiştiği biçimin yazımında büyük harf kullanılarak sezdirilmeye çalışılmıştır. Yapının anlamı ise "süreç" olarak ifade edilmiştir. Etkinlikte yer alan örnek diyalog aracılığıyla yapının geçmişte başlayan ve hâlâ devam eden olayları anlatmak için kullanıldığı çalışılmıştır. Ancak örnekte yalnızca "-DAn beri" yapısının kullanımı örneklendirilmiştir. "-DIr" yapısının kullanımı örneklendirilmediği gibi "-DAn beri" yapısıyla kullanım açıdan ne gibi farklara sahip olduğu hakkında açıklamaya yer verilmemiştir.

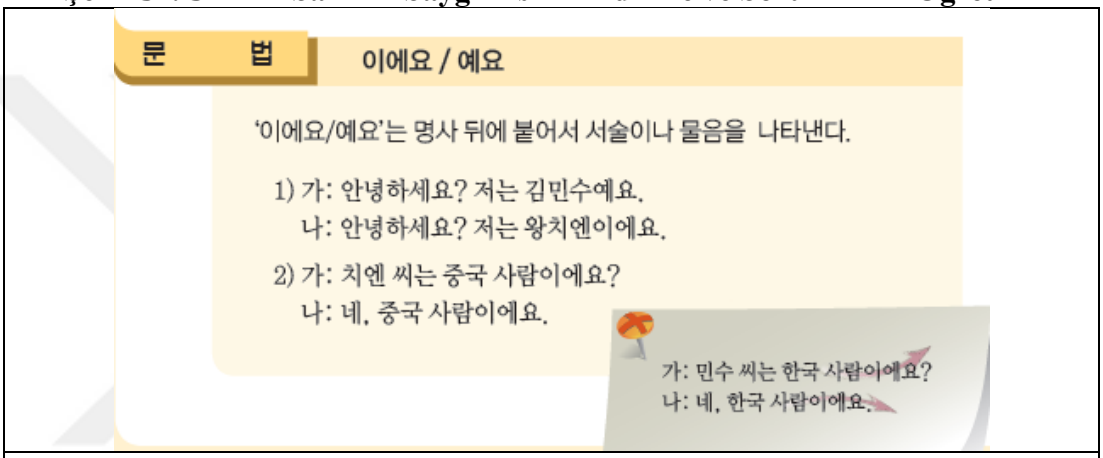
Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisi öğretimi incelendiğinde, bazı ünitelerde yapıların biçimsel özelliklerinin öğretimine ağırlık verildiği, işlev, anlam ve kullanım özelliklerinin ise etkinlikte yer alan görseller, şekiller ve örnek cümleler aracılığıyla sezdirilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Bazı ünitelerde ise yapıların ne anlama geldiği "süreç, karşılaştırma" vb. ifadelerle belirtilmiş, ancak yapıların biçimsel özelliklerine yeterince yer verilmemiştir. Bu bulgulardan hareketle Yedi

İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisinin biçim boyutuna yer verildiği, ancak anlam ve kullanım boyutuna yeterince yer verilmediği söylenebilir.

4.3.2. Sejong Hangugo 1 Ders Kitabında Dil Bilgisinin Biçim, Anlam ve Kullanım Yönünden Öğretimi

Çalışmada Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarına eşit bir şekilde ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Ünitelerin "Dil Bilgisi" başlıklı bölümünde dil yapılarının biçimsel özelliklerine, anlamını açıklayan cümlelere ve kullanım özelliklerini ifade eden örnek diyaloglara yer verilmiştir.

Şekil 51. SH-1-1 Samimi Saygılı İsim Bildirme ve Soru Ekinin Öğretimi



Dil Bilgisi 이에요/예요

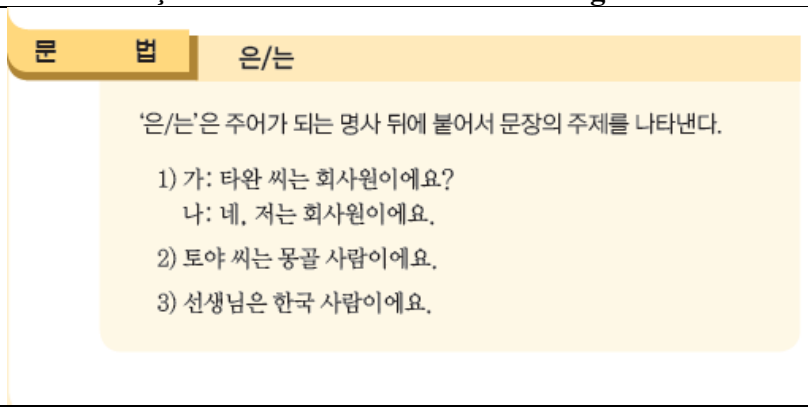
'이에요/예' isimden sonra gelerek bildirme veya soru ifade eder.

1) A: Merhaba, Ben Kim Min-su.
B: Merhaba, ben Wang Çi-en.
2) A: Çien Hanım, Çinli misiniz?
B: Evet, Çinliyim.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 38

Şekilde görüldüğü üzere "Dil Bilgisi" bölümünde Korecede samimi saygılı isim bildirme ve soru eki olan "이에요/에요" yapısı öğretilmiştir. Yapının ünsüz sesten ve ünlü sesten sonra aldığı biçimler eğik çizgiyle gösterilmiş, anlamı "İsimden sonra gelerek bildirme veya soru ifade eder." cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyalog aracılığıyla yapının kişinin milliyetini sorma/bildirme amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir. Diyaloğun altındaki kutucukta yukarı doğru çıkan ve aşağı doğru inen oklarla "-이에요/에요" yapısının tonlama yoluyla bildirme ya da soru anlamını ifade ettiği gösterilmiştir.

Şekil 52. SH-1-1 Konu Ekinin Öğretimi


문 법 은/는

'은/는'은 주어가 되는 명사 뒤에 붙어서 문장의 주제를 나타낸다.

1) 가: 타완 씨는 회사원이에요?
나: 네, 저는 회사원이에요.
2) 토야 씨는 몽골 사람이에요.
3) 선생님은 한국 사람이에요.

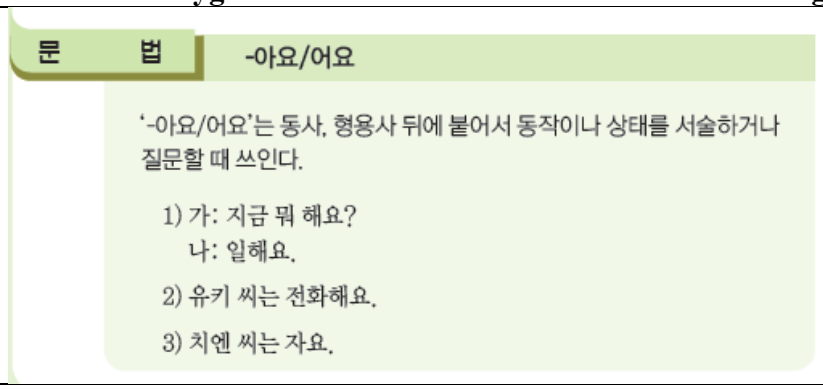
Dil Bilgisi 은/는

'은/는' özne görevindeki isimden sonra gelerek cümlenin konusunu ifade eder.
1) A: Tawan Bey, ofis çalışanı mısınız?
B: Evet, ben ofis çalışanıyım.
2) A: Toya Hanım, Moğol'dur.
3) Öğretmen Korelidir.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 40

Şekilde görüldüğü üzere "Dil Bilgisi" bölümünde Korecede konu eki olan "-은/는" yapısı öğretilmiştir. Yapının ünsüz sesten ve ünlü sesten sonra aldığı biçimler eğik çizgiyle gösterilmiş, anlamı "Özne görevindeki isimden sonra gelerek cümlenin konusunu ifade eder." cümlesiyle yer açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyalog aracılığıyla yapının cümlenin konusunu vurgulamak amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 53. SH-1-2 Saygılı Samimi Derece Cümle Bitirme Ekinin Öğretimi


문 법 -아요/어요

'-아요/어요'는 동사, 형용사 뒤에 붙어서 동작이나 상태를 서술하거나 질문할 때 쓰인다.

1) 가: 지금 뭐 해요?
나: 일해요.
2) 유키 씨는 전화해요.
3) 치엔 씨는 자요.

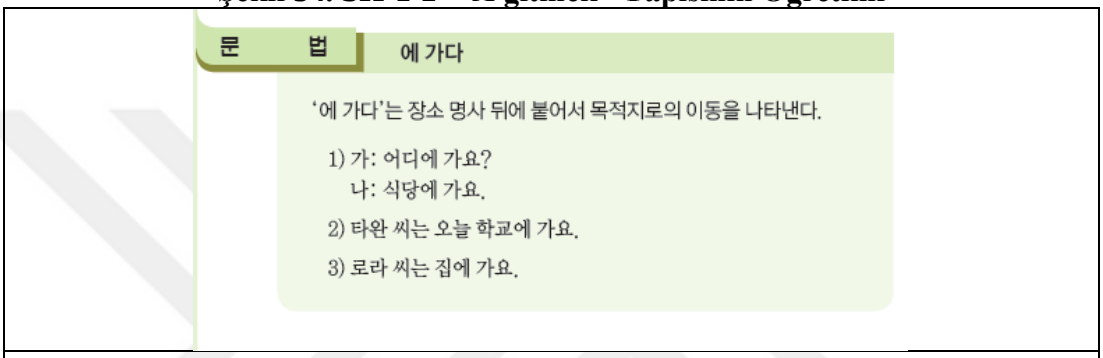
Dil Bilgisi - 아요/어요

'-아요/어요' fiilden ve sıfattan sonra gelerek hareket veya durumu bildirirken ya da sorarken kullanılır.
1) A: Şimdi ne yapıyorsunuz?
B: Çalışıyorum.
2) Yuki Hanım telefon ediyor.
3) Çien Hanım uyuyor.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 48

Şekilde görüldüğü üzere “Dil Bilgisi” bölümünde Korecede saygılı samimi cümle bitirme eki olan “-아요/어요” yapısı öğretilmiştir. Yapının eklendiği fiil veya sıfatın sonunda bulunan ünsüz sesten ve ünlü sesten sonra aldığı biçimler eğik çizgiyle gösterilmiş, anlamı “Fiilden ve sıfattan sonra gelerek hareket veya durumu bildirirken ya da sorarken kullanılır.” cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının bir durumu bildirmek veya bir durum hakkında soru sormak amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 54. SH-1-2 “-A gitmek” Yapısının Öğretimi



Dil Bilgisi에 가다

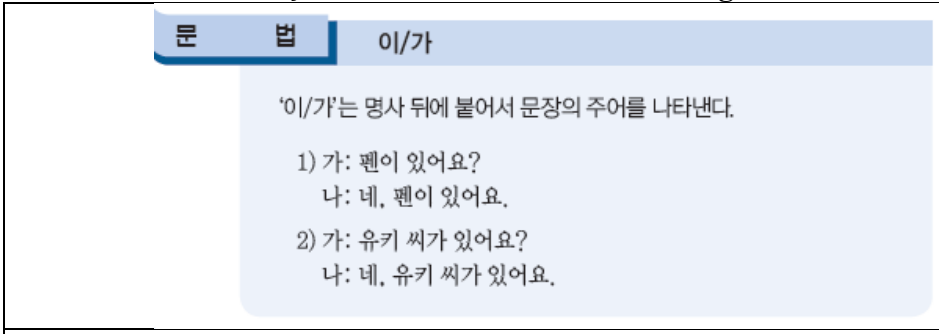
‘에 가다’ yer bildiren isimden sonra gelerek hedeflenen yere doğru hareket etmeyi ifade eder.

1) A: Nereye gidiyorsunuz?
B: Restorana gidiyorum.
2) Tawan Bey bugün okula gidiyor.
3) Lola Hanım eve gidiyor.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 50

Şekilde görüldüğü üzere “Dil Bilgisi” bölümünde Korecede “-A gitmek” anlamına gelen “에 가다” yapısı öğretilmiştir. Yapının bir tek biçimi olduğu için biçimine yönelik öğretim söz konusu değildir. Yapının anlamı “Yer bildiren isimden sonra gelerek hedeflenen yere doğru hareket etmeyi ifade eder.” cümlesiyle açıklanmış, kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının bir amaç için yere yönelmeyi anlatmak amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 55. SH-1-3 Özne Ekinin Öğretimi


문 법 이/가

'이/가'는 명사 뒤에 붙어서 문장의 주어를 나타낸다.

1) 가: 펜이 있어요?
나: 네, 펜이 있어요.
2) 가: 유키 씨가 있어요?
나: 네, 유키 씨가 있어요.

Dil Bilgisi 이/가

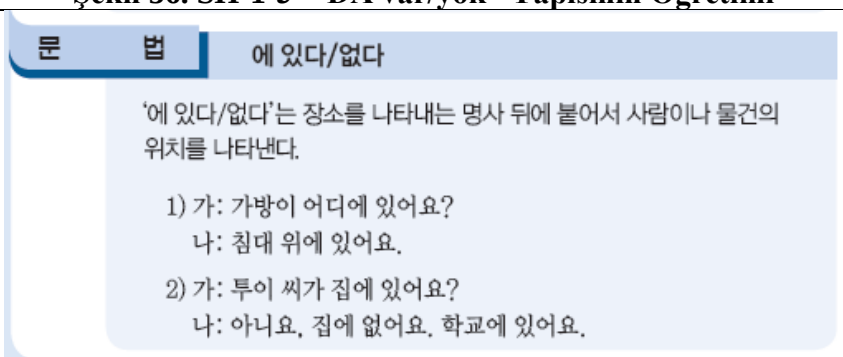
'이/가' isimden sonra gelerek cümlenin öznesini ifade eder.

1) A: Kalem var mı?
B: Evet, kalem var.
2) A: Yuki Hanım burada mı?
B: Evet, Yuki Hanım burada.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 58

Şekilde görüldüğü üzere "Dil Bilgisi" bölümünde Korecede özne eki olan "이/가" yapısı öğretilmiştir. Yapının eklendiği ismin sonunda bulunan ünsüz veya ünlü sese göre aldığı biçimler eğik çizgiyle gösterilmiş, anlamı "İsimden sonra gelerek cümlenin öznesini ifade eder." cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının cümlenin öznesini belirtmek amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 56. SH-1-3 "-DA var/yok" Yapısının Öğretimi


문 법 에 있다/없다

'에 있다/없다'는 장소를 나타내는 명사 뒤에 붙어서 사람이나 물건의 위치를 나타낸다.

1) 가: 가방이 어디에 있어요?
나: 침대 위에 있어요.
2) 가: 투이 씨가 집에 있어요?
나: 아니요, 집에 없어요. 학교에 있어요.

Dil Bilgisi

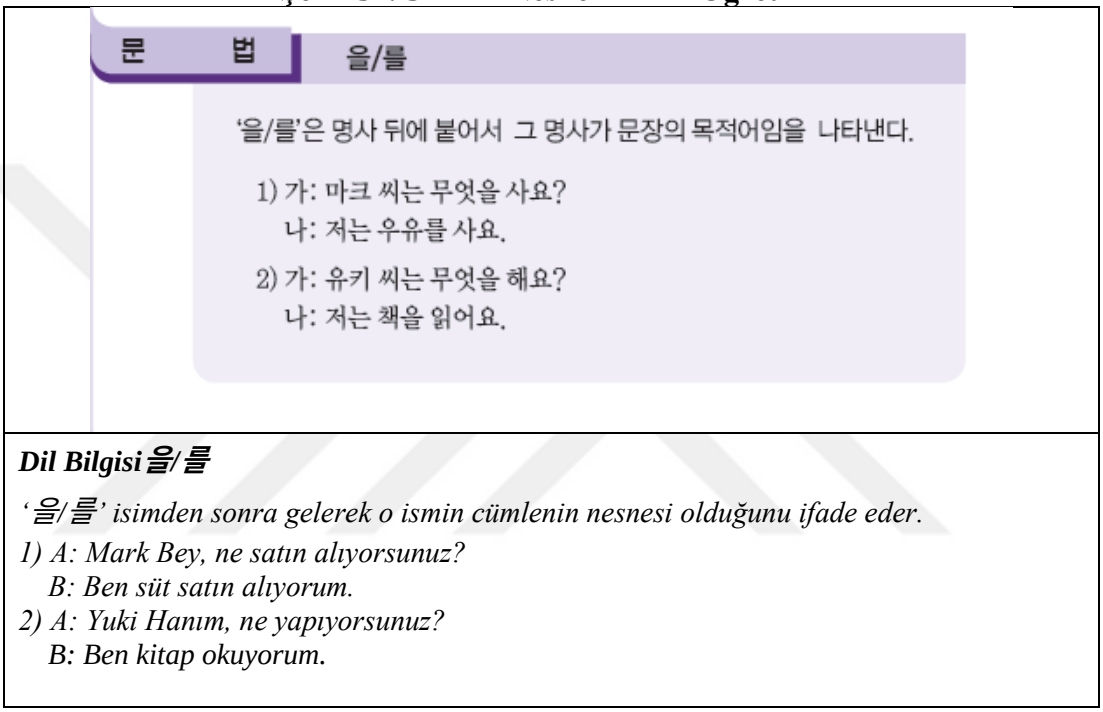
'에 있다/없다' yer bildiren isimden sonra gelerek kişilerin veya nesnelerin yerini ifade eder.

1) A: Çanta nerede?
B: Yatağın üstünde.
2) A: Tui, evde mi?
B: Hayır, evde değil. Okulda.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 60

Şekilde görüldüğü üzere “Dil Bilgisi” bölümünde Korecede “-DA var/yok” anlamına gelen “에 있다/없다” yapısı öğretilmiştir. Bulunma ifade eden “-에” ekinin tek biçimi olduğu için bu yapının biçimine yönelik öğretim söz konusu değildir. Yapının anlamı “Yer bildiren isimden sonra gelerek kişilerin veya nesnelerin yerini ifade eder.” cümlesiyle açıklanmış, kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının bir şeyin veya kişinin konumunu belirtmek amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

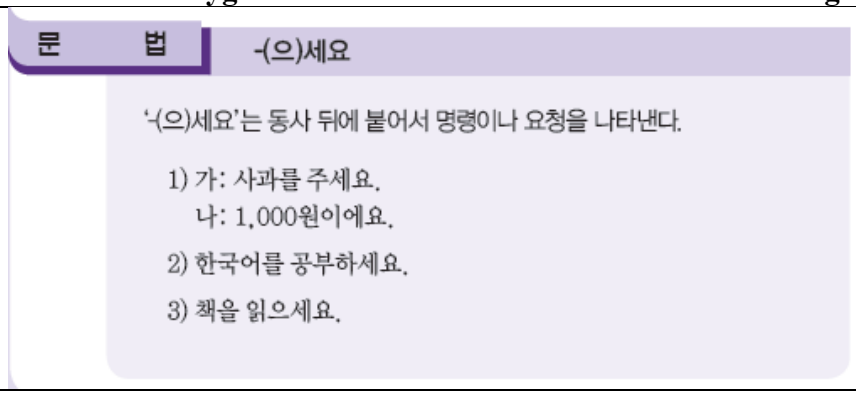
Şekil 57. SH-1-4 Nesne Ekinin Öğretimi



Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 70

Şekilde görüldüğü üzere “Dil Bilgisi” bölümünde Korecede nesne eki olan “을/를” yapısı öğretilmiştir. Yapının eklendiği ismin sonunda bulunan ünsüz veya ünlü sese göre aldığı biçimler eğik çizgiyle gösterilmiş, anlamı “İsimden sonra gelerek o ismin cümlenin nesnesi olduğunu ifade eder.” cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının cümlenin nesnesini belirtmek amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 58. SH-1-4 Saygılı Samimi Derece Cümle Bitirme Ekinin Öğretimi


문 법 -(으)세요

'-(으)세요'는 동사 뒤에 붙어서 명령이나 요청을 나타낸다.

1) 가: 사과를 주세요.
나: 1,000원이에요.
2) 한국어를 공부하세요.
3) 책을 읽으세요.

Dil Bilgisi -(으)세요

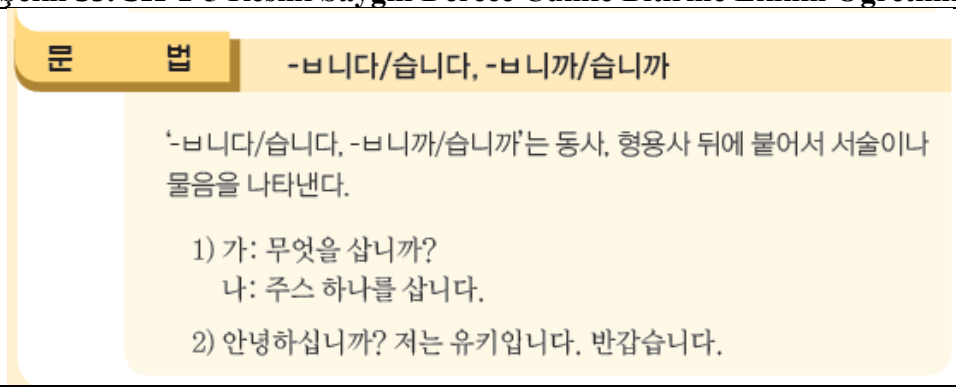
' "-(으)세요' fiilden sonra gelerek emir veya istek ifade eder.

1) A: Elma veriniz.
B: 1000 won.
2) Korece çalışınız.
3) Kitap okuyunuz.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 71

Şekilde görüldüğü üzere "Dil Bilgisi" bölümünde Korecede saygılı samimi derece cümle bitirme eki olan "-(으)세요" yapısı öğretilmiştir. Yapının eklendiği fiilin sonunda bulunan ünsüz veya ünlü sese göre aldığı biçimler eğik çizgiyle gösterilmiş, anlamı "Fiilden sonra gelerek emir veya istek ifade eder." cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının cümlenin istek belirtmek ve emir vermek amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 59. SH-1-5 Resmî Saygılı Derece Cümle Bitirme Ekinin Öğretimi


문 법 -ㅂ니다/습니다, -ㅂ니까/습니까

'-ㅂ니다/습니다, -ㅂ니까/습니까'는 동사, 형용사 뒤에 붙어서 서술이나 물음을 나타낸다.

1) 가: 무엇을 삽니까?
나: 주스 하나를 삽니다.
2) 안녕하십니까? 저는 유키입니다. 반갑습니다.

Dil Bilgisi -ㅂ니다/습니다, -ㅂ니까/습니까

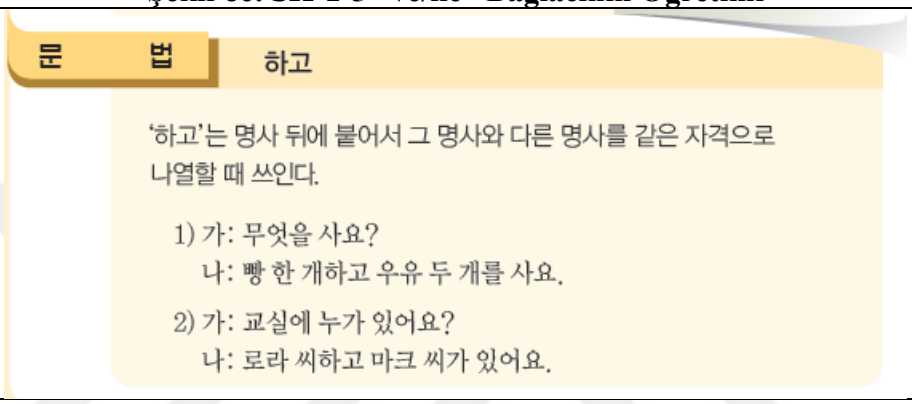
'-ㅂ니다/습니다, -ㅂ니까/습니까' fiil ve sıfattan sonra gelerek bildirme veya soru ifade eder.

1) A: Ne satın almaktasınız?
B: Bir meyve suyu satın almaktayım.
2) Merhaba, ben Yuki. Tanıştığımıza memnun oldum.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 81

Şekilde görüldüğü üzere “Dil Bilgisi” bölümünde Korecede resmî saygılı derece cümle bitirme eki olan “-ㅂ니다/습니다, -ㅂ니까/습니까” yapısı öğretilmiştir. Yapının eklendiği fiilin sonundaki ünsüz veya ünlü sese göre aldığı biçimler eğik çizgiyle gösterilmiş, anlamı “Fiil ve sıfattan sonra gelerek bildirme veya soru ifade eder.” cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının cümlede bir durumu bildirmek veya bir durum hakkında soru sormak amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 60. SH-1-5 “ve/ile” Bağlacının Öğretimi


문 법 하고

'하고'는 명사 뒤에 붙어서 그 명사와 다른 명사를 같은 자격으로 나열할 때 쓰인다.

1) 가: 무엇을 사요?
나: 빵 한 개하고 우유 두 개를 사요.

2) 가: 교실에 누가 있어요?
나: 로라 씨하고 마크 씨가 있어요.

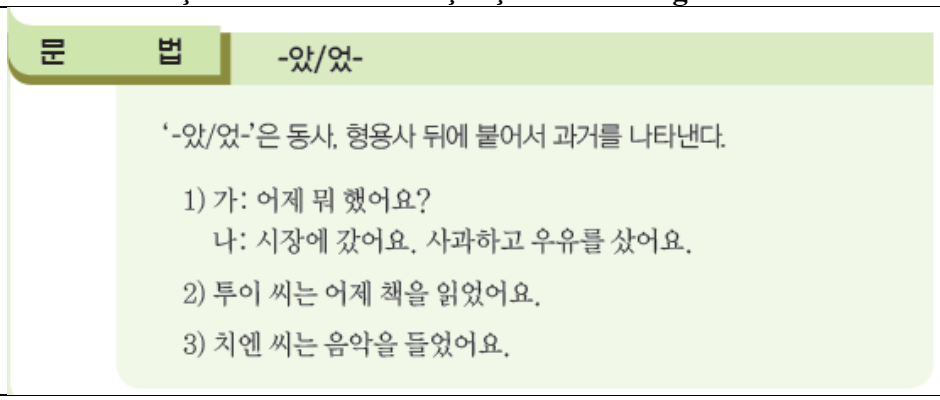
Dil Bilgisi 하고

‘하고’ isimden sonra gelerek o isim ile başka bir ismi aynı nitelik bakımından sıralarken kullanılır.
1) A: Ne satın alıyorsunuz?
B: Bir tane ekmekle iki süt satın alıyorum.
2) A: Sınıfta kim var?
B: Lola ve Mark var.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 83

Şekilde görüldüğü üzere “Dil Bilgisi” bölümünde Korecede “ve/ile” anlamına gelen “하고” yapısı öğretilmiştir. Bağlacın tek bir biçimi olduğu için biçimine yönelik öğretim yapılmamış, anlamı “İsimden sonra gelerek o isim ile başka bir ismi aynı nitelik bakımından sıralarken kullanılır.” cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının cümlede aynı görevde olan isimleri sıralamak amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 61. SH-1-6 Geçmiş Zamanın Öğretimi


문 법 -았/었-

'-았/었-'은 동사, 형용사 뒤에 붙어서 과거를 나타낸다.

1) 가: 어제 뭐 했어요?
나: 시장에 갔어요. 사과하고 우유를 샀어요.

2) 투이 씨는 어제 책을 읽었어요.

3) 치엔 씨는 음악을 들었어요.

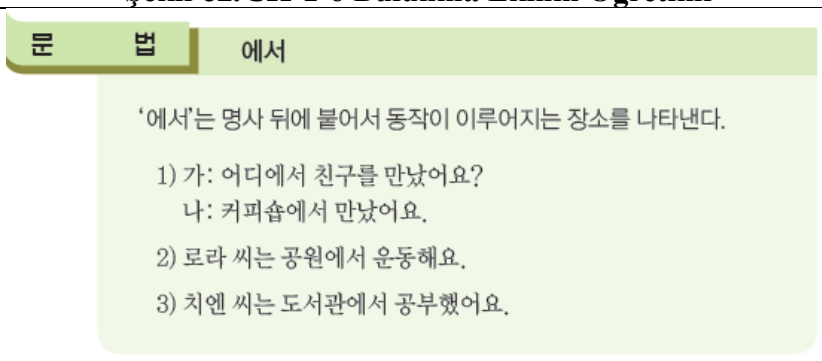
Dil Bilgisi 았/었

'았/었' fiil ve sıfattan sonra eklenerek geçmişi ifade eder.
1) A: Dün ne yaptınız?
B: Pazara gittim. Elma ve süt satın aldım.
2) Tui dün kitap okudu.
3) Çien müzik dinledi.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 90

Şekilde görüldüğü üzere "Dil Bilgisi" bölümünde Korecede geçmiş zamanı ifade eden "았/었" yapısı öğretilmiştir. Yapının eklendiği fiil veya sıfatın sonunda bulunan ünlü sese göre aldığı biçimler eğik çizgiyle gösterilmiş, anlamı "Fiil ve sıfattan sonra gelerek geçmişi ifade eder." cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının geçmiş zamanda gerçekleşen olayları anlatmak amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 62. SH-1-6 Bulunma Ekinin Öğretimi


문 법 에서

'에서'는 명사 뒤에 붙어서 동작이 이루어지는 장소를 나타낸다.

