

**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

**YABANCI DİL TÜRKÇE DERSİ
ÖĞRETMENLERİNİN DİL BİLGİSİNE İLİŞKİN
ALGILARI: BİR METAFOR ÇALIŞMASI**

**CANSU EKREN
16746004**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. CELİLE EREN ÖKTEN**

**İSTANBUL
2019**

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİL TÜRKÇE DERSİ
ÖĞRETMENLERİNİN DİL BİLGİSİNE İLİŞKİN
ALGILARI: BİR METAFOR ÇALIŞMASI**

**CANSU EKREN
16746004**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. CELİLE EREN ÖKTEN**

**İSTANBUL
2019**

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

YABANCI DİL TÜRKÇE DERSİ
ÖĞRETMENLERİNİN DİL BİLGİSİNE İLİŞKİN
ALGILARI: BİR METAFOR ÇALIŞMASI

CANSU EKREN
16746004

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih: 18.10.2019

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı

: Doç. Dr. Celile Eren Ökten

Jüri Üyeleri

: Doç. Dr. Bahar İnce

Doç. Dr. Talat Arıkan

İSTANBUL
EKİM 2019

ÖZ

YABANCI DİL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN DİL BİLGİSİNE İLİŞKİN ALGILARI: BİR METAFOR ÇALIŞMASI

Cansu Ekren

Ekim, 2019

Bu araştırmada, yabancı dil Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisine dair algıları metaforlar aracıyla incelenmiştir. Metaforların ve dil bilgisinin odakta olduğu bu çalışma Metafor Teorisi (Lakoff, Johnson, 2015) ve Üç Boyutlu Dil Bilgisi (Celce-Murcia, Larsen-Freeman, 1999) kuramlarına dayanmaktadır. Metaforların incelenmesi ile ulaşılan veri, dil bilgisi öğretiminde kaynak durumda olan Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından yorumlanmıştır. Alan yazında, gerek yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisi algılarını açıklayan gerekse dil bilgisinin, biçim, anlam ve kullanım boyutlarının yabancı dil Türkçe sınıflarındaki yansımalarını içeren bir kaynağın olmaması bu çalışmanın ihtiyaç olduğunu düşündürmüştür. Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile kurgulanmış ve buna uygun olarak birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Görüşme, gözlem ve doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmada ön görüşme ertesinde öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmış ve bu görüşme ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar yazılı hâle getirilmiş ve Lakoff ve Johnson (2015)'in metafor teorisinden hareketle içerik analizi kapsamında yer alan metafor analiziyle öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin kullandıkları metaforlar araştırılmıştır. Bunun ardından öğretmenlerin dersleri gözlemlenmiş ve son olarak öğrencilerin ödevleri ve çalışma kâğıtları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin kullandıkları toplamda 534 metafor ve bu metaforların işaret ettiği dil bilgisine dair 54 farklı kavramlaştırma elde edilmiştir. Öğretmenler sırasıyla en çok “Dil bilgisi eşyadır”, “Dil bilgisi bütündür/parçadır” ve “Dil bilgisi araçtır” kavramlaştırmalarına olanak sağlayan metaforları kullanmışlardır. Öğretmenler tarafından kullanılan bu metaforlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından dil bilgisinin biçim boyutunun odakta olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, sıklıkla kullanılan bu metaforlar, değişimden uzak, tamamlanmış ve yeni bir çalışmaya izin vermeyecek derecede kapalı, somut bir yapıyı işaret etmektedir. Bu durum dil bilgisi öğretimini sınırlı ve geleneksel bir hâle getirirken, dil bilgisini yeniliklere açık, gelişebilir bir beceri olmaktan alıkoymaktadır.

Anahtar Kelimeler: metafor, metafor teorisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, üç boyutlu dil bilgisi.

ABSTRACT

GRAMMAR PERCEPTIONS OF TEACHERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A METAPHOR STUDY

Cansu Ekren
October, 2019

In this study, the grammar perceptions of teachers of Turkish as a foreign language are examined by means of metaphors. This research, which focuses on metaphors and grammar teaching, is based on the Metaphor Theory (Lakoff, Johnson, 2015) and Three-Dimensional Grammar (Celce-Murcia, Larsen-Freeman, 1999). The data acquired by metaphor analysis are interpreted in Three-Dimensional Grammar, which is the source of grammar teaching. The fact that no studies explaining Turkish as foreign language teachers' perceptions of teaching grammar and the dimensions of grammar as form, meaning and use, in classes make this study necessary. This research was conducted by the case study which is one of the qualitative research designs. Accordingly, multiple data collection tools like interview, course observation, and document review were used. The study started with pre-interviews with teachers of Turkish as a foreign language and continued with semi-structured interviews via voice recording. These records were transcribed and metaphors used by teachers were examined through metaphor analysis, which is in the context of content analysis, based on Lakoff and Johnson (2015)'s theory. After that course observation reports, assignments and worksheets were examined. As a result of the research, 534 metaphors and 54 different conceptualizations which the metaphors point to were obtained. It was observed that teachers used metaphors that allowed for the conceptualizations of "Grammar is a thing", "Grammar is a piece/whole" and "Grammar is a tool" respectively. The metaphors were used by Turkish as a foreign language teachers show that focus was on the form dimension of grammar in terms of Three-Dimensional Grammar in teaching Turkish to foreigners. However, these frequently used metaphors point to a concrete structure that is unchanged, closed so as not to allow a new study. This makes grammar teaching limited and traditional while preventing grammar from being a skill that can be developed.

Key Words: metaphor, metaphor theory, teaching Turkish as a foreign language, three-dimensional grammar

ÖN SÖZ

Lisans hayatım boyunca, verdikleri dersler ile dilin mucizesi olan metaforlarla ilgili bir çalışma yapma cesareti göstermemi sağlayan İstanbul Üniversitesi Dilbilimi bölüm hocalarıma teşekkür etmek isterim.

Metaforlarla çalışma isteğimi besleyen; değerli zamanını ayıran, verdiği tavsiyeler ve sağladığı kaynaklar ile tez yazım sürecinde yolumu görmemi sağlayan tez danışmanım Doç. Dr. Celile Eren Ökten'e teşekkürü borç bilirim.

Başta böyle bir araştırmayı kurumlarında yürütmeme izin veren İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi yetkilileri olmak üzere, yoğun çalışma tempolarına rağmen tez çalışmama yardımcı olmak için vakitlerini ayıran, sınıflarını açan; ihtiyacım olan her durumda beni destekleyip içten yaklaşımlarıyla beni yüreklendiren çok değerli Avcılar Kampüs Türkçe Okutmanlarına teşekkür ederim.

Verdiği dersler ile bilimsel araştırma sürecine hassasiyetle yaklaşmayı öğreten hocam Doç. Dr. Bayram Baş'a ve tezime yapmış olduğu katkılarından dolayı Fatma Özcan'a teşekkür ederim.

Tezin yalnızca bir fikir olduğu vakitten, yazım sürecine değin kitaplarını okuyup düşüncelerinden feyz aldığım; ufkumu genişleten tüm bilim insanlarına da teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi bu dönemde de güzel temennileri ile destek verip güçlü bir kadın olarak bana örnek olan Perihan Çamlıca'ya, tüm olumlamalarıyla beni araştırma sürecinde dahi yalnız bırakmayan ablam Gizem Ekren'e ve bana verdiği destek için babam Cengiz Ekren'e