1) 가: 어디에서 친구를 만났어요?
나: 커피숍에서 만났어요.

2) 로라 씨는 공원에서 운동해요.

3) 치엔 씨는 도서관에서 공부했어요.

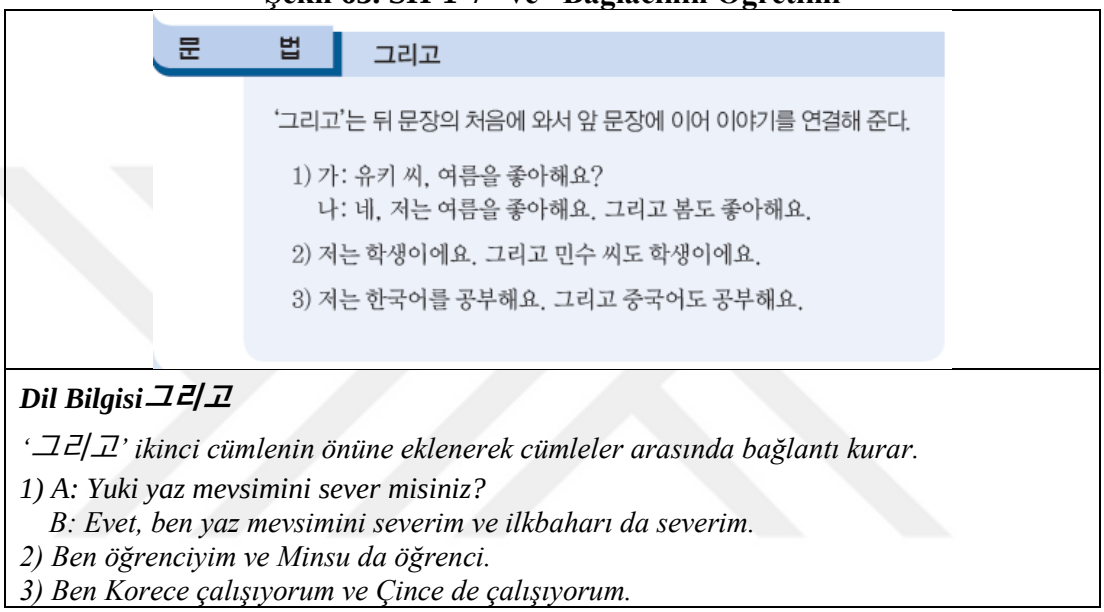
Dil Bilgisi 에서

'에서' isimden sonra eklenerek hareketin gerçekleştiği yeri ifade eder
1) A: Nerede arkadaşınızla buluştunuz?
B: Kahve dükkânında buluştum.
2) Lola parkta egzersiz yapıyor.
3) Çien kütüphanede ders çalıştı.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 92

Şekilde görüldüğü üzere “Dil Bilgisi” bölümünde Korecede bulunma hâl eki olarak kullanılan “에서” yapısı öğretilmiştir. Yapının tek biçimi olduğu için biçimine yönelik öğretim söz konusu değildir. Yapının anlamı “İsimden sonra eklenerek hareketin gerçekleştiği yeri ifade eder.” cümlesiyle açıklanmış, kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının bir hareketin nerede gerçekleştiğini anlatmak amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 63. SH-1-7 “ve” Bağlacının Öğretimi



***Dil Bilgisi* 그리고**

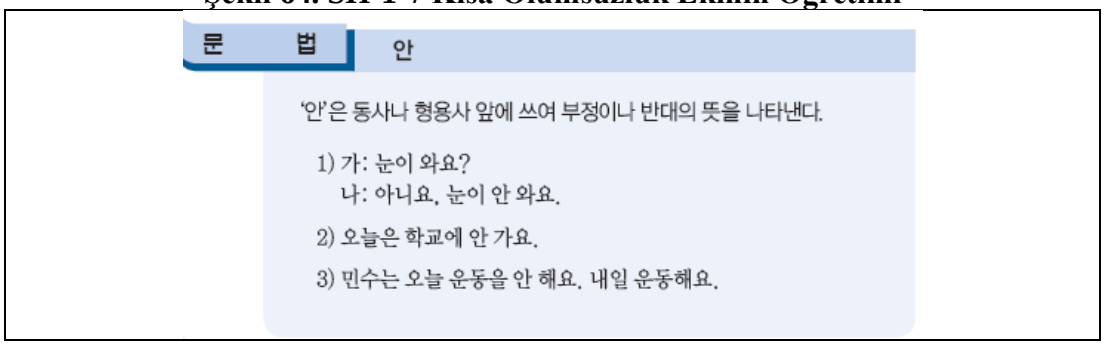
'그리고' ikinci cümlenin önüne eklenerek cümleler arasında bağlantı kurar.

1) A: Yuki yaz mevsimini sever misiniz?
B: Evet, ben yaz mevsimini severim ve ilkbaharı da severim.
2) Ben öğrenciyim ve Minsu da öğrenci.
3) Ben Korece çalışıyorum ve Çince de çalışıyorum.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 102

Şekilde görüldüğü üzere “Dil Bilgisi” bölümünde Korecede “ve” anlamına gelen “그리고” bağlacı öğretilmiştir. Bağlacın tek bir biçimi olduğu için biçimine yönelik öğretim yapılmamış, anlamı “İkinci cümlenin önüne eklenerek cümleler arasında bağlantı kurar.” cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla bağlacın iki cümleyi birleştirmek amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 64. SH-1-7 Kısa Olumsuzluk Ekinin Öğretimi



Dil Bilgisi 안

'안' fiil veya sıfatın önüne gelerek olumsuzluk veya karşıtlık anlamını ifade eder

1) A: Kar yağıyor mu?
B: Hayır, kar yağmıyor.
2) Bugün okula gitmiyorum.
3) Minsu bugün spor yapmıyor. Yarın spor yapacak.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 104

Şekilde görüldüğü üzere "Dil Bilgisi" bölümünde Korecede olumsuzluk ifade eden "안" yapısı öğretilmiştir. Yapının tek bir biçimi olduğu için bu yapının biçimine yönelik öğretim söz konusu değildir. Yapının anlamı "Fiil veya sıfatın önüne gelerek olumsuzluk veya karşıtlık anlamını ifade eder." cümlesiyle açıklanmış, kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının olumsuzluk belirtmek amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 65. SH-1-8 Zaman Bildiren "-DA" Yapısının Öğretimi

문 법 에

'에'는 시간을 나타내는 명사 뒤에 붙어서 어떤 행동이 이루어지는 때를 나타낸다.

1) 가: 언제 민수 씨를 만나요?
나: 오월 오일에 만나요.

2) 가: 한국어 수업이 월요일하고 수요일에 있어요?
나: 아니요. 화요일하고 목요일에 있어요.

Dil Bilgisi 에

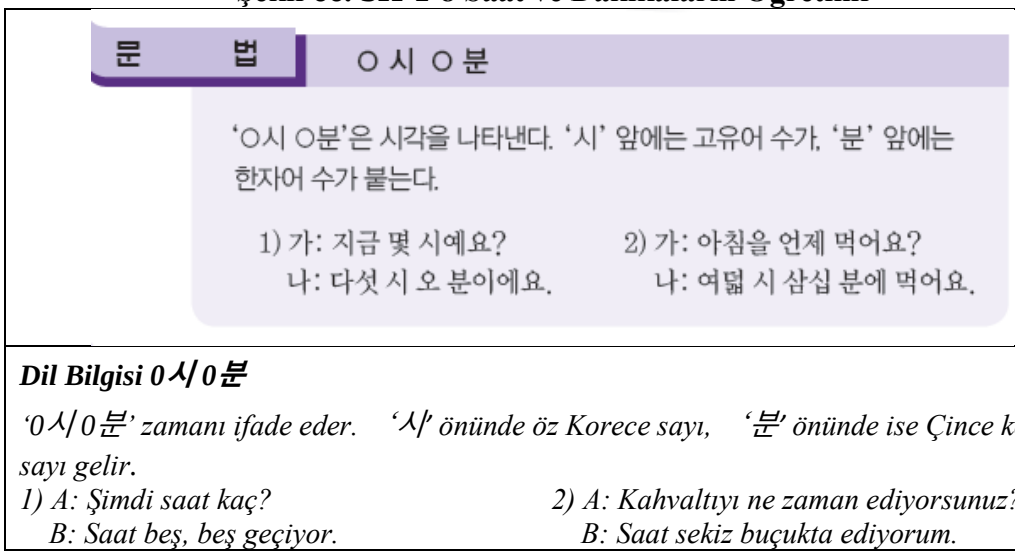
'에' zaman bildiren isimden sonra eklenerek bir davranışın gerçekleştiği zamanı ifade eder.

1) A: Ne zaman Minsu ile buluşuyorsunuz?
B: Beşinci ayın beşinde buluşuyoruz.
2) A: Korece dersi pazartesi ve çarşamba günü var mı?
B: Hayır, Salı günüyle perşembe günü var.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 112

Şekilde görüldüğü üzere "Dil Bilgisi" bölümünde Korecede zaman belirtmek için kullanılan "에" yapısı öğretilmiştir. Yapının tek bir biçimi olduğu için bu yapının biçimine yönelik öğretim söz konusu değildir. Yapının anlamı "Zaman bildiren isimden sonra eklenerek bir davranışın gerçekleştiği zamanı ifade eder." cümlesiyle açıklanmış, kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının zaman belirtmek amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 66. SH-1-8 Saat ve Dakikaların Öğretimi



Dil Bilgisi 0시 0분

'0시 0분' zamanı ifade eder. '시' önünde öz Korece sayı, '분' önünde ise Çince kökenli sayı gelir.

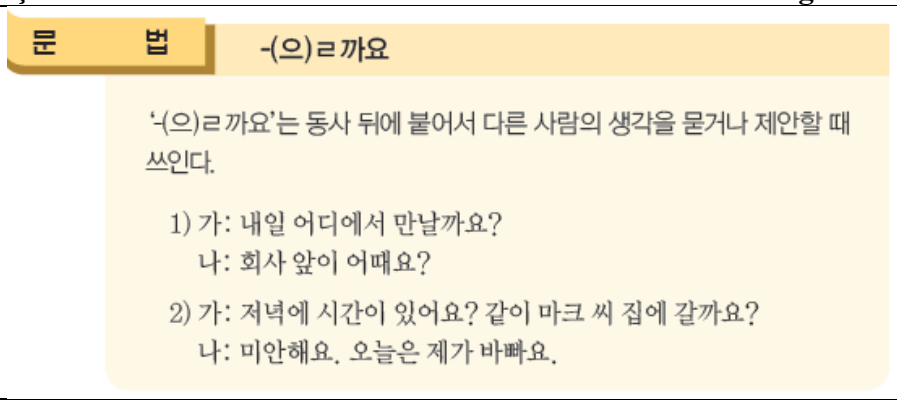
1) A: Şimdi saat kaç?
B: Saat beş, beş geçiyor.

2) A: Kahvaltıyı ne zaman ediyorsunuz?
B: Saat sekiz buçukta ediyorum.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 114

Şekilde görüldüğü üzere "Dil Bilgisi" bölümünde Korecede "… saat … dakika" anlamına gelen "0시 0분" yapısı öğretilmiştir. Yapının tek bir biçimi olduğu için biçimine yönelik öğretim söz konusu değildir. Yapının anlamı "Zamanı ifade eder. '시' önünde öz Korece sayı, '분' önünde ise Çince kökenli sayı gelir." cümlesiyle açıklanmış, kullanım özellikleri ise örnek diyaloglar aracılığıyla verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının saati ve dakikayı belirtmek amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 67. SH-1-9 Fikir Sorma/Öneride Bulunma Ekinin Öğretimi



Dil Bilgisi -(으)ㄹ 까요

'-(으)ㄹ 까요' fiilden sonra eklenerek bir başka kişinin fikrini sorarken veya öneride bulunurken kullanılır.

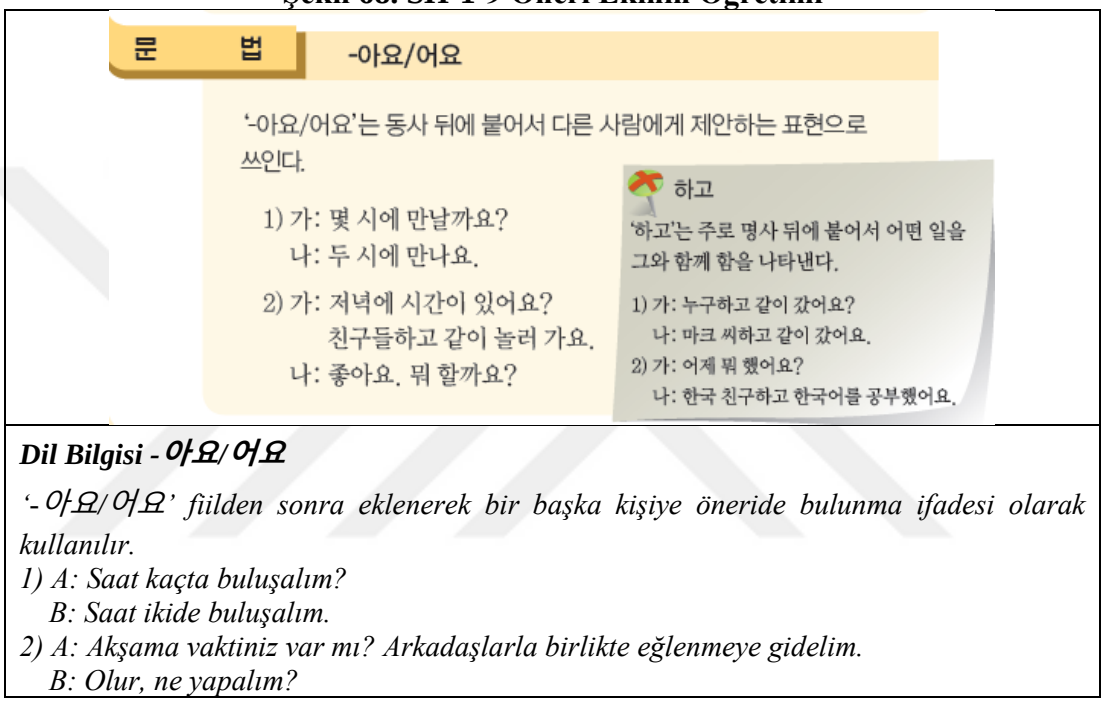
1) A: Yarın nerede buluşalım?
B: Şirketin önü nasıl?

2) A: Akşama vaktiniz var mı? Birlikte Mark'ın evine gidelim mi?
B: Kusura bakmayın. Bugün ben yoğunum.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 122

Şekilde görüldüğü üzere “Dil Bilgisi” bölümünde Korecede fikir sormak veya öneride bulunmak için kullanılan “-(으)ㄹ 까요” yapısı öğretilmiştir. Yapının eklendiği fiilin sonunda bulunan ünlü veya ünsüz sese göre aldığı biçimler parantez içinde gösterilmiş, anlamı “Fiilden sonra eklenerek bir başka kişinin fikrini sorarken veya öneride bulunurken kullanılır.” cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının fikir sormak ve öneride bulunmak amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 68. SH-1-9 Öneri Ekinin Öğretimi



Dil Bilgisi - 아요/어요

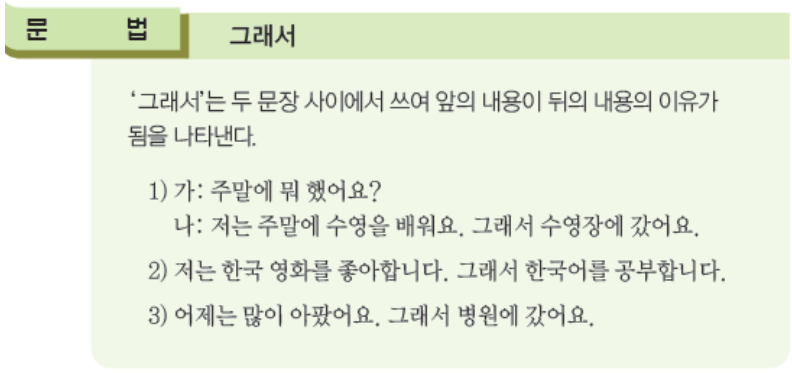
'-아요/어요' fiilden sonra eklenerek bir başka kişiye öneride bulunma ifadesi olarak kullanılır.

1) A: Saat kaçta buluşalım?
B: Saat ikide buluşalım.
2) A: Akşama vaktiniz var mı? Arkadaşlarla birlikte eğlenmeye gidelim.
B: Olur, ne yapalım?

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 124

Şekilde görüldüğü “Dil Bilgisi” bölümünde Korecede öneride bulunmak amacıyla kullanılan “-아요/어요” yapısı öğretilmiştir. Yapının eklendiği fiilin sonunda bulunan ünlü sese göre aldığı biçimler eğik çizgiyle gösterilmiş, anlamı “Fiilden sonra eklenerek bir başka kişiye öneride bulunma ifadesi olarak kullanılır.” cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının bir konu hakkında öneride bulunmak amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 69. SH-1-10 "Bu yüzden" Yapısının Öğretimi


문 법 그래서

'그래서'는 두 문장 사이에서 쓰여 앞의 내용이 뒤의 내용의 이유가 됨을 나타낸다.

1) 가: 주말에 뭐 했어요?
나: 저는 주말에 수영을 배워요. 그래서 수영장에 갔어요.
2) 저는 한국 영화를 좋아합니다. 그래서 한국어를 공부합니다.
3) 어제는 많이 아팠어요. 그래서 병원에 갔어요.

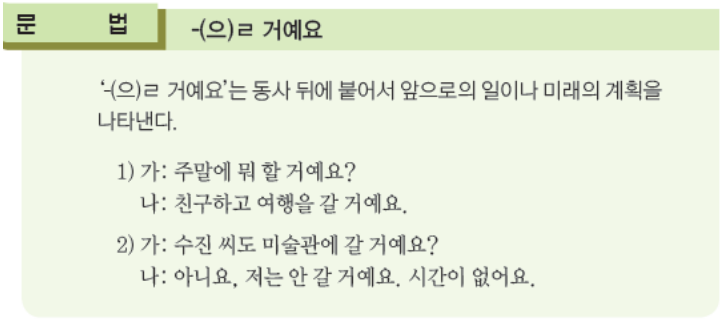
Dil Bilgisi 그래서

'그래서' iki cümlenin arasında kullanılarak öndeki cümlenin ardından gelen cümlenin nedeni olduğunu ifade eder.
1) A: Hafta sonu ne yaptınız?
B: Ben hafta sonu yüzmeyi öğrendim. Bu yüzden yüzme havuzuna gittim.
2) A: Ben Kore filmlerini severim. Bu yüzden Korece öğrenmekteyim.
3) Dün çok hastaydım. Bu yüzden hastaneye gittim.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 134

Şekilde görüldüğü üzere "Dil Bilgisi" bölümünde Korecede "bu yüzden" anlamına gelen "그래서" bağlacı öğretilmiştir. Bağlacın tek bir biçimi olduğu için biçimine yönelik öğretim yapılmamış, anlamı "İki cümlenin arasında kullanılarak öndeki cümlenin ardından gelen cümlenin nedeni olduğunu ifade eder." cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının cümledeki olayın nedenini belirtmek amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 70. SH-1-10 Gelecek Zamanın Öğretimi


문 법 -(으)ㄹ 거예요

'-(으)ㄹ 거예요'는 동사 뒤에 붙어서 앞으로의 일이나 미래의 계획을 나타낸다.

1) 가: 주말에 뭐 할 거예요?
나: 친구하고 여행을 갈 거예요.
2) 가: 수진 씨도 미술관에 갈 거예요?
나: 아니요, 저는 안 갈 거예요. 시간이 없어요.

Dil Bilgisi -(으)ㄹ 거예요

'-(으)ㄹ 거예요' fiilden sonra eklenerek gelecekteki bir işi veya gelecek planını ifade eder.
1) A: Hafta sonu ne yapacaksınız?
B: Arkadaşımla tatile gideceğim.
2) A: Sujin, siz de sanat müzesine gidecek misiniz?
B: Hayır, ben gitmeyeceğim. Zamanım yok.

Kaynak: Sejong Hangugo 1 Ders Kitabı, s. 136

Şekilde görüldüğü üzere “Dil Bilgisi” bölümünde Korecede gelecek zamanı ifade eden “-(으)ㄹ 거예요” yapısı öğretilmiştir. Yapının eklendiği fiilin sonunda bulunan ünlü veya ünsüz sese göre aldığı biçimler parantez içinde gösterilmiş, anlamı “Fiilden sonra eklenerek gelecekteki bir işi veya gelecek planını ifade eder.” cümlesiyle açıklanmıştır. Yapının kullanım özellikleri ise açıklama cümlesinin altındaki örnek diyaloglar ile verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapının gelecek zamanla ilgili planları belirtmek için kullanıldığı ifade edilmiştir.

Görüldüğü üzere Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisi öğretimi bütün ünitelerde aynı şekilde öğretilmektedir. Buna göre öncelikle dil yapısının biçim özellikleri eğik çizgi veya parantez kullanılarak gösterilmektedir. Ardından yapının anlamına ilişkin bir açıklama cümlesine yer verilmektedir. Yapının anlamını pekiştirmek ve kullanım özelliklerini örneklendirmek amacıyla diyaloglardan faydalanılmaktadır. Bu bakımdan Sejong Hangugo 1 kitabında dil bilgisi öğretimi açısından dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarına eşit derece ağırlık verdiği söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarında dil bilgisi etkinlikleri sayısı ve türü nasıldır?" şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemi kapsamında elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.4.1. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabının Dil Bilgisi Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi

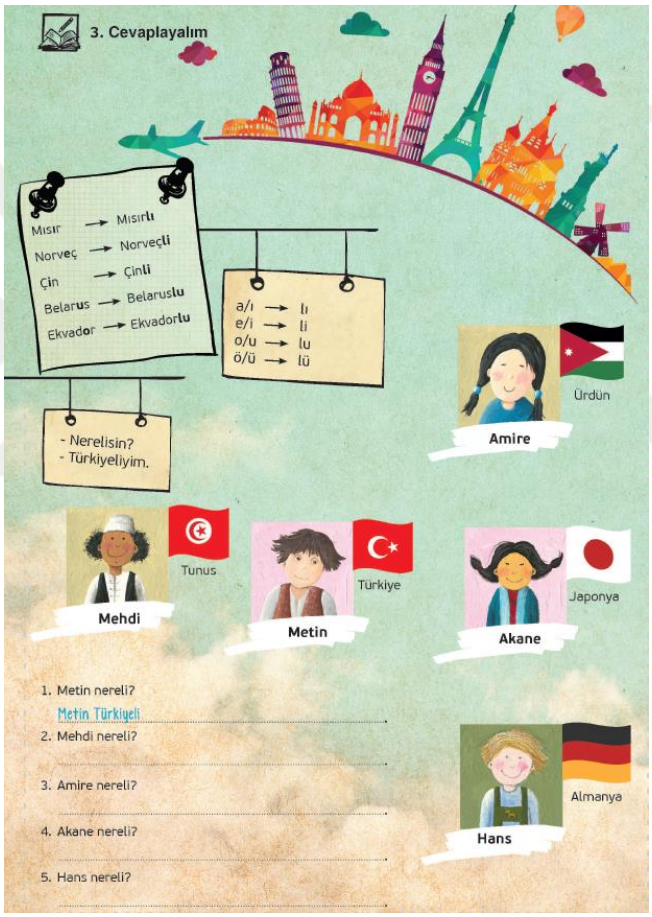
Şekil 71. Yİ-A1-1 İşaret Zamirlerine Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 15-16

Şekilde görüldüğü üzere 13. etkinlikte işaret zamirleri "bu, şu, o" ve "burası, şurası, orası" hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, boş bırakılan yerlerin işaret zamirleri ve görsellerde yer alan nesne, kişi ve yer/mekânların adlarıyla doldurulmasına yöneliktir. Yapının doğru kullanılmasını hedefleyen etkinlik, bu yönden biçim odaklıdır. 14. etkinlikte ise işaret zamirlerinden yalnızca "bu" işaret zamirine yönelik eşleştirme etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, cümleler ile cümlelerde yer alan nesne ve meslek adlarına yönelik olan görsellerin eşleştirilmesi üzerinedir.

Şekil 72. Yİ-A1-1 "-lI" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 18

Şekilde görüldüğü üzere Türkçede isimden sıfat yapma eki olan "-lI" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, boş bırakılan yerlerin görsellerde yer alan kişi ve ülke adlarına göre "-lI" eki getirilerek doldurulmasına yöneliktir. Etkinlikte yer alan ülke adları, -lI ekinin eklendiği ismin son hecesinde bulunan ünlü sese göre aldığı biçimlerin (-lı, -li, -lu, -lü) kullanılması amaçlandığından dolayı etkinlik biçim odaklıdır.

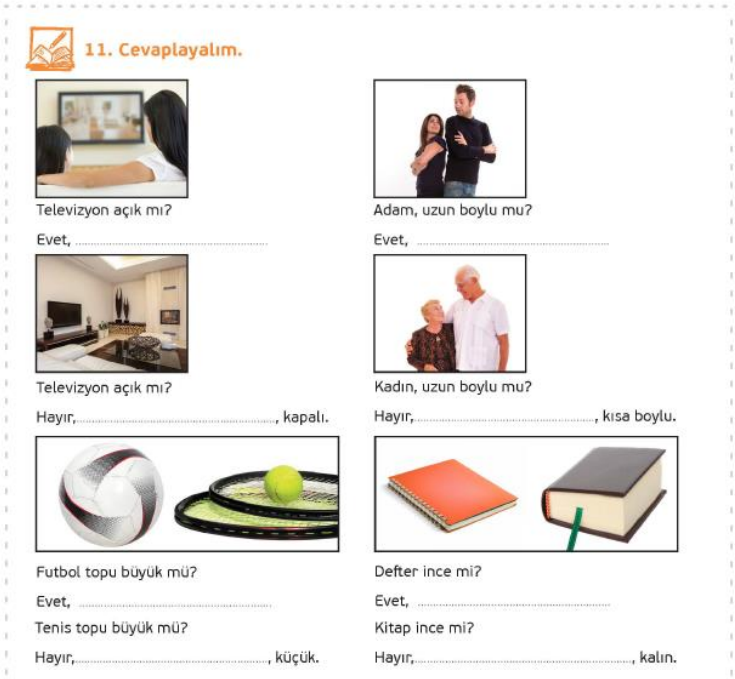
Şekil 73. Yİ-A1-1 "Var/Yok ve Evet/Hayır" İfadelerine Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 21

Şekilde görüldüğü üzere "var/yok" ve "evet/hayır" ifadelerinin kullanımı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, dil bilgisel doğruluğu hedeflediği için biçim odaklıdır.

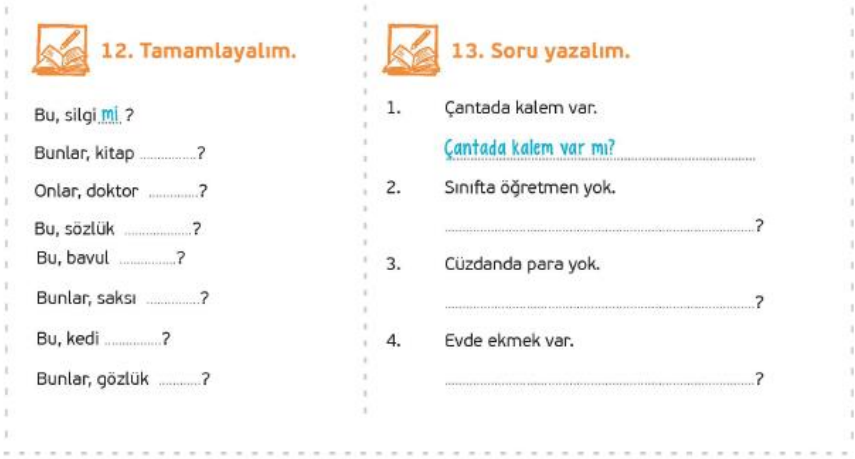
Şekil 74. Yİ-A1-1 "Değil" İfadesine Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 22

Şekilde görüldüğü üzere "değil" ifadesi hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, boşlukların sorulara verilen cevaplardan ve görsellerdeki durumlardan hareketle doldurulmasına yöneliktir. Dil bilgisel doğruluğu hedefleyen etkinlik, bu açıdan biçim odaklıdır.

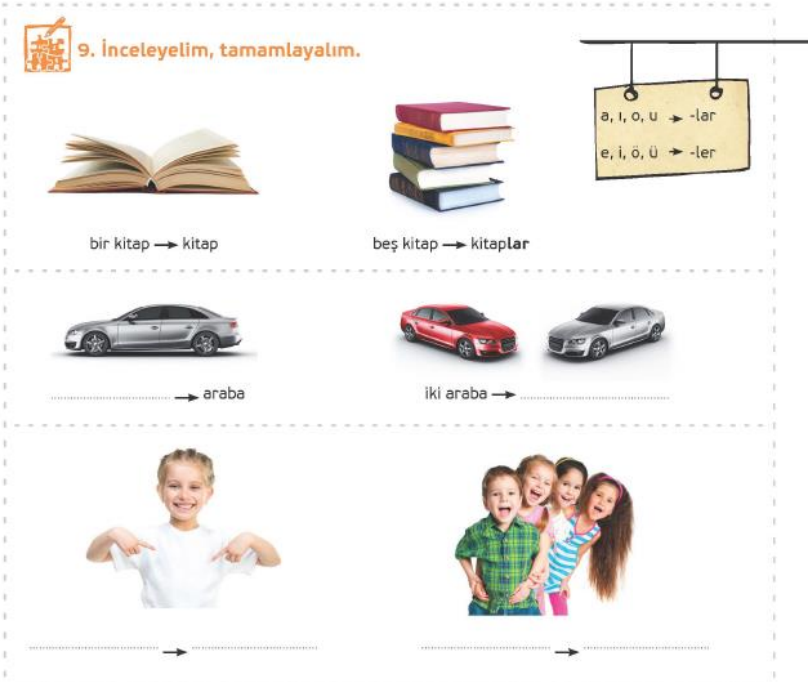
Şekil 75. Yİ-A1-1 Soru Ekine Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 22

Şekilde görüldüğü üzere 12 ve 13. etkinlikte "mI" soru ekine yönelik boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. 12. etkinlikteki isimler, "mI" soru ekinin öncesinde ismin son hecesindeki ünlü sese göre aldığı biçimlerin (mı, mi, mu, mü) kullanılması amaçlandığından etkinlik biçim odaklıdır. 13. etkinlikte "mI" soru ekinin var/yok ifadelerinden sonra aldığı biçimlerin (mı, mu) kullanımı amaçlandığından etkinlik biçim odaklıdır.

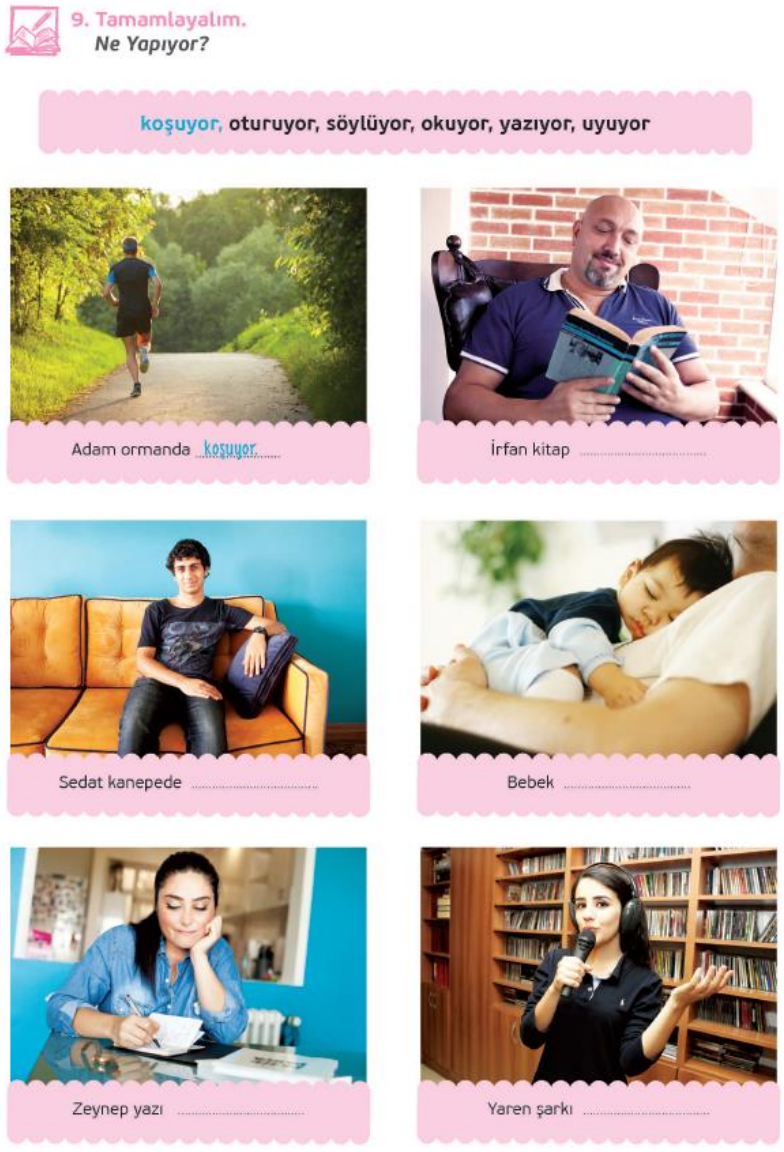
Şekil 76. Yİ-A1-1 "-lAr" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 29

Şekilde görüldüğü üzere "-lAr" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik -lAr ekinin eklendiği ismin son hecesindeki ünlü sese göre aldığı biçimlerin (-lar, -ler) kullanılmasını amaçladığından dolayı biçim odaklı bir etkinliktir.

Şekil 77. Yİ-A1-2 "-(I)yor" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 45

Şekilde görüldüğü üzere 9. etkinlikte "-(I)yor" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerde yer alan hareketlere uygun olan fiillerin belirlenip uygun olan yerlere yazılmasına yöneliktir. Dil bilgisel doğruluğu hedefleyen etkinlik, bu yönden biçim odaklıdır.

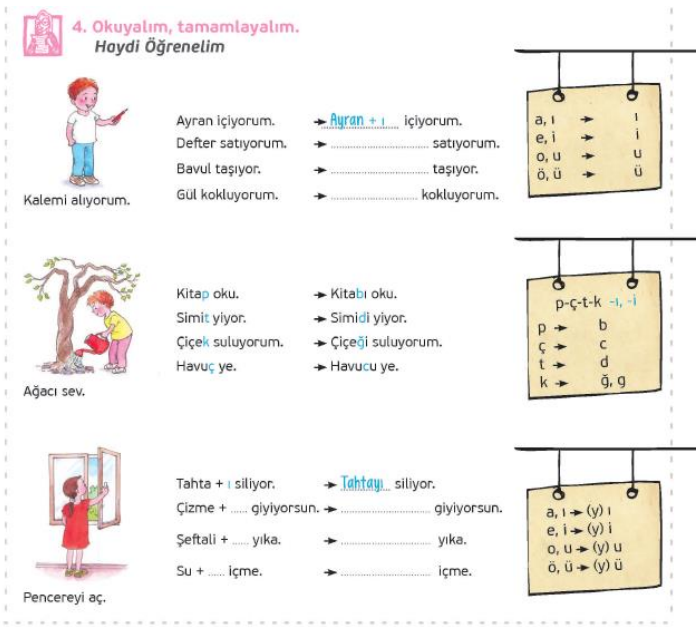
Şekil 78. Yİ-A1-2 "-(I)yor" Yapısına Yönelik Etkinlik-2



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 48

Şekilde görüldüğü üzere 13. etkinlikte –(I)yor ekinin neden olduğu ünlü daralması hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. 14. etkinlikte ise –(I)yor ekinin neden olduğu ünlü yumuşaması ve –(I)yor ekinin eklendiği fiilin son hecesinde bulunan ünlü sese göre aldığı biçimler hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Her iki etkinlik de –(I)yor yapısının aldığı biçimlerin (ıyor, iyor, üyor, uyor) kullanılmasını amaçladığından dolayı biçim odaklıdır.

Şekil 79. Yİ-A1-2 "-(y)I" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 50

Şekilde görüldüğü üzere 4. etkinlikte "-(y)I" durum eki hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, "-(y)I" durum ekinin eklendiği ismin son hecesinde bulunan ünlü sese göre aldığı biçimlerin (ı, i, u, ü) ve eklendiği ismin sonunda bulunan ünlü sese göre aldığı biçimlerin (yı, yi, yu, yü) kullanılmasını amaçladığından dolayı biçim odaklıdır.

Şekil 80. Yİ-A1-2 "-DAn" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 51

Şekilde görüldüğü üzere 5. etkinlikte "-DAn" durum eki hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerde yer alan mekân adlarının son hecesinde bulunan ünlü sese veya sonunda bulunan ünlü sese göre "-DAn" durum ekinin aldığı biçimlerin (-dan, -den) kullanılmasını amaçladığından dolayı biçim odaklıdır. Ancak etkinlikte "-DAn" durum ekinin eklendiği ismin sonunda yer alan ç, f, h, k, p, s, ş, t ünsüzlerinden sonra aldığı biçimlerin (-tan, -ten) kullanılmasına imkân sunan mekân adlarına yer verilmemiştir.

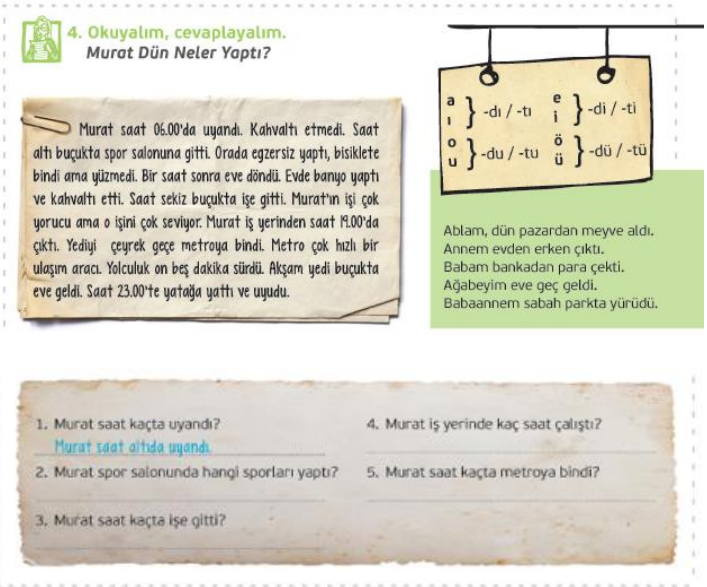
Şekil 81. Yİ-A1-2 "-DAn" ve "-(y)A" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 51

Şekilde görüldüğü üzere 6. etkinlikte bir önceki etkinlikte yer verilen "-DAn" durum eki ile birlikte "-(y)A" durum eki hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlikte her iki durum ekinin eklendikleri ismin son hecesinde veya sonunda bulunan seslere göre aldığı biçimlerin kullanılması amaçlandığından dolayı etkinlik biçim odaklıdır. Ancak etkinlikte "-(y)A" durum ekinin eklendiği ismin son hecesinde bulunan ç, k, p, t ünsüzlerini b, c, d, g/ğ ünsüzlerine dönüşmesine neden olduğunu gösteren örnekler yer almamaktadır.

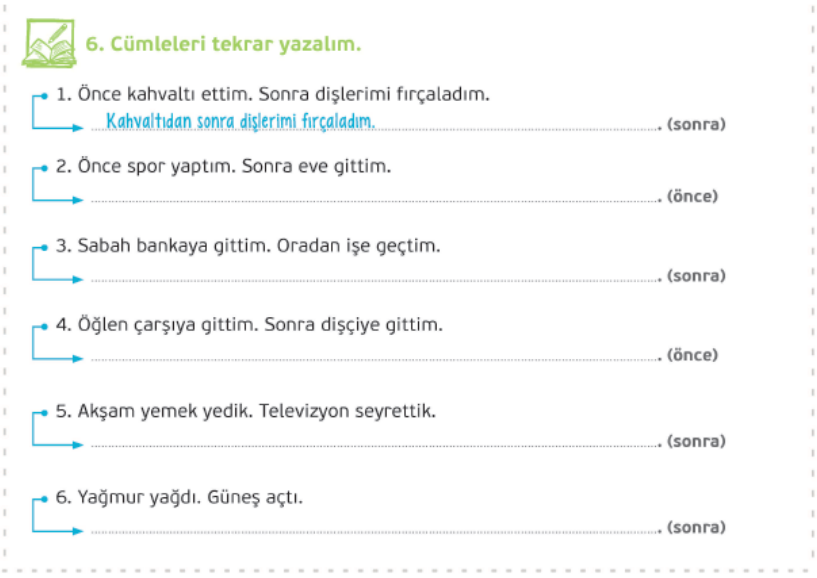
Şekil 82. Yİ-A1-3 "-DI" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 58

Şekilde görüldüğü üzere 4. etkinlik Türkçede geçmiş zamanı ifade etmek için kullanılan "-DI" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğidir. Etkinlik, metinde anlatılanlardan hareketle soruların cevaplarının boş bırakılan yerlere yazılmasına yöneliktir. Okuma metninin yanındaki kutucukta "-DI" yapısının aldığı biçimler gösterilse de etkinlik biçim odaklı değildir.

Şekil 83. Yİ-A1-3 "-DAn önce/sonra" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 59

Şekilde görüldüğü üzere 6. etkinlikte "-DAn önce" ve "-DAn sonra" yapısı hakkında cümle birleştirme etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik beş cümlenin örnekteki gibi "-DAn önce" ve "-DAn sonra" yapısı kullanılarak tek bir cümle hâline getirilmesine yöneliktir. Bu bakımdan biçim odaklıdır.

Şekil 84. Yİ-A1-3 "ile/-(y)lA" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 60-61

Şekilde görüldüğü üzere 8 ve 9. etkinlikte "ile/-(y)lA" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliklerine yer verilmiştir. 8. etkinlik cümlelerde yer alan boşlukların cümlenin yanındaki görsele uygun kelimelere "ile" eklenerek yazılmasına yöneliktir. Bu etkinlik ile "ile" edatının vasıta işlevi gösterilmiştir. 9. etkinlik ise cümlede iki kelime arasında yer alan boşluklara "ile" yazılmasına yöneliktir. Bu etkinlik ile "ile" edatının birliktelik anlamı gösterilmiştir. 10 ve 11. etkinlikte "ile/-(y)lA" yapısı

hakkında boşluk doldurma etkinliklerine yer verilmiştir. 10. etkinlikte yer alan cümleler yapının hem vasıta hem de beraberlik işlevine yöneliktir. 11. etkinlikte ise yapının zarf işlevine yönelik cümlelere yer verilmiştir. 10 ve 11. etkinlik, yapının ayrı ve birleşik yazıldığında aldığı biçimlerin kullanılmasını amaçladığından dolayı biçim odaklıdır.

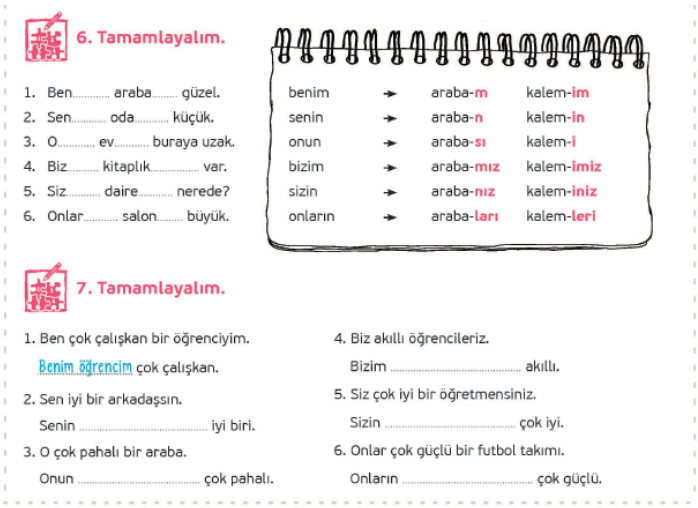
Şekil 85. Yİ-A1-3 "-lI, -sIz ve -lIk" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 61-62

Şekilde görüldüğü üzere 12. etkinlikte Türkçede isimden sıfat ve isimden isim yapmak amacıyla kullanılan "-lI, -sIz" ve "-lIk" yapılarına yönelik boşluk doldurma etkinliklerine yer verilmiştir. Etkinlik, boş bırakılan yerlerin sırasıyla "–lI, -sIz" ve "-lIk" yapılarının eklendiği ismin son hecesinde bulunan ünlü sese göre aldığı biçimlere uygun bir şekilde doldurulmasına yöneliktir. 14. etkinlikte "-lI, -sIz" ve "-lIk" yapılarına yönelik boşluk doldurma ve eşleştirme etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, cümlelerde boş bırakılan yerlerin "-lI, -sIz" ve "-lIk" ile doldurulduktan sonra uygun görsellerle eşleştirilmelerine yöneliktir.

Şekil 86. Yİ-A1-4 İyelik Eklerine Yönelik Etkinlik



6. Tamamlayalım.

1. Ben ..... araba ..... güzel.
2. Sen ..... oda ..... küçük.
3. O ..... ev ..... buraya uzak.
4. Biz ..... kitaplık ..... var.
5. Siz ..... daire ..... nerede?
6. Onlar ..... salon ..... büyük.

benim	→	araba-**m**	kalem-**im**
senin	→	araba-**n**	kalem-**in**
onun	→	araba-**sı**	kalem-**i**
bizim	→	araba-**mız**	kalem-**imiz**
sizin	→	araba-**nız**	kalem-**iniz**
onların	→	araba-**ları**	kalem-**leri**

7. Tamamlayalım.

1. Ben çok çalışkan bir öğrenciyim.
   Benim öğrencim çok çalışkan.
2. Sen iyi bir arkadaşsın.
   Senin ..... iyi biri.
3. O çok pahalı bir araba.
   Onun ..... çok pahalı.
4. Biz akıllı öğrencileriz.
   Bizim ..... akıllı.
5. Siz çok iyi bir öğretmensiniz.
   Sizin ..... çok iyi.
6. Onlar çok güçlü bir futbol takımı.
   Onların ..... çok güçlü.

Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 82

Şekilde görüldüğü üzere 6 ve 7. etkinlikte iyelik eklerine yönelik boşluk doldurma ve yeniden yazma etkinliklerine yer verilmiştir. 6. etkinlik, kişi zamirlerine bu zamirlerin ardından gelen isimlerin yanındaki boşlukların uygun eklerle doldurulmasına yöneliktir. 7. etkinlik ise verilen cümlelerin örnekteki gibi iyelik eki kullanılarak yazılmasına yöneliktir. Bu bakımdan biçim odaklıdır.

Şekil 87. Yİ-A1-4 "-DAn (y)A kadar" Yapısına Yönelik Etkinlik



14. Tamamlayalım.

Bu bina, beşinci kattan yirmi beşinci kata kadar benim.

1. Asansör birinci kat ..... yirminci kat .... çıkıyor.
2. Sabah saat beş ..... sekiz .... uyumadım.
3. Okul ..... ev .... yürüyorum.

Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 88

Şekilde görüldüğü üzere 14. etkinlikte "-DAn …-A kadar" yapısına yönelik boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, boşlukların "-DAn …-A kadar" yapısıyla doldurulmasına yöneliktir. Yapının eklendiği ismin son hecesinde veya sonunda bulunan seslere göre aldığı biçimlerin kullanılması amaçlandığından dolayı biçim odaklı bir etkinliktir.

Şekil 88. Yİ-A1-4 "-(y)AcAk" Yapısına Yönelik Etkinlik



Garson	Hoş geldiniz efendim. Ne arzu edersiniz?
Derya'nın Dayısı	Neler var?
Garson	Çorbalardan mercimek çorbası, ezogelin ve düğün çorbası.
Derya'nın Dayısı	Ben düğün çorbası istiyorum.
Derya'nın Yengesi	Ben de ezogelin çorbası istiyorum.
Deniz	Ben çorba içmeyeceğim.
Derya'nın Yeğeni	Kebaplardan ne var?
Garson	Döner, Adana kebabı, Urfa kebabı, patlıcan kebabı, İskender ve lahmacun.
Derya'nın Yeğeni	Ben bir döner istiyorum. Yanında da ayran istiyorum.
Deniz	Ben de döner yiyeceğim.
Garson	İçecek ne istersiniz efendim?
Deniz	Ayran içeceğim.
Derya	Ben İskender kebabı ve maden suyu istiyorum.
Derya'nın Dayısı	Siz bana bir buçuk patlıcan kebabı getirin. Yanında da soğuk ve acılı bir şalgam suyu istiyorum.
Garson	Tamam efendim. Siparişlerinizi not ettim. Tatlı istiyor musunuz?
Derya'nın Yengesi	Elbette istiyoruz ama önce yemeklerimizi yiyelim. Tatlıya yemeklerimizi yedikten sonra karar vereceğiz.

6. Dolduralım.

Kim Ne Yiyecek?

1. Derya, İskender kebabı yiyecek.
2. Derya'nın yeğeni, ...
3. Deniz, ...
4. Derya'nın dayısı, ...
5. Derya'nın yengesi, ...

10. Tamamlayalım, canlandıralım.

Alo!

Deniz Alo Elif, merhaba!
Elif Merhaba Deniz, nasılsın?
Deniz Teşekkür ederim, iyiyim. Bugün öğleden sonra ne yapacaksın?
Elif .....
Deniz .....
Elif .....
Deniz .....
Elif .....
Deniz .....
Elif .....

Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 93-94

Şekilde görüldüğü üzere 6. etkinlikte "-(y)AcAk" yapısına yönelik boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, okuma metninde yer alan sorulara "-(y)AcAk" yapısını kullanarak cevaplamaya yöneliktir. 10. Etkinlikte ise "-(y)AcAk" yapısına yönelik boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, öğrencilerin bırakılan boşlukları gelecek hakkında plan bildiren ifadelerle doldurmaları ve canlandırmalarına yöneliktir. Etkinlik yönergesinde "canlandıralım" ifadesine yer verilmesi, etkinliğin iletişim odaklı olabileceğini düşündürebilir. Ancak bakıldığında ilgili yapıyı kullanarak tamamlanan diyaloğun canlandırılmasına yöneliktir. Bu bakımdan biçim odaklı bir etkinliktir.

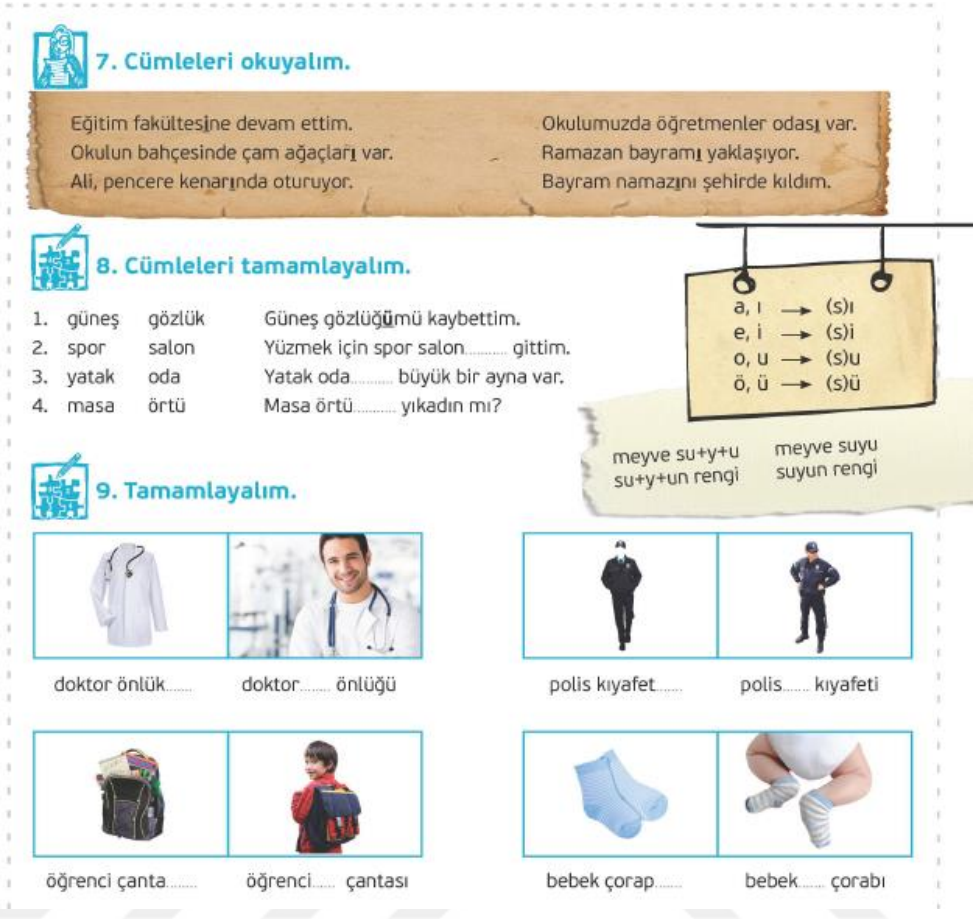
Şekil 89. Yİ-A1-5 Belirtili İsim Tamlamasına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 100

Şekilde görüldüğü üzere 5. Etkinlikte belirtili isim tamlamasına yönelik boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, boş bırakılan yerlerin isimlerin son hecesinde ve sonunda bulunan seslere göre uygun tamlayan (-nın, -nin, -nun, -nün; -ın, -in, -un, -ün) ve tamlanan (sı, si, su, sü; ı, i, u, ü) ekleriyle doldurulmasına yöneliktir. Bu bakımdan etkinlik biçim odaklıdır.

Şekil 90. Yİ-A1-5 Belirtisiz İsim Tamlamasına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 101

Şekilde görüldüğü üzere 7. etkinlikte isim tamlamaları hakkında fark ettirme etkinliğine yer verilmiştir. Tamlanan ekleri koyu yazılarak isim fark ettirmek amaçlanmıştır. 8. etkinlikte tamlanan ekinin kullanımına yönelik boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Ekin istisnaları etkinlik üzerinde yer alan kutucukta örnek gösterilmiştir. 9. etkinlikte belirtili ve belirtisiz isim tamlamasına yönelik boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, tablonun boş bırakılan yerlerin isimlerin son hecesinde veya sonunda bulunan sese göre uygun olan tamlanan ve tamlayan ekiyle doldurulmasına yöneliktir. Bu bakımdan etkinlik biçim odaklıdır.

Şekil 91. Yİ-A1-5 İsim Tamlamasına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 102

Şekilde görüldüğü üzere 11. etkinlikte zincirleme isim tamlamaları hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, boş bırakılan yerlerin isimlerin son hecesinde veya sonunda bulunan sese göre uygun olan tamlanan ve tamlayan ekiyle doldurulmasına yöneliktir. Bu bakımdan etkinlik biçim odaklıdır.

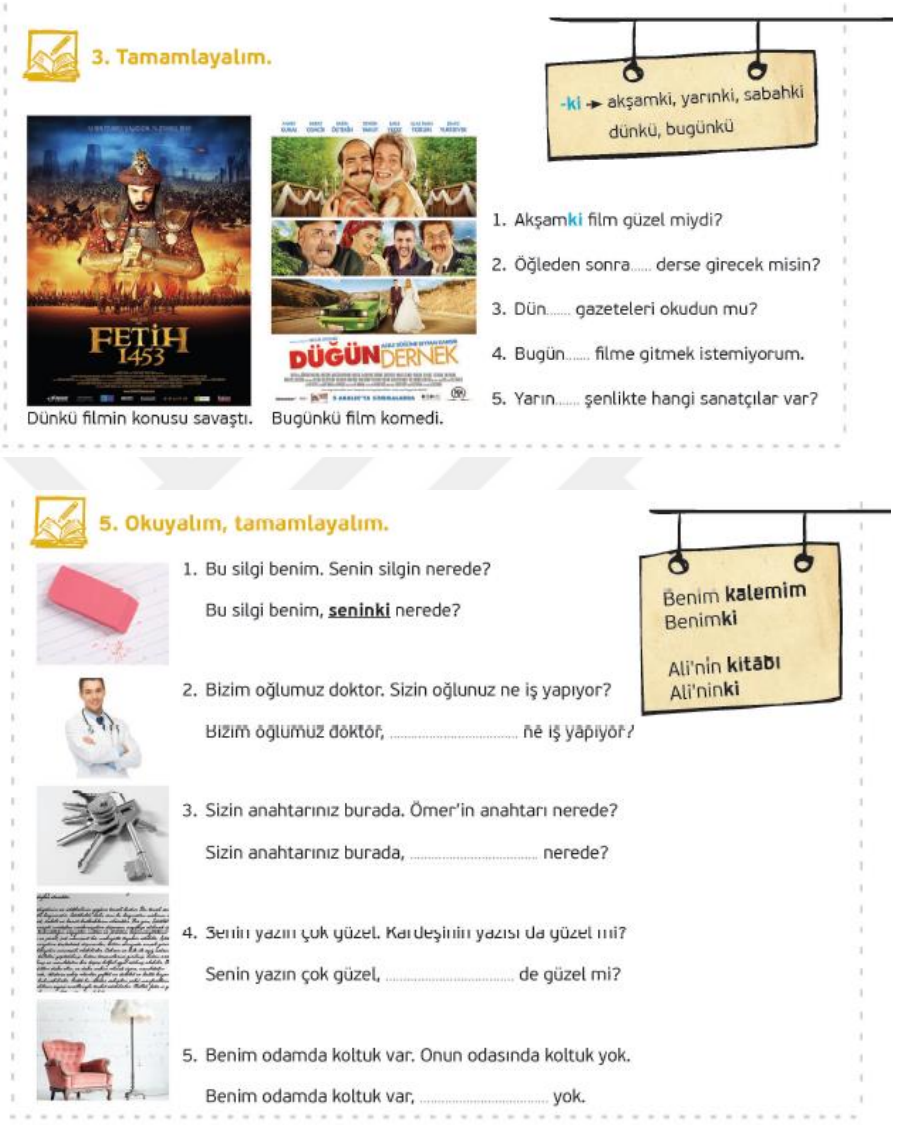
Şekil 92. Yİ-A1-6 "-DAki" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 119

Şekilde görüldüğü üzere 2. etkinlikte "-DAki" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, boş bırakılan yerlerin yapının isimlerin son hecesinde veya sonunda bulunan seslere göre aldığı biçimle doldurulmasına yöneliktir. Bu bakımdan etkinlik biçim odaklıdır.

Şekil 93. Yİ-A1-6 "ki" Yapısına Yönelik Etkinlik

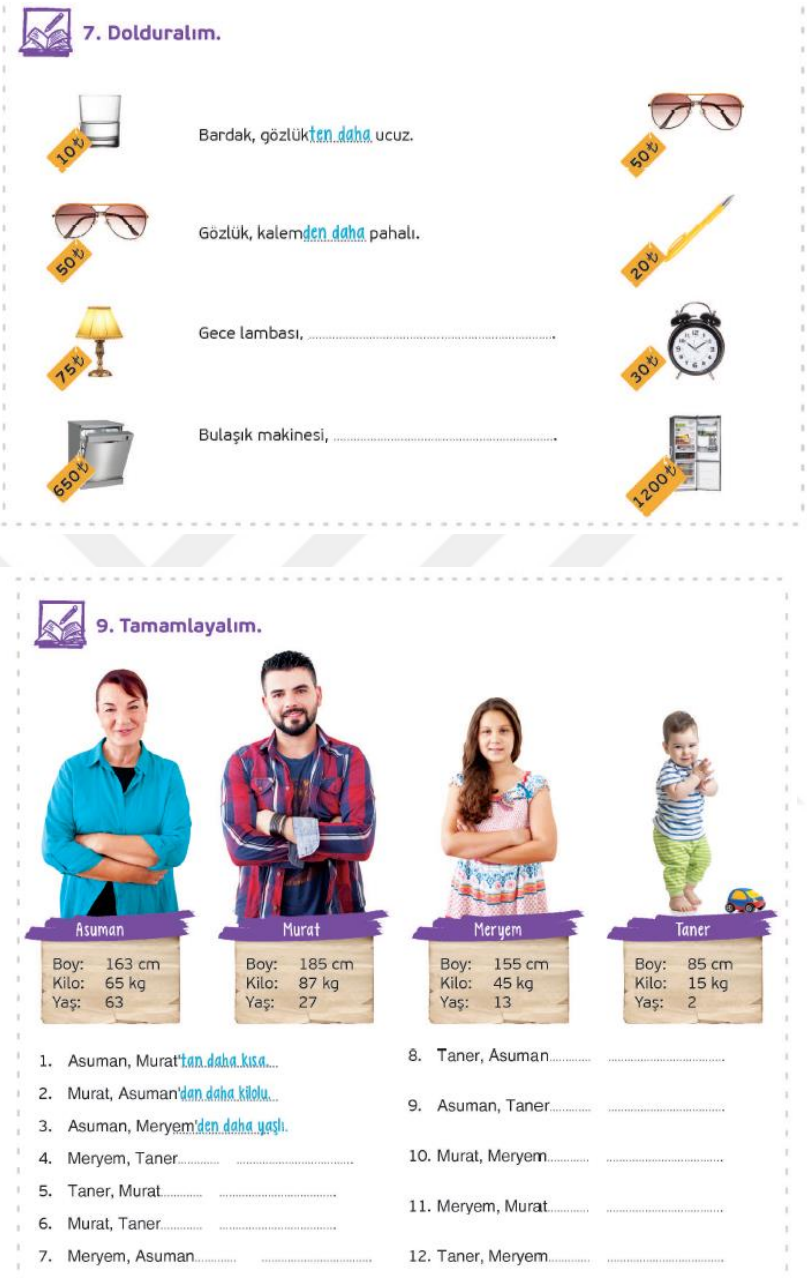


Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 119-120

Şekilde görüldüğü üzere 3. etkinlikte "ki" ilgi zamiri hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, boş bırakılan yerlerin "ki" zamiriyle doldurulmasına yöneliktir. Zamirin "kü" biçimini alan kelimeler etkinliğin üzerindeki kutucukta gösterilmiştir. Bu bakımdan etkinlik biçim odaklıdır. 5. etkinlikte "ki" ilgi zamiri hakkında cümle birleştirme etkinliğine yer verilmiştir.

Etkinlik, iki cümlenin “ki” ilgi zamiri kullanılarak tek bir cümle hâline getirilmesine yöneliktir.

Şekil 94. Yİ-A1-7 “-DAn daha” Yapısına Yönelik Etkinlik

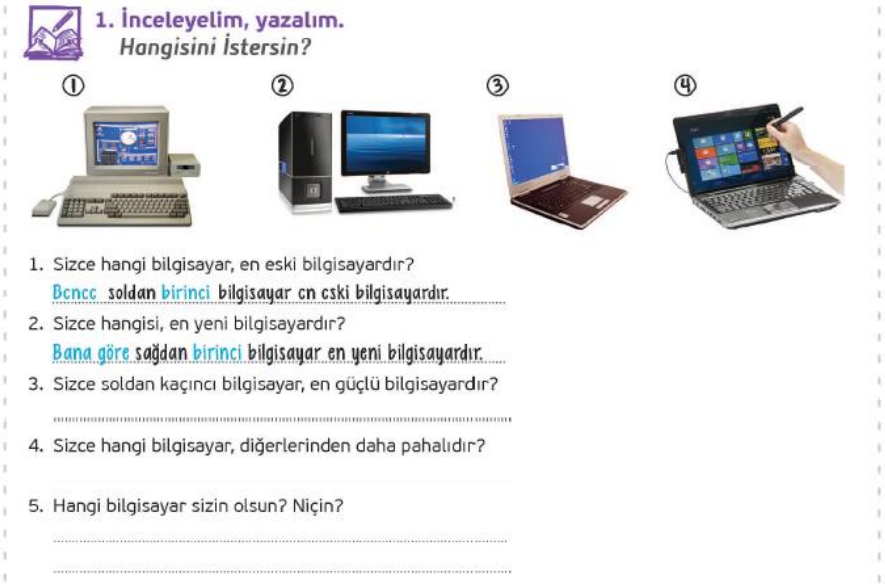


Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 141-143

Şekilde görüldüğü üzere 7. etkinlikte “-DAn daha” yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, cümlelerde boş bırakılan yerlerin görsellerden hareketle “-DAn daha” yapısı kullanılarak doldurulmasına yöneliktir. Bu yönden biçim odaklıdır. 9. etkinlikte “-DAn daha” yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, cümlelerde boş bırakılan yerlerin görsellerden

hareketle "-DAn daha" yapısı kullanılarak doldurulmasına yöneliktir. Bu açıdan biçim odaklıdır.

Şekil 95. Yİ-A1-7 "Bence/Bana göre" İfadesi ve "En" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 144

Şekilde görüldüğü üzere 1. etkinlikte "bence/bana göre" ifadesiyle "en" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, sorulara "Bence/Bana göre" ifadesinin yanı sıra "en", "-(I)ncI" ve "-DAn daha" yapısı kullanılarak soruların cevaplanmasına yöneliktir. Bu bakımdan biçim odaklı bir etkinliktir.

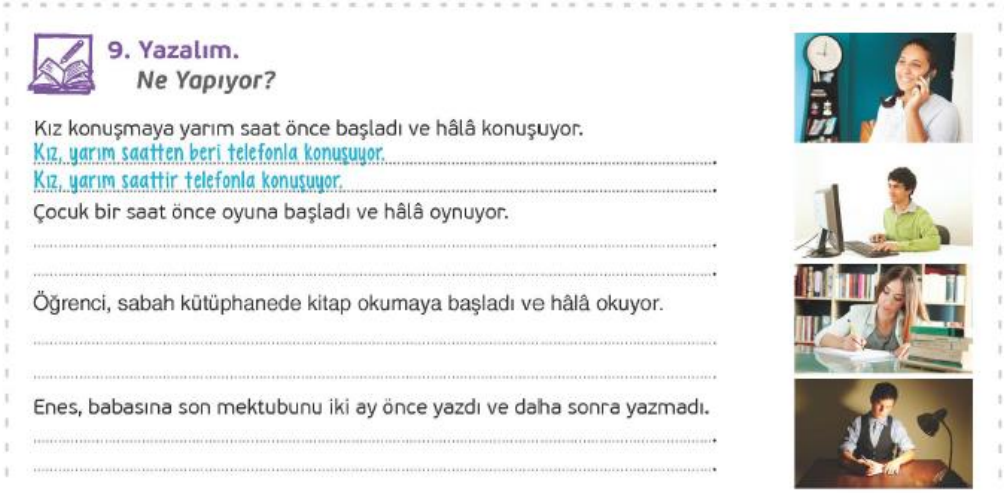
Şekil 96. Yİ-A1-7 "En" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 146

Şekilde görüldüğü üzere 5. etkinlikte üstünlük ifade eden "en" yapısına yönelik fark ettirme ve eşleştirme etkinliklerine yer verilmiştir. Etkinlikte yapı farklı renkte, kalın ve altı çizili olarak yazılarak fark edilmesi amaçlanmış ve ardından cümleler ile görsellerin eşleştirilmesi istenmiştir. 6. etkinlikte "en" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, boş bırakılan yerlerin örnekteki gibi parantez içindeki kelimeler ve "en" yapısı kullanılarak doldurulmasına yöneliktir. Bu yönden etkinlik biçim odaklıdır.

Şekil 97. Yİ-A1-7 "-DAn beri/-DIr" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 151

Şekilde görüldüğü üzere 9. etkinlikte "-DAn beri/-DIr" yapısı hakkında yeniden yazma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, cümlelerin "-DAn beri/-DIr" yapısı kullanılarak yeniden yazılmasına yöneliktir. Bu yönden biçim odaklı bir etkinliktir.

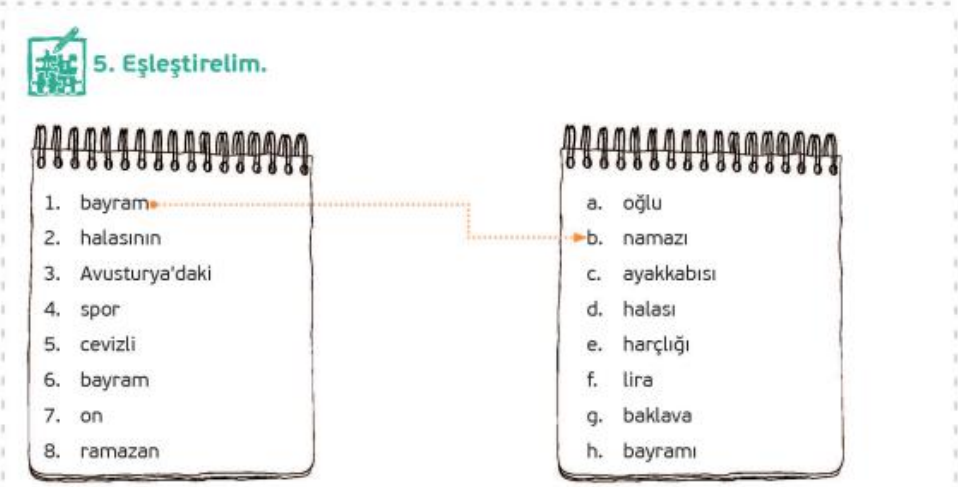
Şekil 98. Yİ-A1-8 Cümle Oluşturmaya Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 160

Şekilde görüldüğü üzere 6. etkinlikte cümle oluşturma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, verilerin kelimelerden kurallı birer cümle oluşturmak üzerinedir. Dil bilgisel doğruluğu hedefleyen etkinlik, bu yönden biçim odaklıdır.

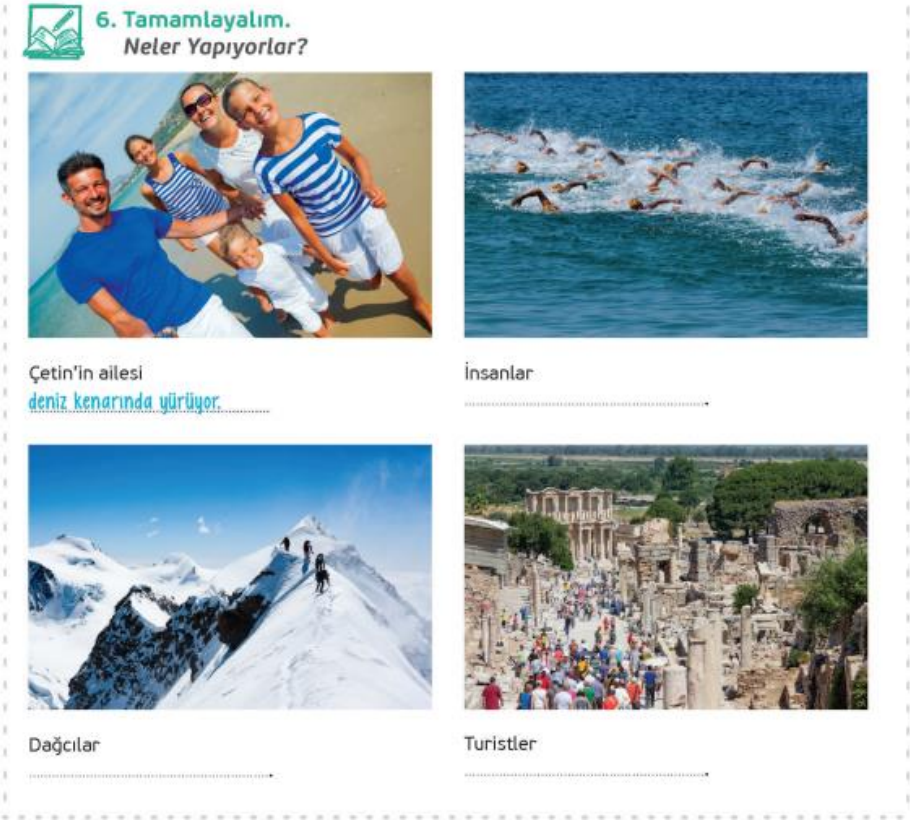
Şekil 99. Yİ-A1-8 İsim Tamlamalarına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 161

Şekilde görüldüğü üzere 7. etkinlikte isim tamlamaları hakkında eşleştirme etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, dinleme metninden hareketle tamlama oluşturan ifadelerin eşleştirilmesine yöneliktir. Bu yönden biçim odaklı bir etkinliktir.

Şekil 100. Yİ-A1-8 "-(I)yor" Yapısına Yönelik Etkinlik



Kaynak: Yedi İklim Türkçe A1, s. 170

Şekilde görüldüğü üzere 6. etkinlikte "-(I)yor" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görseldeki olaylara uygun fiilleri belirleyip bu fiilleri "-(I)yor" yapısı ile boşluklara yazmaya yöneliktir. Öğrenenlerin görsellerden hareketlere boşluklara hangi fiillerin gelmesi gerektiğini belirlemeleri, ardından bu fiillerin son hecesindeki ünlü ve sonundaki ünsüz sese göre göre yapının uygun biçimini yazmaları gerekmektedir. Bu bakımdan etkinlik, biçim odaklıdır.

Görüldüğü üzere Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisine yönelik boşluk doldurma, eşleştirme, soru oluşturma, cümle birleştirme ve cümle oluşturma olmak üzere temelde altı tip etkinliğe yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu etkinliklerin sayısı hakkında bilgi verilmiştir.

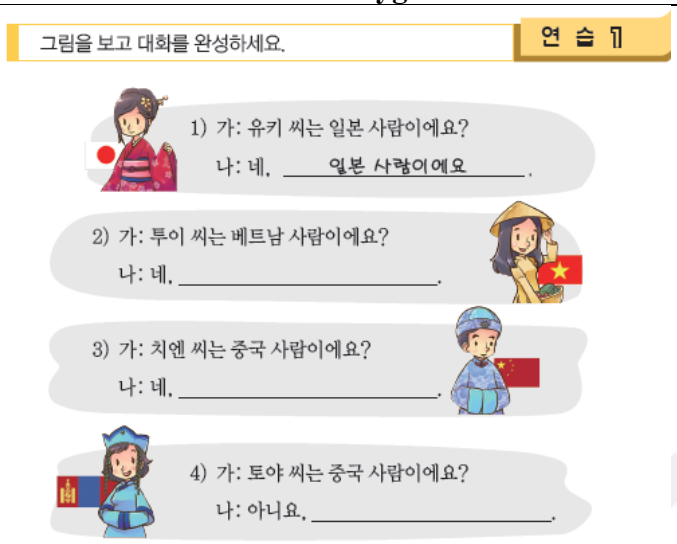
Tablo 9. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabında Dil Bilgisi Etkinlik Türleri ve Sayıları

Etkinlik Türleri	**Sayısı**
Boşluk doldurma	38
Eşleştirme	3
Cümle birleştirme	2
Soru oluşturma	1
Cümle oluşturma	1
Toplam	45

Tabloda görüldüğü üzere Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisine yönelik en çok boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Kitapta toplamda 37 tane boşluk doldurma etkinliğine yer verilirken üç eşleştirme, iki cümle birleştirme ve birer tane soru oluşturma, cümle oluşturma ve canlandırma etkinliğine yer verilmiştir. Bu bulgulardan hareketle Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisine ilişkin biçim odaklı etkinliklerin ağırlıkta olduğu, iletişim odaklı etkinliklere yer verilmediği söylenebilir.

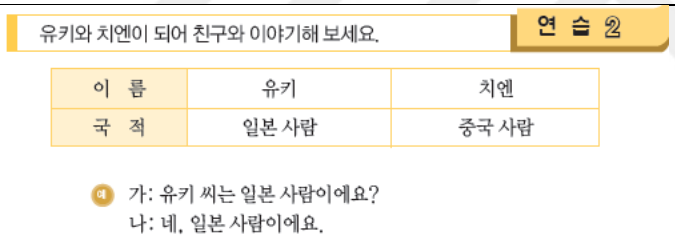
4.4.2. Sejong Hangugo 1 Ders Kitabının Dil Bilgisi Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi

Şekil 101. SH-1-1 Samimi Saygılı İsim Bildirme ve Soru Ekine Yönelik Etkinlik



Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.

1) A: Yuki Hanım, Japon musunuz?
B: Evet, Japon'um.
2) A: Tui Hanım, Vietnamlı mısınız?
B: Evet,
……
3) A: Çien Bey, Çinli misiniz?
B: Evet,
……
4) A: Toya Hanım, Çinli misiniz?
B: Hayır,
……



Yuki ve Çien olup arkadaşınızla konuşun.

İsim	*Yuki*	*Çien*
Milliyet	*Japon*	*Çinli*

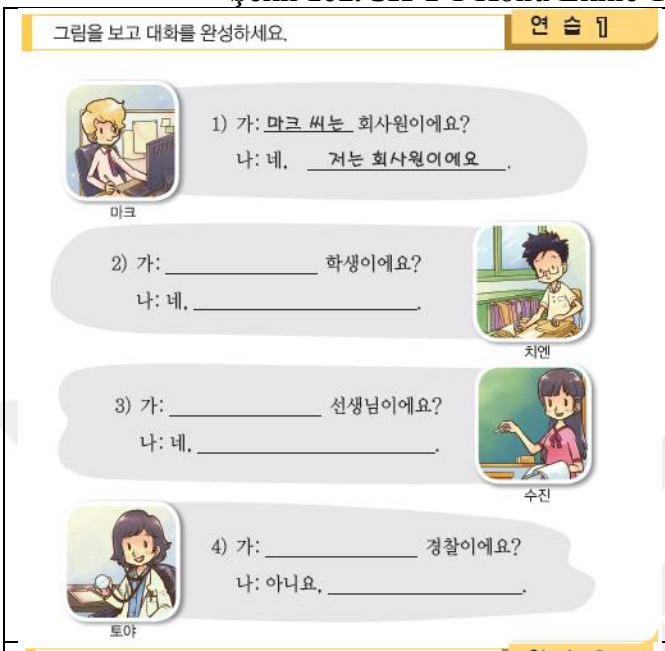
Örnek: A: Yuki Hanım, Japon musunuz?
B: Evet, Japon'um.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 39

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede samimi saygılı isim bildirme ve soru eki olan "이에요/예요" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "이에요/예요" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Etkinlikte, öğrenenlerin dil yapısını doğru bir şekilde kullanması hedeflendiğinden biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise yönergede verilen durumdan hareketle öğrencilerden rol dağılımı yapmaları, "이에요/예요" yapısını kullanarak rollerine uygun şekilde örnekteki gibi bir diyalog kurmaları istenmiştir. Ur (1996) tarafından "kontrollü alıştırma" olarak nitelendirilen bu etkinlik, öğrenenlerin ders kitabındaki örneklerden hareketle yapıyı kullanmalarını amaçlamaktadır. Etkinlikte öğrenenlerin rol dağılımı istendiği için iletişimsel bir

etkinlik olabileceği düşünülebilir. Fakat görüldüğü üzere etkinlikte öğrenenlerden akıcılıktan ziyade dil bilgisel doğruluk beklenmektedir. Bu yönüyle ikinci alıştırma da birinci alıştırma gibi biçim odaklı bir etkinliktir.

Şekil 102. SH-1-1 Konu Ekine Yönelik Etkinlik



Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.

1) A: Mark Bey, ofis çalışanı mısınız?
B: Evet, ben ofis çalışanıyım.
2) A: ……. öğrenci misiniz?
B: Evet, ……..
3) A: …… öğretmen misiniz?
B: Evet, ……..
4) A: ……. polis misiniz?
B: Hayır, ……..

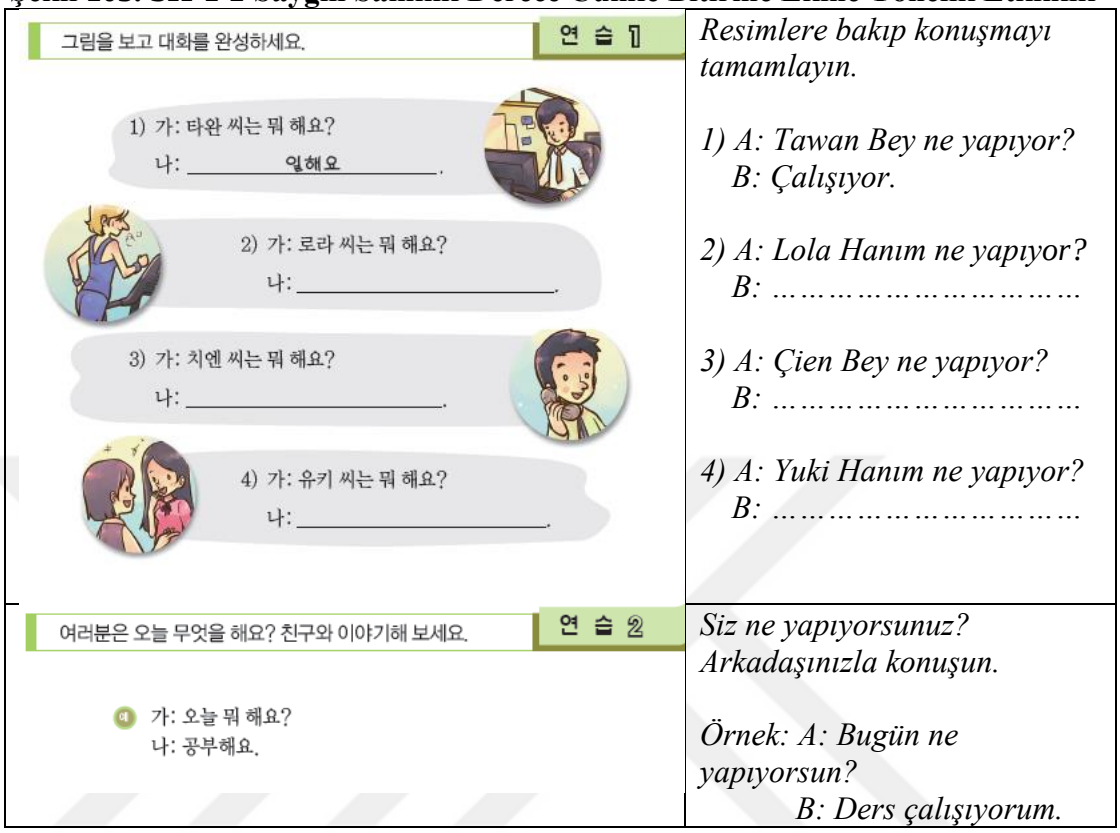
Sizin mesleğiniz ne? Arkadaşınızla konuşun.
Örnek: A: Minsu, öğrenci misiniz?
B: Evet, ben öğrenciyim.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 41

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede konu eki olan “은/는” yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri “은/는” yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Öğrenenlerin görsellerin altındaki isimlere bakarak ünsüz sesle biten isimden sonra “은”; ünlü sesle biten isimden sonra ise “는” ekini yazmaları gerekmektedir. Bu yönüyle dil bilgisel doğruluğu hedefleyen etkinlik biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle “은/는” yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları istenmiştir. Etkinlik, öğrenenlerin belirli bir yapıya göre cümle oluşturmalarını gerektirmektedir. Ancak kelime bilgisi öğrenenlerin tercihlerine bağlıdır. Şekilde görüldüğü üzere etkinlikte öğrenenlerin hangi yapıyı kullanmaları gerektiği örnek diyalog aracılığıyla yönlendirilmiş olsa da

öğrenenlerin birbiriyle konuşup bilgi alışverişinde bulunmaları gerekmektedir. Bu yönüyle etkinliğin iletişim odaklı olduğu söylenebilir.

Şekil 103. SH-1-2 Saygılı Samimi Derece Cümle Bitirme Ekine Yönelik Etkinlik



Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 49

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede şimdiki zamanı ve geniş zamanı ifade eden "-아요/어요" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "-아요/어요" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Öğrenenlerin görsellerde verilen durumlara bakarak uygun fiilleri belirmeleri, fiilin son hecesindeki ünlü sese bakarak uygun biçimbirimi ekleyerek yazmaları gerekmektedir. Yapının doğru kullanılmasını hedefleyen etkinlik, bu yönüyle biçimsel bir etkinliktir. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "-아요/어요" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları istenmiştir. Etkinlik, öğrenenlerin etkinlikte verilen yapıyı kullanarak cümle kurmalarını gerektirmektedir. Ancak kelime bilgisi öğrenenlerin tercihlerine bağlıdır. Şekilde görüldüğü üzere etkinlikte öğrenenler, yapı konusunda yönlendirilmiştir. Ancak öğrenenlerin kendi kişisel planları hakkında düşünüp bu konuda birbiriyle bilgi alışverişinde bulunması gerekmektedir. Bu yönüyle etkinliğin iletişim odaklı olduğu söylenebilir.

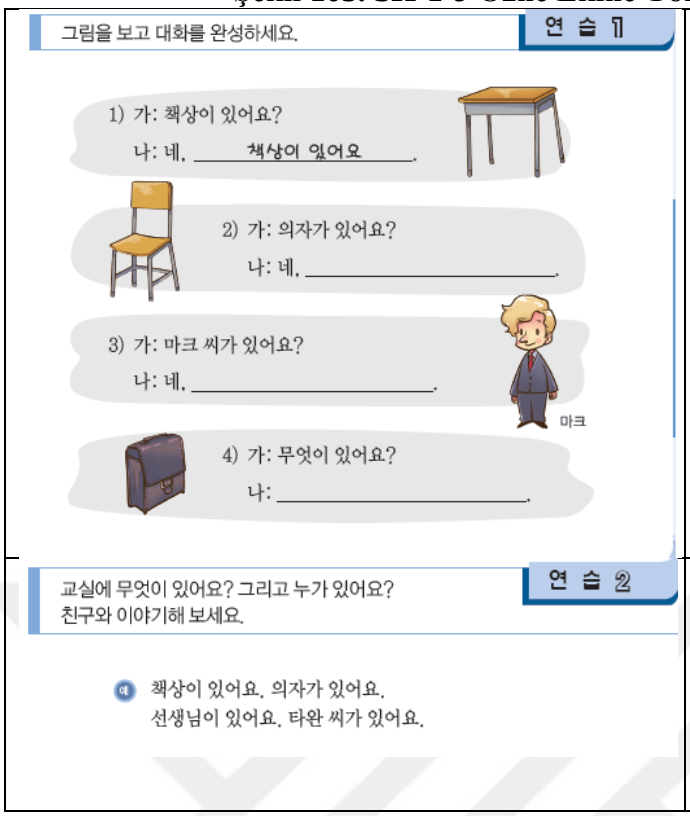
Şekil 104. SH-1-2 "-A gitmek" Yapısına Yönelik Etkinlik

그림을 보고 대화를 완성하세요. 연습 1  1) 가: 로라 씨는 어디에 가요? 나: 공원에 가요. 2) 가: 유키 씨는 어디에 가요? 나: _____. 3) 가: 마크 씨는 집에 가요? 나: 네, _____. 4) 가: 타완 씨는 학교에 가요? 나: 아니요, _____.	*Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.* *1) A: Lola Hanım nereye gidiyor?* *B: Parka gidiyor.* *2) A: Yuki Hanım nereye gidiyor?* *B: ……..* *3) A: Mark Bey eve gidiyor mu?* *B: Evet, ……..* *4) A: Tawan Bey okula gidiyor mu?* *B: Hayır, ……..*
여러분은 어디에 가요? 친구와 이야기해 보세요. 연습 2 가: 오늘 어디에 가요? 나: 집에 가요.	*Siz nereye gidiyorsunuz? Arkadaşınızla konuşun.* *Örnek: A: Bugün nereye gidiyorsun?* *B: Eve gidiyorum.*

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 51

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada "-A gitmek" anlamına gelen "-에 가다" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "-에 가다" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Öğrenenlerin görsellere bakarak görsellerdeki mekânların adını belirlemeleri ve bu adlara "-에 가다" yapısını eklemeleri gerekmektedir. Yapının doğru kullanılmasını hedefleyen etkinlik, bu yönüyle biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "-에 가다" yapısını kullanarak örnekteki bir diyalog kurmaları beklenmektedir. Etkinlik, öğrenenlerin etkinlikte verilen yapıyı kullanarak cümle kurmalarını gerektirmektedir. Ancak kelime bilgisi öğrenenlerin tercihlerine bağlıdır. Bir başka deyişle öğrenenler kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirilmiş olsalar da kelime seçiminde özgürdür. Çünkü etkinlik, öğrenenlerin kendileri hakkındaki bilgileri birbiriyle paylaşmalarını gerektirmektedir. Bu yönüyle etkinliğin iletişim odaklı olduğu söylenebilir.

Şekil 105. SH-1-3 Özne Ekine Yönelik Etkinlik



Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.

1) A: Masa var mı?
B: Evet,
2) A: Sandalye var mı?
B: Evet, …….
3) A: Mark Bey var mı?
B: Evet, ……
4) A: Ne var?
B: ……

Sınıfınızda neler ve kimler var? Arkadaşınızla konuşun.

Örnek: Masa var. Sandalye var. Öğretmen var. Tawan Bey var.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 59

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede özne eki olarak kullanılan "이/가" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "이/가" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Öğrenenlerin görsellere bakarak görsellerdeki nesnelerin isimlerini belirlemeleri, ünsüz sesle biten isimlerden sonra "이"; ünlü sesle biten isimlerden sonra ise "가" yapısını yazmaları gerekmektedir. Biçimsel doğruluğu hedeflemesi bakımından etkinlik, biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "이/가" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları istenmiştir. Etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirmiş olsa da kullanacakları kelimeler konusunda öğrenenlere özgürlük tanımaktadır. Bir başka deyişle öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak kendi sınıflarında bulunan eşyalar hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu yönüyle etkinliğin iletişim odaklı olduğu söylenebilir.

Şekil 106. SH-1-3 "-DA var/yok" Yapısına Yönelik Etkinlik

<table>
<tr>
<td>
그림을 보고 대화를 완성하세요. 연 습 1

1) 가: 가방이 어디에 있어요?
나: 가방이 의자 위에 있어요.
2) 가: 책상이 어디에 있어요?
나: _____.

3) 가: 책이 가방 안에 있어요?
나: 아니요, _____.


4) 가: 펜이 책상 위에 있어요?
나: 아니요, _____.
</td>
<td>
Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.

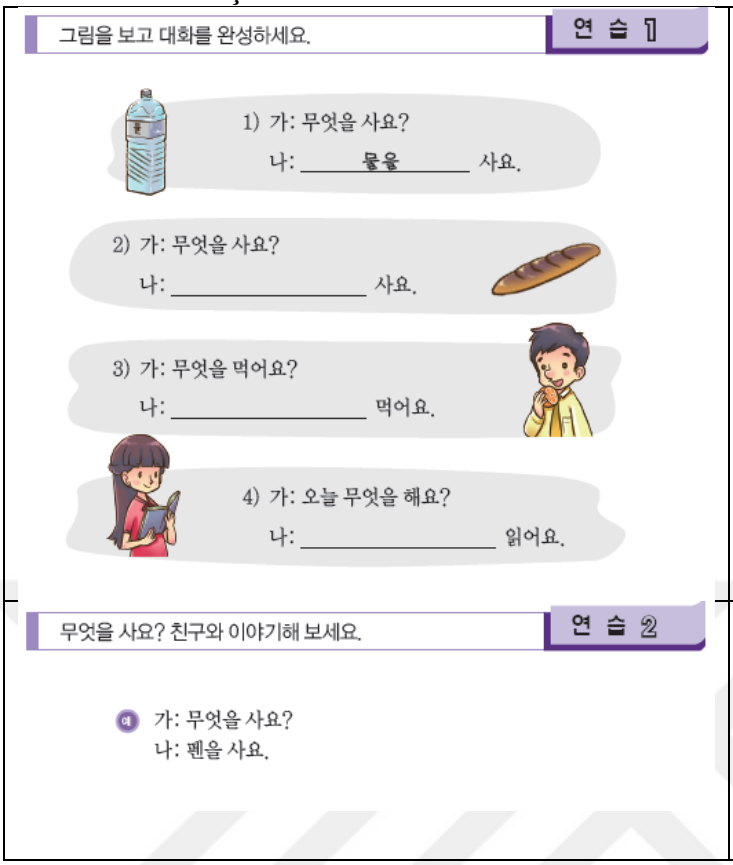
1) A: Çanta nerede (var)?
B: Çanta sandalyenin üstünde.
2) A: Masa nerede?
B:
……
3) A: Kitap çantanın içinde mi?
B: Hayır,
……
4) A: Kalem masanın üstünde mi?
B: Hayır,
……
</td>
</tr>
<tr>
<td>
다음 물건이 어디에 있어요? 친구와 이야기해 보세요. 연 습 2
책 펜 가방
예 가: 책이 어디에 있어요?
나: 책이 가방 안에 있어요.
</td>
<td>
Aşağıdaki eşyalar nerede? Arkadaşınızla konuşun.
Kitap Kalem Çanta

Örnek: A: Kitap nerede?
B: Kitap çantanın içinde.
</td>
</tr>
</table>

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 61

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada "-DA var/yok" anlamına gelen "-에 있다/없다" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "-에 있다/없다" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Yapının doğru üretilmesini hedefleyen etkinlik, biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "에 있다/없다" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları beklenmektedir. Etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirmiş olsa da öğrenenleri cümle kurmak için kullanacakları kelimeler konusunda özgür bırakmıştır. Diğer bir deyişle, öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak eşyaların yeri hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu yönüyle etkinliğin iletişim odaklı olduğu söylenebilir.

Şekil 107. SH-1-4 Nesne Ekine Yönelik Etkinlik



Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.
1) A: Ne satın alıyorsunuz?
B: Süt satın alıyorum.
2) A: Ne satın alıyorsunuz?
B: ……. satın alıyorum.
3) A: Ne yiyorsunuz?
B: ……. yiyorum.
4) A: Bugün ne yapıyorsunuz?
B: ……. okuyorum.

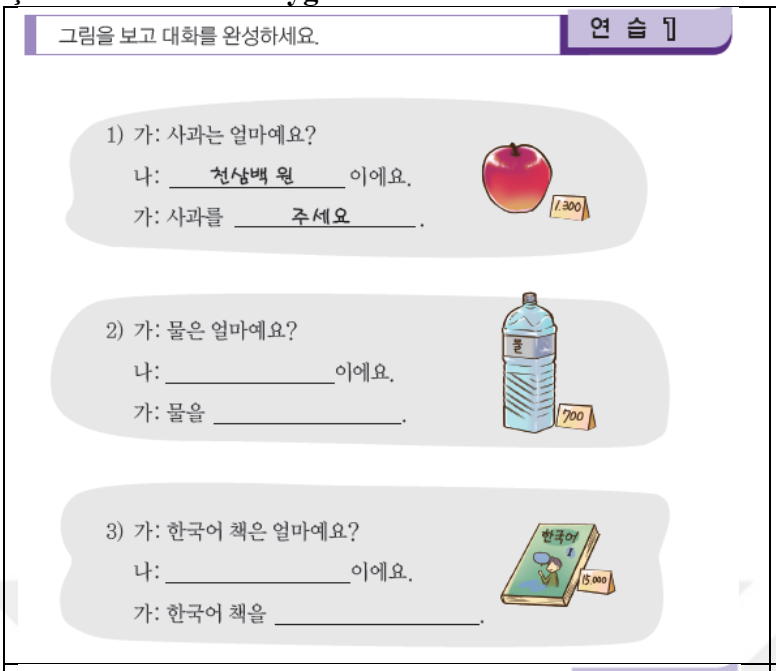
Ne satın alıyorsunuz? Arkadaşınızla konuşun.

Örnek: A: Ne satın alıyorsunuz?
B: Kalem satın alıyorum.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 71

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede nesne eki olarak kullanılan “을/를” yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri “을/를” yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Öğrenenlerin görsellere bakıp görsellerdeki nesnelerin isimlerini belirlemeleri, sonu ünsüz sesle biten isimlerden sonra “을”, sonu ünlü sesle biten isimlerden sonra “를” yapısını yazmaları gerekmektedir. Etkinlik, biçimsel doğruluğu hedeflediğinden dolayı biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden “을/를” yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları istenmiştir. Etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirmiş, ancak öğrenenleri cümle kurmak için kullanacakları kelimeler konusunda özgür bırakmıştır. Diğer bir deyişle, öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak hangi nesneleri satın aldıkları konusunda bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu yönüyle etkinliğin iletişim odaklı olduğu söylenebilir.

Şekil 108. SH-1-4 Saygılı Samimi Derece Cümle Bitirme Ekine Yönelik Etkinlik



Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.

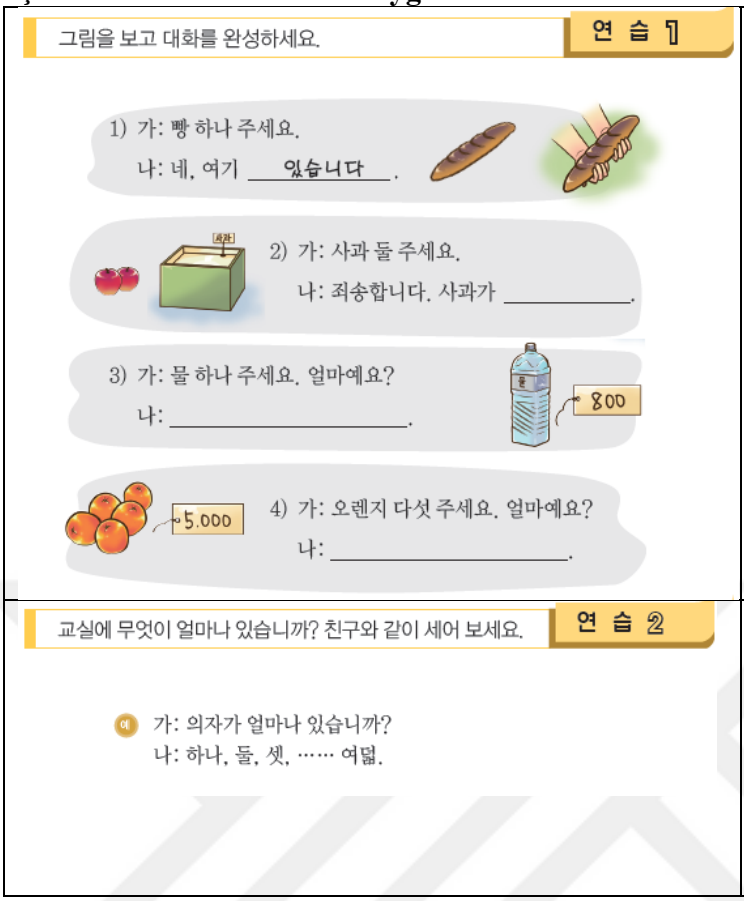
1) A: Elma ne kadar?
B: Bin üç yüz won(dur).
A: Elmayı veriniz.
2) A: Su ne kadar?
B: ……..
A: Suyu ……
3) A: Korece kitap ne kadar?
B: ……..(dur).
A: Korece kitabı ….

Müşteri ve çalışan olup eşya alıp satın. Örnek: A: Kalem ne kadar?
B: 700 won.
A: Kalemi veriniz.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 73

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede saygılı-samimi ifade derecesi olarak emir veya rica anlamına kullanılan "-(으)세요" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "-(으)세요" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Dil bilgisel doğruluğu hedefleyen etkinlik, bu yönüyle biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise rol oyunu etkinliğine yer verilmiştir. Öğrenenlerden müşteri ve çalışan rollerinden birini seçip "-(으)세요" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları beklenmektedir. Etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirmiş, ancak öğrenenleri iletişim sırasında kullanacakları kelimeler konusunda sınırlandırmamıştır. Başka bir deyişle, öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak satın alacakları veya satacakları nesnelerin fiyatları hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu yönüyle etkinliğin iletişim odaklı olduğu söylenebilir.

Şekil 109. SH-1-5 Resmî Saygılı Derece Cümle Bitirme Ekine Yönelik Etkinlik



Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.

1) A: Bir tane ekmek veriniz.
B: Tabi, buyurun. (burada var)
2) A: İki elma veriniz.
B: Kusura bakmayın. Elma ……
3) A: Bir (şişe) su veriniz. Ne kadar?
B: ……
4) A: Beş portakal veriniz. Ne kadar?
B: ……

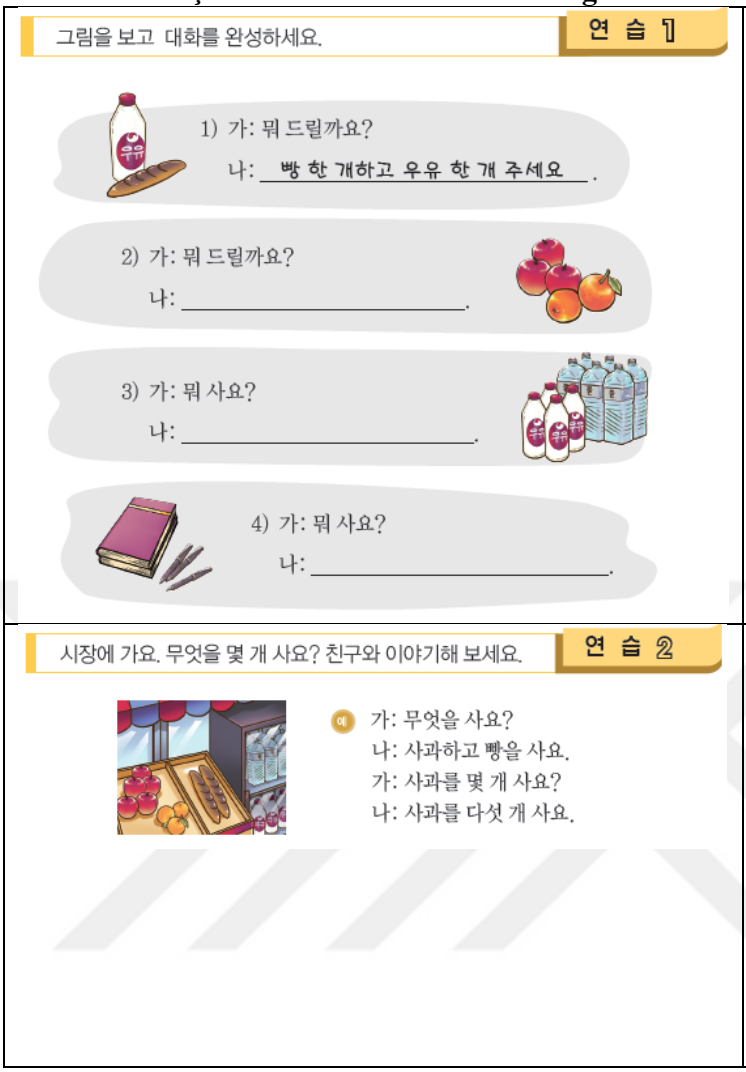
Sınıfta neyden ne kadar var? Arkadaşınızla birlikte sayın.

Örnek: A: Kaç tane sandalye var?
B: Bir, iki, üç, … … sekiz.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 81

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede resmî derece ifadesi olarak hitap edilen kişiyi yüceltme amacıyla kullanılan "-ㅂ니다/습니다, -ㅂ니까/습니까" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "-ㅂ니다/습니다, -ㅂ니까/습니까" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Bu bakımdan etkinlik biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "-ㅂ니다/습니다, -ㅂ니까/습니까" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları istenmektedir. Yönlendirmeli, anlamlı alıştırma türündeki etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirmiş, ancak öğrenenleri iletişim sırasında kullanacakları kelimeler konusunda sınırlandırmamıştır. Diğer bir deyişle, öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak sınıftaki nesneler ve bunların sayıları hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu yönüyle etkinliğin iletişim odaklı olduğu söylenebilir.

Şekil 110. SH-1-5 "ve/ile" Bağlacına Yönelik Etkinlik



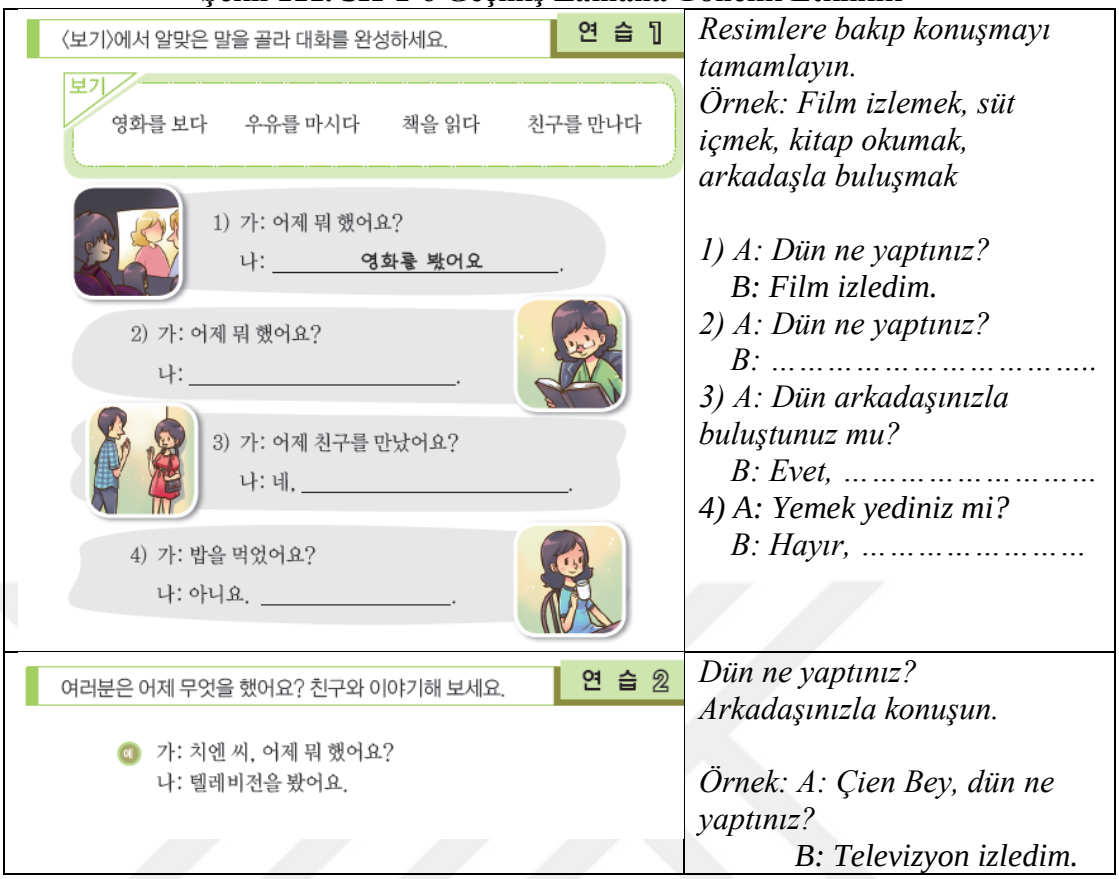
Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.
1) A: Ne vereyim?
B: Bir tane ekmekle süt veriniz.
2) A: Ne vereyim?
B:
……
3) A: Ne satın alıyorsunuz?
B:
……
4) A: Ne satın alıyorsunuz?
B:
……

Pazara gidiyorsunuz. Neyden kaç tane satın alırsınız? Arkadaşınızla konuşun.
Örnek: A: Ne satın alıyorsun?
B: Elma ve ekmek satın alıyorum.
A: Kaç tane elma satın alıyorsun?
B: Beş tane elma satın alıyorum.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 83

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada "ve" anlamına gelen "하고" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "하고" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Dil yapısının doğru kullanımını hedefleyen etkinlik, biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden verilen durumdan hareketle "하고" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmalarını istenmiştir. Ur (1996) tarafından "yapı temelli serbest söylem oluşturma" etkinliği olarak nitelendirilen bu etkinlik türünde öğrenenlere bir görev verilir, örnek yapıyı kullanmaları konusunda yönlendirme yapılır ve görev hakkında konuşmaları istenir. Bu bakımdan etkinlik iletişim odaklıdır.

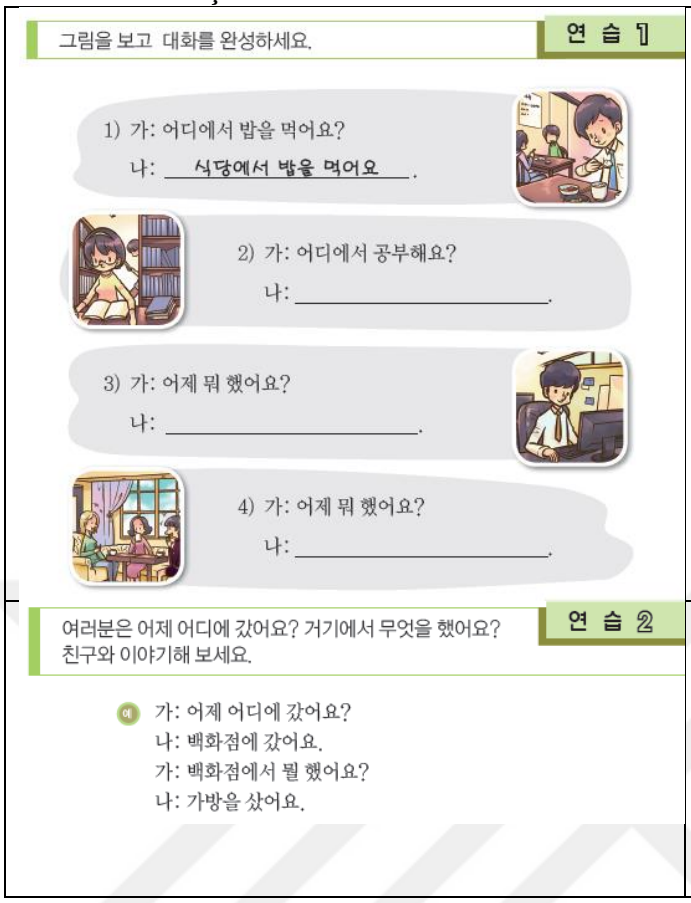
Şekil 111. SH-1-6 Geçmiş Zamana Yönelik Etkinlik



Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 91

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede geçmiş zamanı ifade eden "-았/었" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, sorulardan ve görsellerden hareketle kutucuktan uygun olan ifadeleri seçip boş bırakılan yerleri "-았/었" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Öğrenenlerin görsellerdeki durumlara bakıp bu durumlar için uygun fiilleri belirlemeleri ve fiilin son hecesindeki ünlü sese göre "-았/었" yapısını yazmasını gerektirmektedir. Dil yapısının doğru kullanımı hedefleyen etkinlik, bu yönüyle biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "-았/었" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları istenmiştir. Etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirmiş, fakat öğrenenleri iletişim sırasında kullanacakları kelimeler konusunda sınırlandırmamıştır. Diğer bir deyişle, öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak dün ne yaptıkları hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu yönüyle etkinlik iletişim odaklıdır.

Şekil 112. SH-1-6 Bulunma Ekine Yönelik Etkinlik



Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.
1) A: Nerede yemek yersiniz?
B: Restoranda yemek yedim.
2) A: Nerede ders çalışırsınız?
B: ……..
3) A: Dün ne yaptınız?
B: ……..
4) A: Dün ne yaptınız?
B: ……..

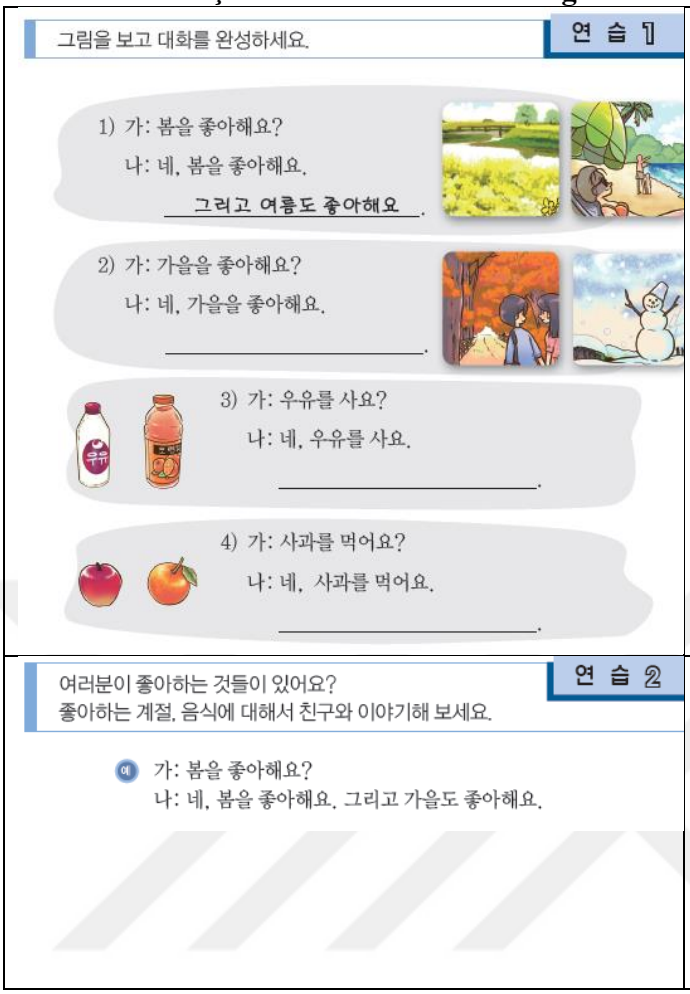
Dün nereye gittiniz? Orada ne yaptınız? Arkadaşınızla konuşun.

Örnek: A: Dün nereye gittiniz?
B: Mağazaya gittim.
A: Mağazada ne yaptınız?
B: Çanta satın aldım.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 93

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede hem bulunma hem de ayrılmayı ifade etmek için kullanılan "-에서" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "-에서" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Yapının doğru kullanımını amaçlayan etkinlik, biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "-에서" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları istenmiştir. Etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirmiş, fakat öğrenenleri iletişim sırasında kullanacakları kelimeler konusunda sınırlandırmamıştır. Diğer bir deyişle, öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak dün nereye gittikleri ve ne yaptıkları hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik iletişim odaklıdır.

Şekil 113. SH-1-7 "ve" Bağlacına Yönelik Etkinlik



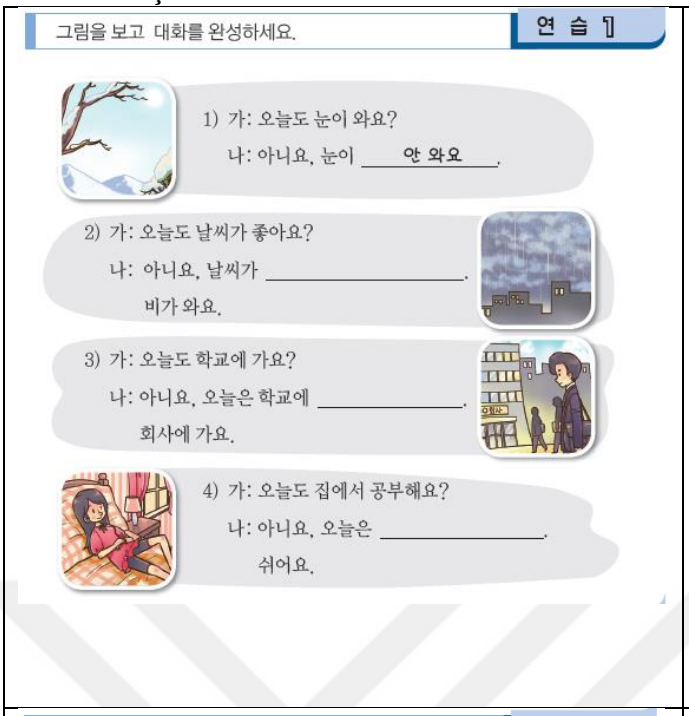
Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.
1) A: İlkbaharı sever misiniz?
B: Evet, ilkbaharı severim ve yazı da severim.
2) A: Sonbaharı sever misiniz?
B: Evet, sonbaharı severim ve ……
3) A: Süt satın alır mısınız?
B: Evet, süt satın alırım ve ……
4) A: Elma yer misiniz?
B: Evet, elma yerim ve ……

Sevdiğiniz şeyler var mı? Sevdiğiniz mevsim, yemek hakkında arkadaşınızla konuşun.
Örnek: A: Baharı sever misiniz?
B: Evet, baharı severim ve sonbaharı da severim.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 103

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede "ve/ ve sonra" anlamında kullanılan "그리고" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "그리고" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Etkinlik dil bilgisel doğruluğu hedeflediğinden dolayı biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "그리고" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirmiş, fakat öğrenenleri iletişim sırasında kullanacakları kelimeler konusunda sınırlandırmamıştır. Diğer bir deyişle, öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak dün ne yaptıkları hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik iletişim odaklıdır.

Şekil 114. SH-1-7 Kısa Olumsuzluk Ekine Yönelik Etkinlik



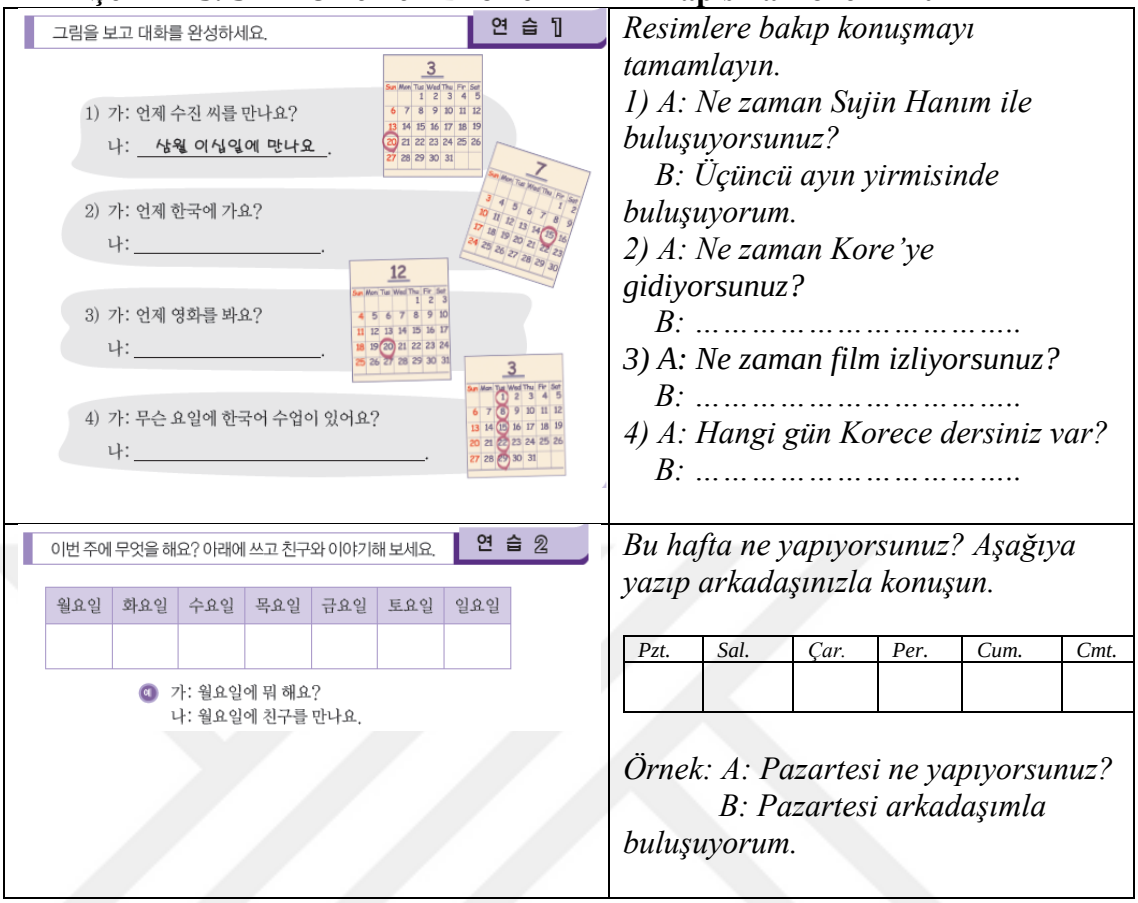
Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.
1) A: Bugün kar yağıyor mu?
B: Hayır, kar yağmıyor.
2) A: Bugün de hava güzel mi?
B: Hayır, hava ……
Yağmur yağıyor.
3) A: Bugün de okula gidiyor musunuz?
B: Hayır, bugün okula ……
Şirkete gidiyorum.
4) A: Bugün de evde ders çalışıyor musunuz?
B: Hayır, bugün ……
Dinleniyorum.

Bugün hava nasıl? Arkadaşınızla konuşun.
Örnek: A: Bugün kar yağıyor mu?
B: Hayır, kar yağmıyor. Hava güzel.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 105

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede olumsuzluk ifade eden "안" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "안" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Dil bilgisel doğruluğu hedefleyen etkinlik, bu yönüyle biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "안" yapısını kullanarak örnekteki gibi diyalog kurmaları istenmiştir. Etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirmiş, fakat öğrenenleri iletişim sırasında kullanacakları kelimeler konusunda özgür bırakmıştır. Diğer bir deyişle, öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak havanın nasıl olduğu hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik iletişim odaklıdır.

Şekil 115. SH-1-8 Zaman Bildiren "-DA" Yapısına Yönelik Etkinlik



Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.
1) A: Ne zaman Sujin Hanım ile buluşuyorsunuz?
B: Üçüncü ayın yirmisinde buluşuyorum.
2) A: Ne zaman Kore'ye gidiyorsunuz?
B: ……..
3) A: Ne zaman film izliyorsunuz?
B: ……..
4) A: Hangi gün Korece dersiniz var?
B: ……..

Bu hafta ne yapıyorsunuz? Aşağıya yazıp arkadaşınızla konuşun.

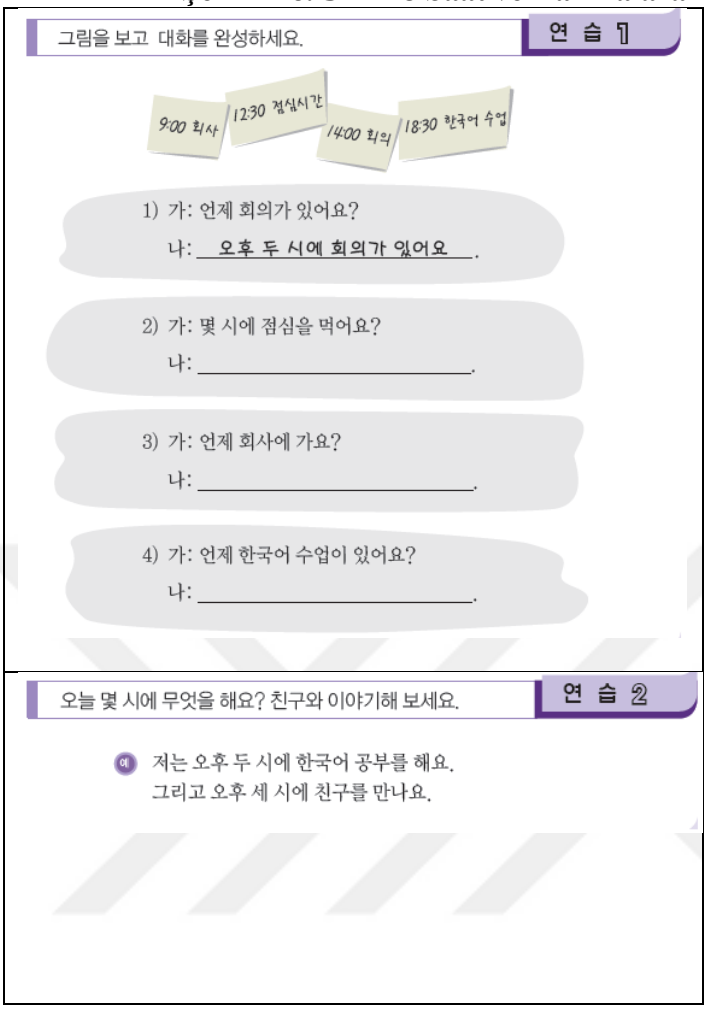
Pzt.	*Sal.*	*Çar.*	*Per.*	*Cum.*	*Cmt.*

Örnek: A: Pazartesi ne yapıyorsunuz?
B: Pazartesi arkadaşımla buluşuyorum.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 113

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede yönelme, bulunma anlamında kullanılan ve zaman bildiren ifadelerden sonra da gelen "-에" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "-에" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Bu yönüyle biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "에" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları beklenmektedir. Öğrencilerin ilgili yapıdan hareketle haftalık planları hakkında konuşmalarını gerektiren etkinlik, bu bakımdan iletişim odaklıdır.

Şekil 116. SH-1-8 Saat ve Dakikalara Yönelik Etkinlik



Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.
9:00 Şirket 12.30 Öğle yemeği
14.00 Toplantı 18.30 Korece dersi
1) A: Ne zaman toplantı var?
B: Öğleden sonra saat ikide toplantı var.
2) A: Saat kaçta öğle yemeği yiyorsunuz?
B: ……
3) A: Ne zaman şirkete gidiyorsunuz?
B: ……
4) A: Ne zaman Korece dersi var?
B: ……

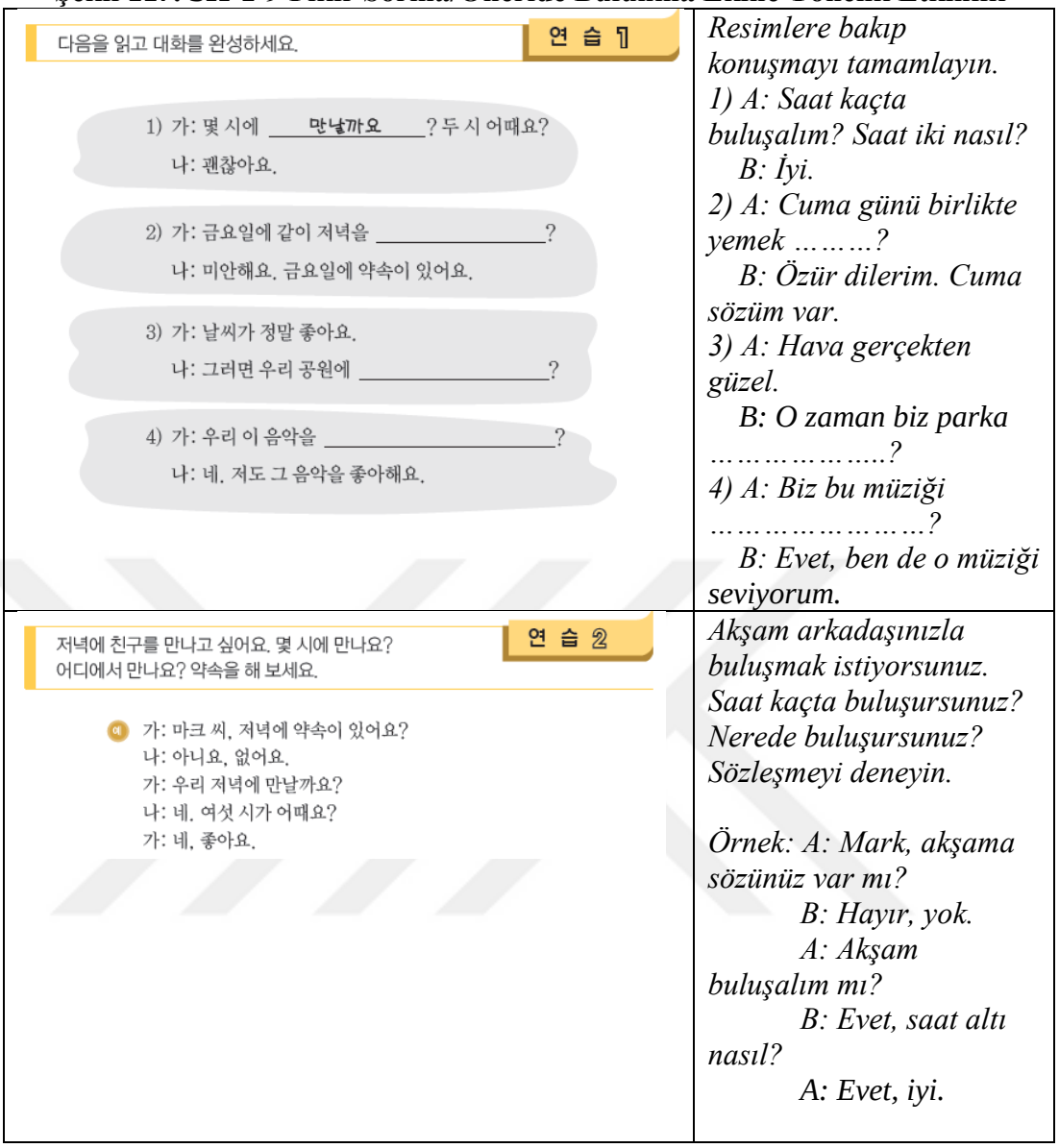
Bugün saat kaçta ne yapıyorsunuz? Arkadaşınızla konuşun.

Örnek: Ben öğleden sonra saat ikide Korece çalışıyorum ve öğleden sonra saat üçte arkadaşımla buluşuyorum.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 115

Şekilde görüldüğü üzere 1. Alıştırmada Korecede saat ve dakika bildiren "0시 0분" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, sorulardan hareketle soruların üst kısmında yer alan kısımdaki saat ve yer ile ilgili bilgilerden uygun olanı seçip boş bırakılan yerleri "0시 0분" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Hedef yapının doğru bir şekilde kullanımını hedefleyen etkinlik bu açıdan biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "0시 0분" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları istenmiştir. Etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirse de iletişim sırasında kullanacakları kelimeler konusunda sınırlandırmamıştır. Diğer bir deyişle, öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak günlük planları hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik iletişim odaklıdır.

Şekil 117. SH-1-9 Fikir Sorma/Öneride Bulunma Ekine Yönelik Etkinlik



Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.
1) A: Saat kaçta buluşalım? Saat iki nasıl?
B: İyi.
2) A: Cuma günü birlikte yemek ……?
B: Özür dilerim. Cuma sözüm var.
3) A: Hava gerçekten güzel.
B: O zaman biz parka ……..?
4) A: Biz bu müziği ……?
B: Evet, ben de o müziği seviyorum.

Akşam arkadaşınızla buluşmak istiyorsunuz. Saat kaçta buluşursunuz? Nerede buluşursunuz? Sözleşmeyi deneyin.

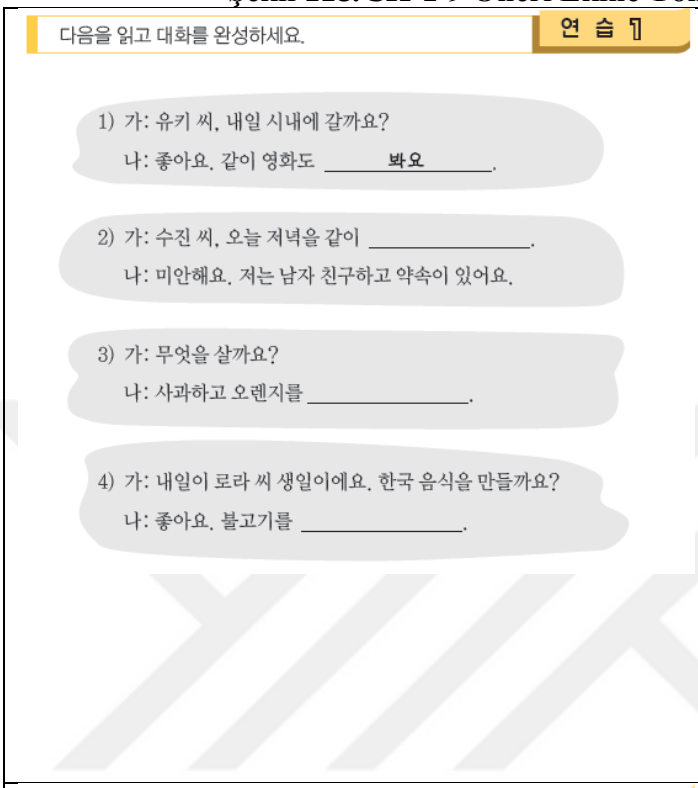
Örnek: A: Mark, akşama sözünüz var mı?
B: Hayır, yok.
A: Akşam buluşalım mı?
B: Evet, saat altı nasıl?
A: Evet, iyi.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 123

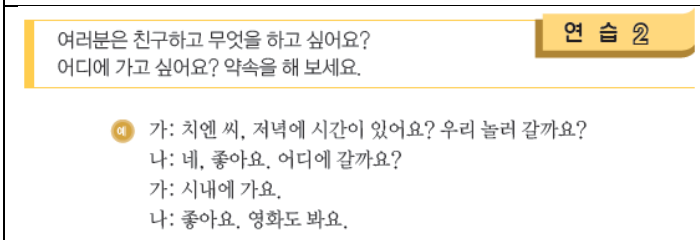
Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede teklif ve öneri ifade eden "-(으)ㄹ 까요" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, cevaplardan hareketle soru cümlelerinde boş bırakılan yerleri "-(으)ㄹ 까요" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Öğrenenlerin boşluklar için uygun fiilleri belirlemeleri ve bu fillerin sonundaki ünlü veya ünsüz sese göre yapının uygun biçimini yazmaları gerekmektedir. Yapının doğru üretilmesini hedeflediği için etkinlik, biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden verilen durum hakkında "-(으)ㄹ 까요" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları beklenmektedir. Öğrenenler kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirilmiş olsa da kelime

bilgisi konusunda sınırlandırılmamıştır. Öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak plan ve önerileri hakkında fikir alışverişinde bulunmalarını gerektiren etkinlik, bu yönüyle iletişim odaklıdır.

Şekil 118. SH-1-9 Öneri Ekine Yönelik Etkinlik



Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.
1) A: Yuki Hanım, yarın şehir merkezine gidelim mi?
B: Olur. Birlikte film de izleyelim.
2) A: Sujin Hanım, bugün akşam yemeğini birlikte ……
B: Özür dilerim. Benim erkek arkadaşımla sözüm var.
3) A: Ne satın alalım?
B: Elma ile portakal ……
4) A: Yarın Lola Hanım'ın doğum günü. Kore yemeği yapalım mı?
B: Olur. Bulgogi ……



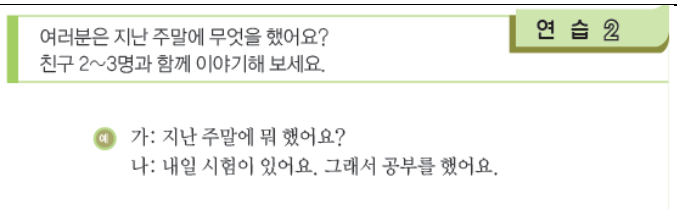
Arkadaşınızla ne yapmak istiyorsunuz? Nereye gitmek istiyorsunuz? Sözleşin.
Örnek: A: Çien Bey, akşam zamanınız var mı? Eğlenmeye gidelim mi?
B: Evet, olur. Nereye gidelim?
A: Şehir merkezine gidelim.
B: Tamam, film de izleyelim.

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 125

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada "-아요/어요" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "-아요/어요" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Öğrenenlerin boşluklar için uygun fiilleri belirleyip bu fiillerin son hecesindeki ünlü sese göre yapının uygun biçimini yazması gerekmektedir. Bu yönden etkinlik biçim odaklıdır. 2. alıştırmada

öğrenenlerden yönergeden hareketle “-아요/어요” yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları istenmiştir. Etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirse de iletişim sırasında kullanacakları kelimeler konusunda sınırlandırmamıştır. Diğer bir deyişle, öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak planları hakkında öneride bulunmaları söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik iletişim odaklıdır.

Şekil 119. SH-1-10 “Bu yüzden” Yapısına Yönelik Etkinlik

<table>
<tr>
<td>
</td>
<td>Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.
1) A: Hafta sonu ne yaptınız?
B: Ben resmi severim. Bu yüzden sanat müzesine gittim.
2) A: Cumartesi ne yaptınız?
B: Memleketimden arkadaşım geldi.
……
3) A: Dün neden okula gelmediniz?
B: Çok hastaydım.
……
4) A: Yuki Hanım bugünlerde de Sejong Enstitüsüne devam ediyor musunuz?
B: Hayır, bugünlerde çok meşgulüm.
……</td>
</tr>
<tr>
<td>
</td>
<td>Geçen hafta ne yaptınız? 2-3 arkadaşınız ile konuşun.
Örnek: A: Geçen hafta ne yaptınız?
B: Yarın sınav var. Bu yüzden ders çalıştım.</td>
</tr>
</table>

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 135

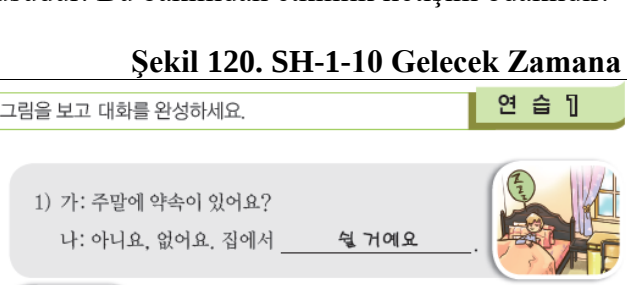
Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada Korecede sebep bildiren “그래서” yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri “그래서” yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Yapının doğru kullanılmasını hedefleyen etkinlik, bu yönüyle biçim

odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "그래서" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları beklenmektedir. Etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirse de iletişim sırasında kullanacakları kelimeler konusunda sınırlandırmamıştır. Başka bir deyişle, öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak geçen hafta neler yaptıkları hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik iletişim odaklıdır.

Şekil 120. SH-1-10 Gelecek Zamana Yönelik Etkinlik

<table>
<tr>
<td>
그림을 보고 대화를 완성하세요. 연 습 1

1) 가: 주말에 약속이 있어요?
나: 아니요, 없어요. 집에서 쉴 거예요.



2) 가: 주말에 뭐 할 거예요?
나: 친구하고 _____.



3) 가: 유키 씨도 공원에 갈 거예요?
나: 아니요. 저는 _____.



4) 가: 이 책을 읽었어요?
나: 아니요. 이번 주말에 _____.



</td>
<td>
Resimlere bakıp konuşmayı tamamlayın.
1) A: Hafta sonu sözünüz var mı?
B: Hayır, yok. Evde dinleneceğim.
2) A: Hasta sonu ne yapacaksınız?
B: Arkadaşımla ……
3) A: Yuki, siz de parka gidecek misiniz?
B: Hayır, ben ……
4) A: Bu kitabı okudunuz mu?
B: Hayır, bu hafta sonu ……
</td>
</tr>
<tr>
<td>
여러분은 이번 주말에 어디에 갈 거예요? 무엇을 할 거예요? 연 습 2

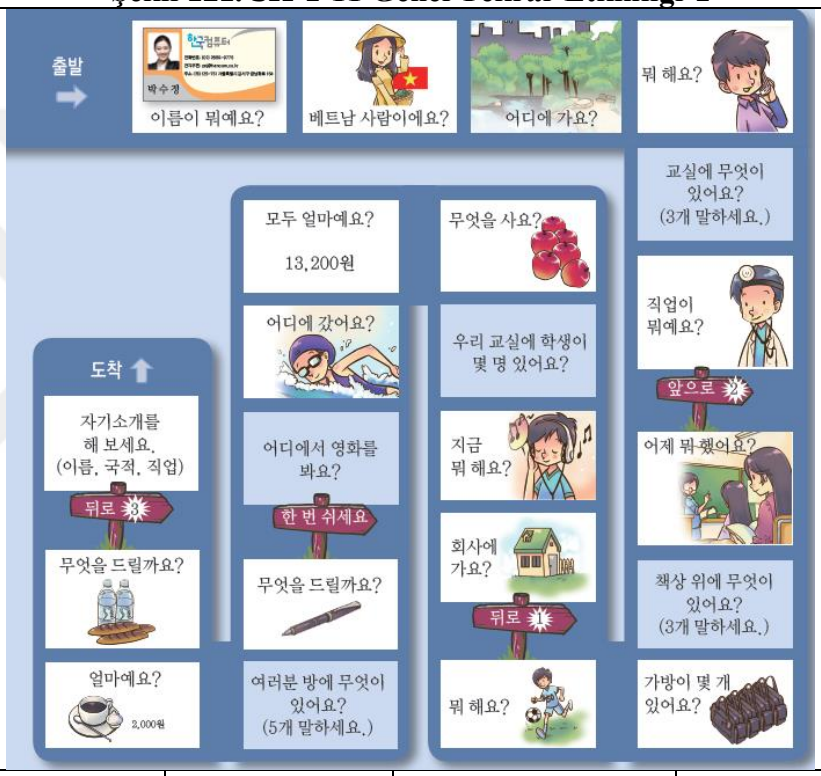
예 가: 주말에 뭐 할 거예요?
나: 저는 공원에 갈 거예요.
가: 공원에서 뭐 할 거예요?
나: 저는 사진을 좋아해요.
그래서 공원에서 사진을 찍을 거예요.
</td>
<td>
Bu hafta sonu nereye gideceksiniz? Ne yapacaksınız?
Örnek: A: Hafta sonu ne yapacaksınız?
B: Ben parka gideceğim.
A: Parkta ne yapacaksınız?
B: Ben fotoğrafı severim.
Bu yüzden parkta fotoğraf çekeceğim.
</td>
</tr>
</table>

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 137

Şekilde görüldüğü üzere 1. alıştırmada "-(으)ㄹ거예요" yapısı hakkında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik, görsellerden ve sorulardan hareketle boş bırakılan yerleri "-(으)ㄹ거예요" yapısını kullanarak doldurmaya yöneliktir. Öğrenenlerin boşluklara hangi fillerin gelmesi gerektiğini belirlemeleri, bu fiillerin

sonundaki ünlü veya ünsüz sese göre yapının uygun biçimini yazmaları gerekmektedir. Bu bakımdan etkinlik, biçim odaklıdır. 2. alıştırmada ise öğrenenlerden yönergeden hareketle "-(으)ㄹ거예요" yapısını kullanarak örnekteki gibi bir diyalog kurmaları istenmektedir. Etkinlik, öğrenenleri kullanmaları gereken yapı konusunda yönlendirmiş, ancak iletişim sırasında kullanacakları kelimeler konusunda sınırlandırmamıştır. Başka bir deyişle, öğrenenlerin ilgili yapıyı kullanarak hafta sonu planları hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik iletişim odaklıdır.

Şekil 121. SH-1-11 Genel Tekrar Etkinliği-1



Adınız nedir?	*Vietnamlı mısınız?*	*Nereye gidiyorsunuz?*	*Ne yapıyorsunuz?*
	Hepsi ne kadar? 13,200 won.	*Ne satın alıyorsunuz?*	*Sınıfta ne var? (3 tane şey söyleyin.)*
	Nereye gittiniz?	*Sınıfımızda kaç öğrenci var?*	*Mesleğiniz nedir?*
Kendinizi tanıtın. (isim, milliyet, meslek)	*Nerede film izlediniz?*	*Şimdi ne yapıyor?*	*Dün ne yaptınız?*
Ne verelim?	*Ne verelim?*	*Şirkete gidiyor musunuz?*	*Masanın üstünde ne var? (3 tane şey söyleyin.)*
Ne kadar? 2,000 won.	*Sizin odanızda neler var? (5 tane şey söyleyin.)*	*Ne yapıyor?*	*Kaç tane çanta var?*

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 146

Şekilde görüldüğü üzere Sejong Hangugo 1 ders kitabının ilk on ünitesinde öğretilen dil yapıları hakkında genel tekrar amaçlı bir oyuna yer verilmiştir. Öğrencilerin birbirleriyle eşleşerek oynadığı oyun, öğrencilerin zar atıp zarda gelen sayıya gitmeleriyle başlar. Oyun, öğrencilerin zarda gelen sayıda bulunan resimlere bakarak konuşmalarına veya soru sormalarına yöneliktir. Öğrenciler doğru cevap verirlerse zarı tekrar atabilir, yanlış cevap verirlerse başka bir öğrenci zarı atar. Öğrenenlerin birbirileriyle iletişim kurmalarını gerektiren ve doğruluktan çok akıcılığa öncelik veren oyun etkinliği, bu yönden iletişim odaklıdır.

Şekil 122. SH-1-12 Genel Tekrar Etkinliği-2



Bugün hava nasıl?	*Ne zaman Kore'ye gidiyorsunuz?*	*Dün ne yaptınız?*	*Ne satın alalım?*
	A: ……? B: Bulgogi nasıl?	*Neden şirkete gelmediniz?*	*Yarın ne yapacaksınız?*
	Nerede Korece öğreniyorsunuz?	*Hafta sonu ne yaptınız?*	*Yaz mevsimini sever misiniz?*
Neden Korece öğreniyorsunuz?	*Salı günü arkadaşınızla buluşuyor musunuz?*	*Saat kaçta buluşalım?*	*Nerede arkadaşınızla buluştunuz?*
Neden yaz mevsimini seviyorsunuz?	*Dün akşam ne yaptınız?*	*Kahve içtiniz mi?*	*Şimdi saat kaç?*
Cumartesi evde dinlenecek misiniz?	*Bugün hangi gün?*	*Hafta sonu ne yapacaksınız?*	*A: ……? B: Okulda buluşalım.*

Kaynak: Sejong Hangugo 1, s. 156

Şekilde görüldüğü üzere Sejong Hangugo 1 ders kitabının ilk on ünitesinde öğretilen dil yapıları hakkında genel tekrar amaçlı bir oyuna yer verilmiştir. Öğrencilerin birbirleriyle eşleşerek oynadığı oyun, öğrencilerin zar atıp zarda gelen sayıya gitmeleriyle başlar. Oyun, öğrencilerin zarda gelen sayıda bulunan resimlere bakarak konuşmalarına veya soru sormalarına yöneliktir. Öğrenciler doğru cevap verirlerse zarı tekrar atabilir, yanlış cevap verirlerse başka bir öğrenci zarı atar. Öğrenenlerin birbirileriyle iletişim kurmalarını gerektiren ve doğruluktan çok akıcılığa öncelik veren oyun etkinliği, bu yönden iletişim odaklıdır.

Görüldüğü üzere Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisine yönelik boşluk doldurma, rol oyunu, diyalog kurma ve oyun olmak üzere temelde dört tip etkinliğe yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda Sejong Hangugo 1 ders kitabındaki dil bilgisi etkinlik türleri ve bunların sayıları hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 10. Sejong Hangugo 1 Ders Kitabında Dil Bilgisi Etkinlik Türleri ve Sayıları

Etkinlik Türleri	**Sayısı**
Boşluk doldurma	20
Diyalog kurma	18
Rol oyunu	2
Oyun	2
Toplam	42

Tabloda görüldüğü üzere Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisine yönelik kırk iki etkinliğe yer verilmiştir. Kitapta toplamda yirmi tane boşluk doldurma etkinliğine yer verilirken on sekiz tane diyalog kurma etkinliğine ve ikişer tane rol oyunu ve oyun etkinliğine yer verilmiştir. Bu bulgulardan hareketle Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisine ilişkin biçim odaklı ve iletişim odaklı etkinliklerin eşit bir şekilde dağılım gösterdiği söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabı ile Korecenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisi öğretimi konu edinilmiş ve söz konusu kitaplar, araştırmanın alt problemleri kapsamında; dil bilgisi bölümünün özellikleri, dil yapılarının ünitelere göre dağılımı, adlandırılması, biçim, anlam ve kullanım özelliklerinin öğretimi ve dil bilgisi etkinlikleri açısından incelenmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın "Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitabında ünite içinde dil bilgisi öğretimine yönelik bağımsız bir bölüm veya kitap sonunda dizin/açıklama bölümü var mıdır?" alt problemine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmada Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında içindekiler, ünite tanıtım sayfası ve kitap sonu olmak üzere üç yerde "Dil Bilgisi" başlığıyla bağımsız bir dil bilgisi bölümüne yer verildiği, ancak ünite içinde "Dil Bilgisi" başlıklı bir bölümün bulunmadığı tespit edilmiştir. Sekiz üniteden oluşan kitabın içindekiler kısmındaki bölümler; "ünite adı, dil bilgisi, dinleme, okuma, konuşma ve yazma" olarak sıralanmıştır. Ünite tanıtım sayfasında ise "bölümler, beceriler, dil bilgisi ve kelimeler" olmak üzere dört başlık yer almaktadır. Yedi İklim Türkçe 1 ders kitabındaki ünitelerin içeriği incelendiğinde ise "Dil Bilgisi" başlığının yer almadığı gözlemlenmiştir. Bu durum Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında genel olarak dil becerilerine başlık hâlinde yer verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Ünite içinde dil bilgisi öğretiminin söz konusu olduğu yapıların biçim özelliklerinin yer aldığı kutucuklardan ve etkinliklerin başındaki "İnceleyelim" yönergesinden anlaşılmaktadır. Kitap sonunda yer alan "A1 Dil Bilgisi" adlı bölümde dil bilgisi

konularının ünitelere göre sıralandığı belirlenmiştir. Her ünitede yer alan dil bilgisi konuları alt alta sıralanmış olup her konu hakkında örnek cümlelere yer verilmiştir. Örnek cümlelerde geçen dil yapılarının renkli olarak yazıldığı görülmüştür. Bu durumda, kitap sonundaki dil bilgisi bölümünün kitapta yer verilen dil bilgisi yapılarını içeren bir dizin niteliğinde olduğu söylenebilir. Zira bu bölümde ünitelerde yer alan dil yapılarının biçim, anlam ve kullanım özellikleri hakkında herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Araştırmada Sejong Hangugo 1 ders kitabında içindekiler, ünite tanıtım sayfası, ünite içi ve kitap sonu olmak üzere dört yerde "Dil Bilgisi" başlığıyla bağımsız bir dil bilgisi bölümüne yer verildiği tespit edilmiştir. On iki üniteden oluşan ders kitabının içindekiler kısmındaki bölümler; "ünite adı, işlevler, dil bilgisi, kelime bilgisi" olarak sıralanmıştır. Ünite tanıtım sayfasında ise ünitenin öğrenme hedefleri, dil bilgisi yapıları ve kelime bilgisi hakkında bilgi verilmiştir. Sejong Hangugo 1 ders kitabındaki ünitelerin içeriği incelendiğinde her ünitede iki "Dil Bilgisi" başlığının yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu başlık altında dil yapılarının öğretimi yapılmıştır. Kitap sonunda yer alan "Dil Bilgisi Açıklamaları" adlı bölümde dil bilgisi konularının ünitelere göre sıralandığı belirlenmiştir. Bu bölümde Yedi İklim Türkçe A1 kitabının aksine alt alta sıralanan yapıların hangi ünlü veya ünsüz sesten sonra eklendiği, hangi anlama geldikleri ve kullanım özellikleri hakkında açıklamalara yer verildiği görülmüştür. Ancak Sejong Hangugo 1 ders kitabının kitap sonundaki "Dil Bilgisi Açıklamaları" bölümünde Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabından farklı olarak dil yapılarıyla ilgili örnek cümlelere yer verilmediği, ancak bazı yapıların nasıl çekimlendiğine ilişkin örneklere yer verildiği tespit edilmiştir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın "Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarında dil yapılarının ünitelere göre dağılımı ve adlandırılması nasıldır?" alt problemine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmada Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabındaki dil yapılarının ünitelere göre dağılımı kitabın içindekiler bölümüyle, ünite tanıtım sayfası ve ünite içi olmak üzere üç bölüm dikkate alınarak incelenmiştir. Kitabın içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfası esas alındığında Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında birinci ünitede 6, ikinci ünitede 8, üçüncü ünitede 4, dördüncü ünitede 3, beşinci ünitede 1, altıncı ünitede 2,

yedinci ünitede 4 dil bilgisi yapısına yer verildiği, sekizinci ünitede ise genel tekrar yapıldığı belirlenmiştir. Bu belirlemeler neticesinde Yedi İklim Türkçe A1 ders kitaplarında dil bilgisi yapılarının ünitelere eşit bir şekilde dağıtılmadığı sonucuna varmak mümkündür. Ancak inceleme sırasında farklı sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni, içindekiler bölümüyle, ünite tanıtım sayfasının kitabın dil bilgisi içeriğini yansıtma bakımından yanıltıcı bilgiler içermesidir. Üniteler incelendiğinde içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında sıralanan bazı yapıların ünite içinde yer almadığı veya içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında yer almayan bazı yapılara ünite içinde yer verildiği tespit edilmiştir. Örneğin birinci ünitenin içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında "-(I)ncI" yapısı yer almazken ünite içinde yapının öğretildiği görülmüştür. "-(I)ncI" yapısı, kitabın altıncı ünitesinin içindekiler bölümünde ve ünite tanıtım sayfasında yer aldığı hâlde altıncı ünitede değil, birinci ünitede öğretilmiştir. Aynı şekilde ikinci ünitenin içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında yer alan "emir kipi" ve "şahıs zamirleri" ve "-DAn önce/sonra" yapısına yönelik açık bir öğretim yapılmadığı görülmüş, "-DAn önce/sonra" yapısına üçüncü ünitenin içindekiler bölümünde ve ünite tanıtım sayfasında yer verilmiş ve bu ünitede öğretimi yapılmıştır. Bu durum, Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil yapılarının ünitelere göre dağılımının eşit olmadığı gerçeğini değiştirmemekle birlikte kitabın dil bilgisi içeriğini doğru yansıtma konusunda başarısız olduğunu ortaya koymuştur. Kitabın yanıltıcı bir başka yönü ise içindekiler bölümünde ve ünite tanıtım sayfasında sıralanan yapıların ünite içinde farklı sırayla öğretilmesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin ikinci ünitenin içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında yapılar "ayrılma hâli eki, belirtme hâli eki, bulunma hâli eki, yönelme hâli eki, -DAn önce/sonra, emir, şahıs zamirleri ve şimdiki zaman" şeklinde sıralanmıştır. Ancak ünite içeriğine bakıldığında ilk olarak bulunma hâlinin öğretildiği ardından şimdiki zaman, belirtme, ayrılma, yönelme hâlinin öğretildiği tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil yapılarının ünitelere göre dağılımı ile ilgili aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil yapılarının ünitelere göre dağılımı eşit değildir.
- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında bazı ünitelerde içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfası, kitabın dil bilgisi içeriğini yanlış yansıtmaktadır.
- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında bazı ünitelerde içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki yapılar, ünite içinde farklı şekilde sıralanmıştır.

Araştırmada Sejong Hangugo 1 ders kitabındaki dil yapılarının ünitelere göre dağılımı incelendiğinde kitapta her ünitede iki dil bilgisi yapısına yer verildiği ve bu yönden dil yapılarının ünitelere göre eşit bir şekilde dağıtıldığı tespit edilmiştir. Kitapta içindekiler bölümüyle, ünite tanıtım sayfasında sıralanan yapıların ünite içindeki yapılar ile uyumlu olduğu ve aynı sırayla öğretildiği tespit edilmiştir. Sejong Hangugo 1 ders kitabının içindekiler bölümünde ikinci ve dokuzuncu ünitede tekrar eden bir yapı tespit edilmekle birlikte bu yapının her iki ünitede farklı işlevlerinin öğretildiği ve bu yönüyle Yedi İklim Türkçe A1 kitabı gibi, dil bilgisi içeriğini yansıtma konusunda yanıltıcı olmadığı gözlemlenmiştir. Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil yapılarının ünitelere göre dağılımıyla ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Sejong Hangugo 1 ders kitabındaki dil yapılarının ünitelere göre dağılımı eşittir.
- Sejong Hangugo 1 ders kitabında içindekiler bölümüyle, ünite tanıtım sayfası ve ünite içinde dil yapılarının sıralanışı uyumludur.

Araştırmada Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil yapılarının adlandırılmasında farklı terim türlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Kitabın içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfası esas alındığında dil yapılarının adlandırılmasında saydam, biçimsel, mat olmak üzere üç terim türünün kullanıldığı gözlemlenmiştir. Kitabın içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında kullanılan "geçmiş zaman, şimdiki zaman" gibi ifadeler, saydam terimlerin; "zamir, zarf, sıfat" gibi ifadeler mat terimlerin; "-DAn (y)A kadar" gibi ifadeler ise biçimsel terimlerin örneğidir. Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabının içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında kullanılan terimler incelendiğinde bu bölümlerde sırasıyla en çok saydam, biçimsel ve mat terimin kullanıldığı belirlenmiştir. Ancak üniteler incelendiğinde ünitelerde kullanılan terimlerin içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında kullanılan terimlerden farklılaştığı görülmüştür. Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabının içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında dil yapılarının adlandırılmasında saydam, biçimsel, mat olmak üzere üç terime yer verilse ünite içinde ağırlıklı olarak biçimsel terimler kullanılmıştır. Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında bazı ünitelerde içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasındaki yapıların ünite içinde farklı şekilde sıralandığı göz önünde bulundurulursa yapıların içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında farklı, ünite içinde farklı adlandırılmasının öğrencilerde kafa karışıklığına neden olması kaçınılmaz bir durum olarak nitelendirilebilir. Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil yapılarının adlandırılmasıyla ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil yapılarının adlandırılmasında saydam, biçimsel, mat olmak üzere üç terim türünü kullanılmıştır.
- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabının içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında sırasıyla en çok saydam, biçimsel ve mat terim kullanılmıştır.
- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında ünitelerde kullanılan terimler, içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında kullanılan terimlerden farklıdır. Bu bakımdan Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabı dil yapılarının adlandırılmasında kitap içinde tutarsızlık söz konusudur.
- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında ünite içinde ağırlıklı olarak biçimsel terimler kullanılmıştır.

Araştırmada Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil yapılarının adlandırılmasında ağırlıklı olarak biçimsel terimlerin tercih edildiği tespit edilmiştir. Kitabın gerek içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında gerekse ünite içinde dil yapılarının ünlü veya ünsüz seslerden aldığı biçimler kullanılmıştır. Bu bakımdan Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil yapılarının adlandırılmasında kitap içinde bir tutarlılık sağlandığı söylenebilir. Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil yapılarının adlandırılmasıyla ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil yapılarının adlandırılmasında ağırlıklı olarak biçimsel terim kullanılmıştır.
- Sejong Hangugo 1 ders kitabında içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında kullanılan terimler, ünitelerde kullanılan terimler ile uyumludur.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın "Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarında dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım yönünden öğretimi nasıldır?" alt problemine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmada Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabı dil bilgisi öğretimi açısından incelendiğinde bazı ünitelerde yapıların biçimsel özelliklerinin öğretimine ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Biçim öğretimi açısından Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında yapıların ünlü veya ünsüz seslerden sonra aldığı biçimler açık bir şekilde gösterilmiştir. Biçimbirimlerin alomorfları renkli yazılarak biçimsel değişikliklere dikkat çekilmiş, biçimbirimlerin isim veya fiil soylu köke eklendiğinde meydana gelen benzeşme, yumuşama gibi ses olayları oklar aracılığıyla gösterilmiştir. Ancak bazı ünitelerde yapıların biçim özelliklerine yeterince yer verilmediği gözlemlenmiştir. Örneğin yedinci ünitede yer alan "-DIr" ve "-DAn beri" yapılarının ünlü veya ünsüz seslerden sonra aldığı biçimler açık bir şekilde gösterilmemiştir. Dil bilgisinin anlam

ve kullanım yönünden öğretimi incelendiğinde ise Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında yapıların anlam ve kullanım özelliklerini açıklayan bir açıklama cümlesine yer verilmediği belirlenmiştir. Bunun yerine biçimbirimlerin anlam ve kullanım özelliklerinin etkinliklerde yer alan görseller, şekiller ve örnek cümleler aracılığıyla sezdirilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Yalnızca yedinci ünitede "-DAn beri: süreç", "En: karşılaştırma" şeklinde bazı yapıların anlamını ve işlevini açıklayan ifadelere yer verildiği görülmüştür. Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarının öğretimi hakkında ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisi öğretiminde dil bilgisinin biçim boyutuna anlam ve kullanım boyutundan daha fazla ağırlık verilmiştir.
- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında bazı ünitelerde yapıların biçimsel özellikleri ayrıntılı bir şekilde öğretilirken bazı ünitelerde yüzeysel bir şekilde öğretilmiştir.
- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında yapıların anlam ve kullanım özellikleri genel olarak etkinliklerdeki görseller, şekiller ve oklar aracılığıyla sezdirilmeye çalışılmıştır.
- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında yapıların anlam ve kullanım özelliklerini hedef dilde veya aracı bir dilde açıklayan bir açıklama cümlesine yer verilmemiştir.
- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında yalnızca bir ünitede yapıların anlamını ifade eden kısa bir açıklamaya verilmiştir.

Araştırmada Sejong Hangugo 1 ders kitabı dil bilgisi öğretimi açısından incelendiğinde yapıların biçim, anlam ve kullanım özelliklerine eşit oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Biçim öğretimi açısından Sejong Hangugo 1 ders kitabında biçimbirimlerin alomorflarının eğik çizgiyle gösterildiği, fakat bunlardan hangisinin ünlü sesten hangisinin ünsüz sesten sonra geldiğinin ünite içinde değil, kitabın sonunda yer alan "Dil Bilgisi Açıklamaları" adlı bölümde açıklandığı belirlenmiştir. Dil bilgisinin anlam ve kullanım yönünden öğretimi incelendiğinde ise Sejong Hangugo 1 ders kitabında yapıların anlam ve kullanım özelliklerini açıklayan bir açıklama cümlesine yer verildiği belirlenmiştir. Hedef dilde yani Korece yapılan bu açıklamada yapının hangi sözcük türünden sonra eklendiği, ne anlama geldiği ve ne amaçla kullanıldığı ifade edilmiştir. Yapının kullanım özellikleri, örnek diyaloglar aracılığıyla sezdirilmiş ve pekiştirilmeye çalışılmıştır. Bu yöntem Sejong Hangugo 1 ders kitabının bütün ünitelerinde bütün dil yapıları için aynı şekilde sürdürülmüştür. Başka bir ifadeyle ünitedeki bütün yapıların biçimsel özellikleri eğik çizgiyle gösterilmiş, anlamını ve kullanım özelliğini açıklayan bir açıklama cümlesine yer verilmiş, kullanım özelliklerini örneklendiren diyaloglara yer verilmiştir. Kitabın

sonunda yer alan “Dil Bilgisi Açıklamaları” bölümünde yapıların biçimsel özelliklerine dair açıklamalara ağırlık verilmiş, bununla birlikte bazı yapıların anlam ve kullanım özelliklerine ilişkin ek açıklamalara yer verilmiştir. Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarının öğretimi hakkında ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarına eşit derecede ağırlık verilmiştir.
- Sejong Hangugo 1 ders kitabında ünite içinde dil yapılarının alomorfları yüzeysel bir şekilde yer almış (-lar/ler gibi) ve bu alomorfların hangi ünlü veya ünsüz sesten sonra gelmesi gerektiği açık bir şekilde gösterilmemiştir. Fakat kitap sonunda yer alan “Dil Bilgisi Açıklamaları” adlı bölümde yapının ünlü veya ünsüz sesten sonra aldığı biçimler daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.
- Sejong Hangugo 1 ders kitabında yapıların anlam ve kullanım özelliklerini ifade eden açıklama cümlelerine yer verilmiştir. Hedef dilde, yani Korece ifade edilen bu cümlelerde yapıların hangi sözcük türünden sonra geldiği, hangi anlama geldiği ve ne amaçla kullanıldığı açıklanmıştır. Kitap sonunda yer alan “Dil Bilgisi Açıklamaları” adlı bölümde bazı yapılar için bu açıklamalar daha da genişletilmiş bir şekilde sunulmuştur.
- Sejong Hangugo 1 ders kitabında yapıların kullanım özelliklerini örneklendiren diyaloglara yer verilmiştir. Diyaloglar aracılığıyla yapıların kullanım özellikleri pekiştirilmeye çalışılmıştır.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın “Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarında dil bilgisi etkinlikleri nasıldır?” alt problemine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmada Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında biçim odaklı etkinliklerin iletişim odaklı etkinliklerden daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Biçim odaklı etkinlikler kapsamında kitapta boşluk doldurma, eşleştirme, cümle birleştirme ve cümle oluşturma olmak üzere dört tip etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak kitapta iletişim odaklı etkinliğe rastlanmamıştır. Diğer bir ifadeyle kitapta yer verilen etkinlikler, öğrenenlerin dil yapılarını eklendiği isim ve fiilin son hecesindeki ünlü veya sonundaki ünsüz sese göre doğru bir şekilde yazmasına odaklanmıştır. Öğrenenlerin dil yapılarını anlamlı, gerçek hayata dönük ve iletişim amacıyla kullanabilmesine imkân sunan iletişim odaklı etkinliklere yer verilmemiştir.

Araştırmada Sejong Hangugo 1 ders kitabında biçime odaklı ve iletişimsel dil bilgisi etkinliklerinin eşit bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Biçim odaklı etkinlikler kapsamında kitapta boşluk doldurma etkinliklerine yer verilmiştir. İletişim odaklı etkinlikler kapsamında ise rol oyunu, diyalog kurma ve oyun olmak üzere üç farklı türde etkinliğe yer verilmiştir. Sejong Hangugo 1 ders kitabında dikkat çeken nokta, biçim odaklı etkinliklerin yanı sıra iletişim odaklı etkinliklere de yer verilmesinden ziyade bu iki etkinlik türünün kitapta sayı bakımından dengeli bir şekilde yer almasıdır. Böylelikle her bir yapının hem biçim özelliklerinin hem de anlam ve kullanım özelliklerinin pratik edilmesine imkân sunulmuştur. Aşağıda Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabı ile Sejong Hangugo 1 ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerine ilişkin sonuçlar özetlenmiştir:

- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında sekiz ünitede toplamda 45 dil bilgisi etkinliğine; Sejong Hangugo 1 ders kitabında ise on iki ünitede toplamda 42 dil bilgisi etkinliğine yer verilmiştir. Kitapların ünite sayıları ile dil bilgisi etkinliklerinin sayısına bakıldığında Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında Sejong Hangugo 1 ders kitabına nazaran dil bilgisi etkinliklerinin daha yoğun olduğu sonucuna varılmıştır.
- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil yapılarının biçim özelliklerinin pekiştirilmesi amacıyla boşluk doldurma, eşleştirme, cümle birleştirme ve cümle oluşturma olmak üzere dört farklı etkinlik türünü yer verilirken Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil yapılarının biçim özelliklerinin pekiştirilmesi amacıyla yalnızca boşluk doldurma türündeki etkinliklerden faydalanılmıştır. Kitaplardaki biçim odaklı etkinliklerin türüne bakıldığında Sejong Hangugo 1 ders kitabındaki biçim odaklı etkinliklerin tür bakımından Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabına nazaran daha kısıtlı olduğu sonucuna varılmıştır.
- Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil yapılarının anlam ve kullanım özelliklerinin pekiştirilmesi amacıyla anlamlı, gerçek hayata dönük ve iletişim odaklı etkinliklere yer verilmediği tespit edilmiştir. Sejong Hangugo 1 ders kitabında ise her dil yapısı için bir biçim odaklı etkinliğin yanında bir de diyalog kurma veya rol oyunu şeklinde iletişim odaklı etkinliğe yer verildiği gözlemlenmiştir. Sejong Hangugo 1 ders kitabında iletişim odaklı etkinlikler sayı ve tür bakımından ele alındığında kitapta biçim odaklı ve iletişim odaklı etkinliklere eşit oranda yer verildiği, yer verilen iletişim odaklı etkinliklerin tür açısından zengin olduğu sonucuna varılmıştır.

5.2. Tartışma

Doyumğaç (2017) çalışmasında Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında ele alınan dil bilgisi konularına herhangi bir başlık verilmediğini tespit etmiştir. Benzer bir şekilde

Koçak (2019) da Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin belirli bir başlık altında verilmediğini, öğretimin konular ve etkinlikler içinde gerçekleştirildiğini belirlemiştir. Mevcut araştırmada da Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında ünite içinde "Dil Bilgisi" başlıklı bağımsız bir bölümün bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, söz konusu kitabın kullanışlılığı açısından sorun teşkil etmektedir. Zira, ünitelerin içinde "Dil Bilgisi" başlıklı bağımsız bir bölümün bulunmaması, kitapta ilgili dil yapıların bulunmasını zorlaştırmaktadır. Eravşar (2019) çalışmasında ders kitabında bağımsız bir dil bilgisi başlığı bulunmadığını, yapıların kutucuklar hâlinde gösterildiğini belirlemiş ve bu durumun yeni bir dil bilgisel yapının varlığının sezilmesini güçlendirdiğini dile getirmiştir. Genel (2020) çalışmasında Sejong Hangugo kitaplarında her ünitede "Dil Bilgisi" başlıklı bir bölümün bulunduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular, bu sonuçları destekler niteliktedir. Nitekim doküman incelemesinde Sejong Hangugo 1 ders kitabında her ünitede ikişer tane "Dil Bilgisi" başlıklı bölümün bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum, kitapta ilgili dil yapıların bulunmasını kolaylaştırmakta ve bu açıdan kitabı kullanışlı hâle getirmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil yapılarının ünitelere göre dağılımının eşit olmadığını, bununla birlikte içindekiler bölümüyle ünite tanıtım sayfasında yer verilen bazı dil yapılarının ilgili ünitede öğretilmediğini de göstermektedir. Doyumğaç (2017) çalışmasında benzer bulgulara ulaşarak Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında ünite içeriğinde yer alan dil bilgisi konularının çoğunun öğretiminin eksik olduğunu belirlemiştir. Bu bakımdan Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabının içerik bölümüyle ünite tanıtım sayfasının dil bilgisi içeriğini doğru bir şekilde yansıtmada başarısız olduğu söylenebilir. Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında içerik bölümüyle ünite tanıtım sayfasında yer verilen yapılar ile ünite içinde yer verilen yapılar arasında görülen tutarsızlık, yapıların adlandırılmasında da görülmüştür. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında içerik bölümüyle ünite tanıtım sayfasında dil yapılarına ilişkin kullanılan terimler ile ünite içinde kullanılan terimlerin tür bakımından birbirinden farklı olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında içerik bölümüyle ünite tanıtım sayfasında dil yapılarına ilişkin saydam, mat ve biçimsel olmak üzere üç farklı terim türünün tercih edildiği, ancak ünite içinde dil yapılarına ilişkin yalnızca biçimsel terimlerin

kullanıldığı gözlemlenmiştir. Atçalı (2019) da çalışmasında bu bulguya ulaşmış ve dil bilgisi terimlerinin kullanımı konusunda iç tutarsızlıklar olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında ünite içinde "Dil Bilgisi" başlıklı bir bölümün bulunmadığı göz önünde bulundurulursa araştırmanın ikinci alt probleminde ortaya koyulan; içindekiler bölümü ve ünite tanıtım sayfasındaki yapıların bazı ünitelerde öğretilmemesi, içindekiler bölümü ve ünite tanıtım sayfasında belirli bir sıralamaya göre sunulan yapıların ünite içinde farklı sırayla öğretilmesi ve son olarak içindekiler bölümü ve ünite tanıtım sayfasındaki dil bilgisi terimlerinin ünite içinde kullanılan dil bilgisi terimlerinden farklı olması yönündeki bulgular, Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabının dil bilgisi öğretimi açısından ciddi tutarsızlıklar sergilediğini ortaya koymaktadır. Ancak söz konusu tutarsızlıklar Sejong Hangugo 1 ders kitabında bulunmamaktadır. Aksine araştırmada elde edilen bulgular, Sejong Hangugo 1 ders kitabının dil bilgisi öğretimi açısından oldukça tutarlı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, Sejong Hangugo 1 ders kitabında içindekiler bölümü ve ünite tanıtım sayfasındaki yapıların gerek öğretim sırası gerekse adlandırma veya bir başka ifadeyle terim kullanımı konusunda ünite içindeki yapıların öğretim sırası ve adlandırılması ile uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. İki ders kitabı arasındaki ortak nokta ünite içinde dil bilgisi konularının adlandırılmasında biçimsel terimlerin tercih edilmesidir. Türkçe ve Korecenin tipolojik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda dil bilgisi konularının adlandırılmasında biçimsel terim kullanılması uygundur. Zira iki dil de biçimbirimler açısından oldukça zengindir ve bu biçimbirimlerin birden fazla işlevi bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, Sejong Hangugo 1 ders kitabında bir biçimbirimin iki farklı işlevini öğretmek amacıyla söz konusu biçimbirime iki ünitede yer verildiğini ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle Sejong Hangugo 1 ders kitabında ekin tek bir işlevini yansıtacak şekilde saydam veya mat terimlere yer vermek yerine ek, biçimsel terim ile sunulmuş ve ekin farklı işlevleri farklı ünitelerde öğretilmiştir. Türk (2022) çalışmasında eklerin sunumunda işlevselliğe dikkat edilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu doğrultuda eklerin bir başlık altında sınıflandırılmasını "bir eke sadece bir anlamsal görev yüklemek, eklerin cümleye kattıkları anlamsal zenginlikleri göz ardı etmek" olarak nitelendirmiştir (s. 39). Konu hakkındaki görüşlerini Türkçedeki "-lAr" biçimbirimi üzerinden örneklendiren Türk (2022) bu biçimbirimin "çoğul eki" veya "çokluk eki" olarak adlandırıldığı takdirde diğer işlevlerinin göz ardı edildiğine dikkat çekmiştir. Bu

noktada eklerin bağlamdan koparılıp "tek anlama indirgenmesini" dil bilgisi öğretimi esaslarını "aykırılık" olarak nitelendirmiştir (s.39). Söz konusu çalışma, Türkçenin ana dili olarak öğretimi için gerçekleştirilmiş olsa da bahsedilen durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de geçerlidir. Çünkü dil bilgisi terimlerinin adlandırılması konusu temelde Türkçenin biçimbirimler açısından zengin ve eklemeli bir yapıya sahip olması ile ilgilidir. Üstünova (2016) da çalışmasında Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması nedeniyle işletim ve türetimin eklerle yapıldığını vurgulayarak alan yazında ekler için kullanılan terminolojiyi ele almıştır. Dil bilgisi öğretiminde eklerin farklı işlevleri görmezden gelinerek en bilinen işlevlerine göre adlandırıldığına, ekin farklı işlevinin anlatımında dahi bilinen işlevinden hareket edildiğine dikkat çekmiştir. Eklerin bağlam içinde üstlendiği işleve göre adlandırılmasının öğretimi kolaylaştıracağını öne süren Üstünova (2016) bu bağlamda biçimleri aynı fakat işlevleri farklı olan eklerin kullanıldıkları bağlama göre değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiş, ekler bağımsız hâlde bulunduğu zaman yalnızca biçimbirimler ile ifade edilmesini önermiştir (s. 199). Atçalı (2021) da çalışmasında Türkçenin biçimbirimler açısından zenginliğine dikkat çekerek "biçimsel terim üretmeye elverişli" olduğunu vurgulamıştır (s.39). Bu çalışma, mevcut araştırmada ifade edilen biçimsel terim kullanımı önerisini desteklemektedir.

Çetin (2022) dillerin tipolojik özellikleri dikkate alındığında dil bilgisi öğretimine bakışta çeşitlilikler olabileceğini ifade etmiştir (s. 220). Mevcut çalışma bu görüşü desteklemektedir. Nitekim mevcut çalışmada eklemeli yapıya sahip olan Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitapları dil bilgisi öğretimi açısından incelendiğinde yapıların biçim özelliklerinin öğretimine önem verildiği görülmektedir. Bilindiği üzere Türkçenin en ayırt edici özelliklerinden biri ses uyumudur. Ses uyumu kuralları, isim veya fiil soylu köke biçimbirimin hangi alomorfunun (alt biçimbirim) ekleneceğini belirler. Türkçede hemen hemen her ekin (-yor, -ken gibi istisnalar dışında) alomorflarının olduğu göz önünde bulundurulduğunda tipolojik açıdan Türkçeden farklı bir dili ana dili olarak konuşanların Türkçenin biçim-ses bilimsel (morfo-fonolojik) özelliklerini öğrenmesi önemlidir. Pek çok araştırmacı tarafından Altay dillerinden biri olarak kabul edilen Korece de Türkçe gibi ses uyumuna sahiptir. Bu durum, tıpkı Türkçede olduğu gibi isim veya fiil soylu köke biçimbirimin hangi alomorfunun ekleneceğini belirlemektedir. Dolayısıyla bu özellik, tipolojik açıdan Koreceden farklı bir dili ana

dili olarak konuşanlara Korece öğretiminde de oldukça önemlidir. Bu ifadeye paralel bir şekilde Çetin (2022) dil yapılarının biçimsel özelliklerinin öğretiminin Türkçe gibi eklemeli dillerde doğruluk için önemli olduğunu vurgulamıştır. Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitapları dil bilgisi öğretimi açısından incelendiğinde gerek Yedi İklim Türkçe A1 gerekse Sejong Hangugo 1 ders kitabında yapıların biçimsel özelliklerinin açık bir şekilde öğretildiği ve çok sayıda biçim odaklı etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemine ilişkin bulgular bu tespiti desteklemektedir. Ancak dilin iletişim kurmak amacıyla etkin bir şekilde kullanılabilmesi için yalnızca biçimsel özelliklerin öğretimi yeterli değildir. Mevcut araştırmada benimsenen bu görüş, literatürdeki pek çok araştırma tarafından savunulmuştur. Ellis (2006) dil bilgisi öğretiminin yalnızca biçimi değil aynı zamanda farklı dil yapılarının anlamlarını ve kullanımlarını da içermesi gerektiğini belirtmiştir (s. 102). Benzer bir görüşe sahip olan Larsen-Freeman (2003) dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyuttan oluşan bir beceri olduğunu belirterek Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesini geliştirmiştir. Larsen-Freeman (2003) biçimdeki bir farkın her zaman anlamdaki veya kullanımdaki bir fark anlamına geldiğini ifade ederek biçimi anlam ve kullanımdan ayırmanın imkânsız olduğunu savunmuştur (s. 45). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde pek çok araştırmacının çalışmasında dil bilgisi öğretiminde üç boyutlu dil bilgisi çerçevesini ele aldığı görülmektedir. Cem (2005) çalışmasında üç boyutlu dil bilgisi çerçevesinden hareketle dil bilgisine yönelik etkinlik örneklerine yer vermiştir. Çetin (2017) üç boyutlu dil bilgisi öğretiminin hedef yapıların etkili ve verimli bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayacağını, yapının uygun bağlamda uygun bir şekilde kullanılabilmesini sağlayacağını ifade etmiştir (s. 193). Hamzadayı ve Şentürk (2021) biçim, anlam ve kullanım boyutlarının etkileşimli olarak kullanılmasıyla dil yapılarının işlevsel bir biçimde beceriye dönüştürülmesinin sağlanabileceğini ifade etmiştir (s. 83). Çetin (2022) çalışmasında Türkçenin tipolojik özelliklerinden hareketle biçim odaklı dil öğretiminin Türkçenin yabancılara öğretiminde etkili olacağını savunmuştur. Bununla birlikte biçim odaklı dil öğretiminde dil yapılarının işlevsel ve kullanım ile ilgili özelliklerinin de dikkate alınması gerektiğini belirterek Larsen-Freeman tarafından geliştirilen üç boyutlu dil bilgisi çerçevesinin eklemeli dillerin öğretiminde materyal hazırlama konusunda oldukça işlevsel olduğunu savunmuştur. Bu görüşlerden hareketle mevcut araştırmada inceleme nesnesi olarak belirlenen Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders

kitaplarındaki dil bilgisi öğretimi dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutu açısından incelenmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular, bu incelemenin bir sonucudur. Bulgular, Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında yapıların biçimsel özelliklerinin açık bir şekilde öğretildiğini, ancak yapıların anlam, işlev ve kullanım özelliklerine ilişkin açıklamalara yer verilmediğini göstermektedir. Mevcut araştırmanın bulgularıyla paralel bir şekilde Eravşar (2019) Yedi İklim Türkçe ders kitabında dil yapılarıyla ilgili tanım cümlelerine yer verilmediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın üçünü alt problemine ilişkin bulgularda ifade edildiği üzere Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında yalnızca iki yapının anlamına ilişkin açıklama ifadesine yer verilmiş, bu iki yapı dışındaki tüm yapıların yalnızca biçimsel özelliklerine yer verilmiştir. Dil yapılarının anlam ve kullanım özellikleri metinler, etkinliklerde yer alan görseller, şekiller ve örnek cümleler aracılığıyla sezdirilmeye çalışılmıştır. Diğer bir ifadeyle kitapta yapıların biçim özellikleri açık bir şekilde öğretilirken anlam ve kullanım özelliklerine örtük bir şekilde yer verilmiştir. Sejong Hangugo 1 ders kitabında ise yapıların biçim özelliklerinin ünite içinde ve kitap sonundaki "Dil Bilgisi Açıklamaları" bölümünde açık bir şekilde öğretildiği, yapıların anlam ve kullanım özelliklerini açıklayan bir tanım cümlesine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu tanım cümlesinde açıklanan anlam ve kullanım özelliklerinin örnek diyaloglar aracılığıyla pekiştirildiği de tespit edilen bir başka noktadır. Bu açıdan Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitabının dil bilgisi öğretimi açısından ortak yönü, yapıların biçimsel özelliklerinin açık bir şekilde öğretimini benimsemeleridir. Sejong Hangugo 1 ders kitabının Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabından ayrılan yönü ise yapıların anlam ve kullanım özelliklerine yönelik bir öğretim yaklaşımını benimsemiş olmasıdır. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde de belirtildiği üzere dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutunun birbirinden bağımsız bir şekilde ele alınmaması gerekmektedir. Bununla birlikte bu boyutların bütüncül bir şekilde öğretim sürecine dahil edilmesi de önem arz etmektedir. Nitekim eklemeli yapıya sahip olan Türkçe ve Korecede ekleri biçimsel açıdan doğru kullanmak kadar anlamlı ve bağlama uygun şekilde kullanmak da çok önemlidir. Bu görüş alan yazındaki pek çok çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar tarafından desteklenmektedir. Larsen-Freeman (2003) dil ile ilgili herhangi bir konuda üç boyutun söz konusu olduğunu, bununla birlikte biçimi anlam ve kullanımdan ayırmanın imkânsız olduğunu ifade etmiş, dil bilgisi öğretiminde bir değil, üç boyutun olduğuna dair bilginin dil hakkındaki anlayışı zenginleştireceğini savunmuştur. Dil bilgisi becerisini "dil bilgisi yapılarını doğru,

anlamlı ve uygun bir şekilde kullanma becerisi" olarak tanımlamıştır (s. 143). Sebzecioğlu (2016) da çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinin kural öğrenmekten ibaret tekdüze bir süreç olmaması gerektiğini, yapıların anlam ve kullanım amacıyla ilgili işlevlerin de öğretim sürecine dahil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Pilancı ve Saltık (2018) dil bilgisi öğretiminde Türkçenin ses, biçim ve söz dizimi özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiş, dil bilgisi kurallarının yalnızca formül hâlinde öğretilmesini eleştirerek gerçek hayattaki kullanımlarıyla öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Benzer bir görüşü benimseyen Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) dil bilgisinin bağlamdan bağımsız bir şekilde ele alınamayacağını vurgulayarak dil yapılarının biçim, anlam ve kullanım özelliklerinin bağlam içinde öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Larsen-Freeman tarafından geliştirilen Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesini faydalı görmüştür. Türkçe bağlamında eklemeli dillerde biçim odaklı yabancı dil öğretimini ele alan Çetin (2022) de Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesinin ortaya koyduğu biçim-anlam-kullanım şemasının eklemeli dillerin öğretiminde materyal hazırlamak için oldukça işlevsel olduğunu savunmuştur. Görüldüğü üzere alan yazındaki çalışmalar, mevcut araştırmada benimsenen biçim, anlam ve kullanımın bütüncül olarak öğretilmesi yönündeki yaklaşımı desteklemektedir.

Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2021) öğrenenlerin dili doğru, anlamlı ve akıcı bir şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla "biçimden kullanıma doğru genişleyen" etkinliklere yer verilmesi ve bu etkinliklerin "tamamen öğretmen tarafından kontrol edilen mekanik etkinliklerden, daha az kontrolü ve daha anlam odaklı, özgür ve iletişimsel etkinliklere" doğru bir sıra izlemesi gerektiğini belirtmiştir (s. 89). Dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyuttan oluştuğu göz önünde bulundurulursa her bir boyuta ilişkin becerilerin geliştirilmesi için dil bilgisi etkinlilerinin dil yapılarının biçimsel özelliklerine odaklandığı kadar anlam ve kullanım özelliklerine odaklanması da önem arz etmektedir. Bu kapsamda araştırmanın dördüncü alt probleminde Yedi İklim Türkçe A1 ve Sejong Hangugo 1 ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin türü ele alınmıştır. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular, Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında dil bilgisi açısından en çok boşluk doldurma etkinliğine yer verildiğini, dil yapılarının uygun biçiminin doğru bir şekilde yazılmasını esas alan boşluk doldurma etkinliklerini eşleştirme, cümle

birleştirme, soru oluşturma ve cümle oluşturma etkinliklerinin takip ettiğini göstermektedir. Bu durum, Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin mekanik ve biçim odaklı olduğuna işaret etmektedir. Türkçenin tipolojik özellikleri dikkate alındığına biçimlere yönelik etkinliklere yer verilmesi gereklidir. Çetin (2022) de çalışmasında Türkçenin doğru kullanımı için çok sayıda ekin (sonek) gerekli olduğunu ve pek çok işlevin, bu sonekler yani bağımlı biçimbirimler ile işaretlenmiş olduğuna dikkat çekmekle birlikte dil bilgisi etkinliklerinin biçimlerin işlevlerine yönelik olması gerektiğini savunmuştur. Diğer bir deyişle, özellikle Türkçe gibi eklemeli diller açısından dil bilgisi öğretiminde biçim odaklı etkinliklere yer verilmesi gereklidir, ancak bu tür etkinliklerin tek başına yeterli olduğu söylenemez. Biçim odaklı etkinlikler, anlam odaklı ve iletişimsel etkinliklerle desteklenmelidir. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik bulgular, Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabının dil bilgisi becerisine yönelik anlam odaklı ve iletişimsel etkinlikler yerine biçim odaklı etkinliklere yer verirken Sejong Hangugo 1 ders kitabının biçim odaklı, anlam odaklı ve iletişimsel etkinliklere yer verdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Sejong Hangugo 1 ders kitabının gerek benimsediği dil bilgisi öğretim yöntemi, gerekse içerdiği dil bilgisi etkinlikleri açısından Korecenin tipolojik özelliklerine uygun bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu durumun Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabı için geçerli olduğunu söylemek mümkün değildir. Nitekim araştırmanın sonuçları, Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabının dil bilgisi öğretiminde biçime odaklandığını, ancak biçimlerin anlam ve kullanım özelliklerini göz ardı ettiğini göstermiştir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde eklemeli diller olan Türkçe ve Korecenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi açısından incelemesiyle elde edilen sonuçlardan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretimine ilişkin önerilere yer verilmiştir.

- Araştırma kapsamında incelenen Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil yapılarının ağırlıklı olarak biçimsel terimler ile adlandırıldığı görülmüştür. Aynı terim türü Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi konularının adlandırılmasında da kullanılmalıdır. Nitekim, Korece gibi eklemeli yapıya sahip olan Türkçe tipolojik özelliklerinden dolayı dil yapılarını biçimsel terimler ile ifade etmeye uygundur. Bununla birlikte dil bilgisi konularının saydam veya mat terimler ile

adlandırılması, biçimbirimlerin farklı işlevlerinin göz ardı edilerek yalnızca tek bir işlevinin ön plana çıkarılmasına neden olmaktadır. Ancak biçimsel terimlerin kullanılmasıyla bu durumun önüne geçmek mümkündür. Araştırma kapsamında incelenen Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil yapılarının adlandırılmasında biçimsel terimlerin kullanılması, bir yapının bir ünitede temel işlevinin, diğer bir ünitede ise diğer bir işlevinin öğretilmesini mümkün kılmıştır. Başka bir deyişle yapının adı biçimsel terim ile ifade edilerek yapı, tek bir işleviyle sınırlandırılmamıştır. Türkçede de Korecede olduğu gibi bir biçimbirimin birden fazla işlevi bulunduğu göz önünde bulundurulduğunda dil yapılarının adlandırılmasında biçimsel dil bilgisi terimi kullanılması, yapıların işlev bakımından en temel işleviyle sınırlandırılmasının önüne geçecektir.

- Araştırma kapsamında incelenen Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil yapılarının eklendikleri isim veya fiil soylu kökün son hecesindeki ünlü veya sonundaki ünlü veya ünsüz sese göre aldığı biçimlerin eğik çizgiyle ifade edildiği görülmüştür. Korecede biçimbirimlerin eğik çizgiyle gösterilebilmesi, Korecedeki biçimbirimlerin alomorflarının Türkçedeki kadar çeşitliliğe sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. Türkçedeki biçimbirimlerin alomorfları -lAr yapısında olduğu gibi (-lar, -ler) iki tane ya da -DI yapısında olduğu gibi (-dı, -di, -du, -dü, -tı, ti, -tu, tü) sekiz tane olmak üzere farklılaşmaktadır. Bu durumda Türkçedeki biçimbirimlerin eğik çizgiyle ifade edilmesi her yapı için uygun değildir. Bu durumda Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında da bazı yapıların adlandırılmasında görüldüğü üzere büyük harf kullanımı tercih edilebilir. Bu durumda yukarıda sözü edilen yapılar -lAr ve -DI şeklindeki biçimsel terimler ile ifade edilebilir.
- Araştırma kapsamında incelenen Sejong Hangugo 1 ders kitabında bazı yapıların eponim terimler ile adlandırıldığı görülmüştür. Bunun nedeni bağlaçlar gibi bazı yapıların eponim terimlerin kullanılmasını gerektirmesidir. Aynı durum Türkçe için de söz konusudur. Bazı yapıların adlandırılmasında biçimsel terimler kullanılması gerekmeyebilir veya mümkün olmayabilir. Bu durumda yarı biçimsel, eponim, saydam terimler kullanılabilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi konularının adlandırılmasında biçimsel terim kullanımı dil bilgisi terimleri konusunda standart oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Dil bilgisi terimlerinde standartlaşma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin terim öğrenme yükünü azaltacak, aradıkları dil yapılarını farklı ders kitaplarında rahatlıkla bulmalarını sağlayacaktır.
- Araştırma kapsamında incelenen Sejong Hangugo 1 ders kitabında dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarının bütüncül bir şekilde öğretildiği tespit edilmiştir. Dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım yönünden öğretilmesi, gerekli olduğu kadar Korece ve Türkçe gibi eklemeli dillerin öğretimi için oldukça önemlidir. Nitekim her iki dilde de biçimbirimlerin doğru kullanılabilmesi için biçimsel özeliklerinin, anlamlı bir şekilde kullanılabilmesi için işlevlerinin, bağlama uygun kullanılabilmesi için ise kullanım özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Alan yazında yapılan pek çok çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesi ele alınmış, çerçevenin dil bilgisi öğretiminde faydalı olduğu belirtilmiştir. Dil bilgisinin biçim, anlam ve

kullanım yönünü bütüncül bir şekilde ortaya koyan Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretim yöntemi olarak kullanılması, alandaki yöntem eksikliğinin giderilmesini mümkün kılacaktır.

- Araştırmada eklemeli diller olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabı ile Korecenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Sejong Hangugo 1 ders kitabı dil bilgisi öğretimi açısından incelenmiştir. Söz konusu kitapların ileriki seviyelerindeki dil bilgisi öğretiminin incelenmesi alan yazına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Atçalı, E. G. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki dilbilgisi terminolojisinin standardizasyonunun karşılaştırılması* (Yayın No. 681838) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Azizoğlu, N. İ., & Okur, A. (2021). *Dil bilgisi öğretiminde içerik ve kapsam*. (içinde). *Dil bilgisi öğretimi*. Pehlivan, A. & Aydın, İ. S. Pegem Akademi.

Bakır, D. (2017). *Türkçe ve Korecenin söz dizimsel açıdan karşılaştırılması* (Yayın No. 681838) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bakal, R. E. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi* (Yayın No. 722349) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Baştürk, Ş., & Kılıç, Z. (2020). Yedi İklim Türkçe A1 kitabı ile Sejong Hangugo 1A-1B kitaplarının tema ve kelimeler açısından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33(3), 802-838.

Benzer, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi*. Pegem Akademi.

Berry, R. (2010). Terminology in English language teaching: Nature and use. Peter Lang.

Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education: Longman.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Longman.

Bülbül, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilinç uyandırma etkinlik önerileri: "-(y)AcAk ve "-I/Ar" biçimbirimlerinin olasılık işlevleri üzerine. Avrasya *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 55-81.

Celce-Murcia, M., & Hilles, S. (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford Universit Press.

Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*. (128), 7-27.

Cem, Değer, A. Çetin, B., & Oflaz Köleci, E. (2021). *Kuramdan uygulamaya yabancılara Türkçe dilbilgisi öğretimi*. Pegem Akademi.

Choi, H. W. (2019). *Türkçe, Korece, Moğolca ve Mançu-Tunguzcanın karşılaştırmalı ses ve biçim bilgisi*. Türk Dil Kurumu.

Çalışkan, N. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi öğretimi. (içinde) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*, Karatay, H. (Editör). Pegem Akademi, ss.177-220, 2020.

Çetin, B. (2017). İletişimsel edinç ve yabancı dil olarak Türkçede dil bilgisi öğretimi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 179-196.

Çetin, B. (2022). Form-focused foreign language teaching in agglutinating languages: The case of Turkish. *Journal of Language Education and Research*. 8(1), 207-226.

Dik, S. C. (1978). *Studies in functional grammar*. Academic Pr.

Dolunay, S. K., & Kaya, S. (2020). Yabancı dil olarak türkçe öğretimi temel düzey ders kitaplarında dilbilgisi terimleri. *International Journal of Language Academy*. 8(4), 121-134.

Doyumğaç, İ. (2017). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi* (Yayın No. 448554) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Grafiker Yayınları.

Ekren, C. (2019). *Yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin algıları: Bir metafor çalışması* (Yayın No. 601645) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ekren, C., & Ökten, C. E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları: Bir metafor incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* (8) 3, 1687-1708.

Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. T*ESOL Quarterly*, (40)1, 83-107.

Ellis, R. (2012). Language Teaching Research and Language Pedagogy. John Wiley & Sons, Inc. İngiltere.

Eravşar, R. (2019). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında A1 düzeyi dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayın No. 566886) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Fidan, D. (2016). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve öğretmen-öğrenici görüşleri. *Journal of Turkish Studies*. 11(14), 257-276.

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2013). *An introduction to language*. Cengage Learning.

Genel, P. (2020). *Yabancı dil olarak Korece ve Türkçe Öğretim kitaplarının kültürel unsurlar açısından karşılaştırılması* (Yayın No. 646228) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Golynskaia, A., & Gürlek, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi. Şahin A. ve Kılıç A. (Editör) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler. Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 549-567, 2018.

Gün, M., Yalçın, Ç., & Pişkin, B. S. (2019). Temel seviye yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan dil bilgisi konularının ve etkinliklerinin karşılaştırılması ve analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23(4), 2089-2101.

Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.

Hamzadayı, E., & Şentürk, R. (2021). Dilbilgisi öğretimi: Hangi öğretim yolu? (içinde). Dil bilgisi öğretimi, Pehlivan, A. & Aydın, İ. S. Pegem Akademi, 2021.

Kalaycı, D. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması* (Yayın No. 509009) [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karatay, H. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi.

Karatay, H., & Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (2), 1-59.

Kaya, S. (2011). *TÖMER'de yabancı dil öğretiminde kullanılan İngilizce ve Türkçe kitaplarının geçmiş zaman öğretiminin genel öğretim ilkeleri açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayın No. 306515) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kaya, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında dilbilgisi*. (Yayın No. 530676) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kayasandık, E. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretim yöntemlerinin incelenmesi* (Yayın No. 514320) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

King Sejong Institute. (2013). Sejong Hangugo 1. Hawoo Yayın.

Koçak, N. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi öğretimi* (Yayın No. 601819) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Krashen, S, D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press Inc.

Korkmaz, Z. (2019). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Larsen-Freeman, D. (2001). *Teaching grammar*. (içinde) Celce-Murcia, M. (yay. haz.) *Teaching English as a second or foreign language*. ss. 251-266, 2001

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle ELT.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D., & Celce-Murcia, M. (2015). *The grammar book: An ESL/EFL teachers's course*. National Geographic Learning.

Lee, İ. S., Lee, S. O., & Chae, W. (2003). Kore dili. (Çev., Akpınar, S. F.), Aydoğdu Ofset Matbaacılık. (Orijinal çalışma 1997'de yayımlandı).

Lee, Nan. A. & Kim, Dae-Sung. (2016). Trends in Turkish studies in Korea. *Bilig*, (77), 271-293.

Li, Yong-Song. (2015). Teaching Turkish as a Foreign Language at Seoul National University. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 167-188.

Lock, G. (1996). *Functional English grammar: An introduction for second language teachers*. Cambridge University Press.

Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. Turk*ish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(9). 297-318.

Özel, S. (2010). *Yabancılara Türkçe öğreten resmî kurumlarda dil bilgisi öğretimi* (Yayın No. 278115) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özgen, M., & Koşaner, Ö. (2020). *Dünya dillerinden örneklerle dilbilimsel tipoloji*. Pegem Akademi.

Öztürk, S. (2016). *Korece hâl ekleri ve Türkçe hâl eklerinin karşılaştırılması* (Yayın No. 436818) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi*. s. 141, 67-80.

Peçenek, D. (2014). On second language acquisition (research) and instructed second language acquisition. *Dil Dergisi*. s. 164, 5-25.

Peçenek, D. (2014). Dilbilim eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğrenimine ve öğretimine ilişkin görüş ve önerileri. *Başkent Üniversitesi Journal of Education*. 1(1), 93-111.

Pehlivan, A., & Aydın, İ. S. (2021). *Dil bilgisi öğretimi*. Pegem Akademi.

Pilancı, H., & Saltık, O. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi içeriğini etkileyen faktörler: A1, A2 düzeyleri. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(9), 122-149.

Purpura, J. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge University Press.

Richards, J, C., & Rodgers, T. S. (2014). A*pproaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.

Sebzecioğlu, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi öğretimi üzerine dilbilim temelli uygulamalar. *Kesit Akademi Dergisi*. 2(3). 97-112.

Sebzecioğlu, T. (2021). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dilbilgisi*. Kesit Yayınları.

Swan, M. (2002). *Seven bad reasons for teaching grammar and two good reasons for teaching some*. (içinde) Methodology in Language Teaching. Ed. Jack C. Richards ve Willy A. Renandya. Cambridge University Press.

Şaf, N. N. (2010). *Yabancı dil öğretiminde üç boyutlu dilbilgisi öğretimi* (Yayın No. 265453) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şahin, A., & Kılınç, A. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Pegem Akademik Yayıncılık.

Şimşek, P. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dil ve dil ailesi etkisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Pearson Education Limited.

Topcu, F. (2022). *Yabancı dil olarak Korece öğretimi ders kitaplarında bulunan dinleme metinlerinin gerçeklik unsurları açısından incelenmesi* (Yayın No. 743615) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Türk, E. (2022). *Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının akademik başarı ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve sürece yönelik öğrenci görüşleri* (Yayın No. 740304) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Türközü, S. G. (2009). *Korece ve Türkçe arasındaki benzerlikler: Dil-kültür bağıntısında Korece ve Türkçe*. Likya Kitap.

Türközü S. G. (2017). *Konularına göre Korece temel dilbilgisi*. Lotus Yayınevi.

Ur, P. (2008). *A course in language teaching: Practise and theory*. Cambridge University Press.

Üstünova, K. (2016). Türkçe Öğretiminde Biçimleri Aynı, İşlevleri ve Kategorileri Farklı Eklerin Bulunuşu Nasıl Değerlendirilmeli? *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 4(2). 193-200.

Yaylı, D. (2021). *Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi*. (içinde) Dil bilgisi öğretimi, Pehlivan, A. & Aydın, İ. S. (2021). Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F., & Tüfekçioğlu, B. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar*. Pegem Akademi.

Yıldız, Ü., & Tepeli, Y. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında yabancı dil öğretim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimine yansımaları: İletişimsel Yöntem, dil bilgisi çeviri yöntemi ve dil bilgisi öğretimi. *International Journal of Language Academy*. 3(1), 265-286.

Yılmaz, E. (2016). *Türkçenin tipolojisi*. (içinde). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar. (Editör) Yıldırım, F., & Tüfekçioğlu, B. Pegem Akademi.

Yılmaz, O. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde kullanılan setlerin karşılaştırılması: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 ve New Language Leader Intermediate örneği* (Yayın No. 667784) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz. Ö. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi* (Yayın No. 532298) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yunus Emre Enstitüsü. (2015). *Yedi İklim Türkçe ders kitabı A1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.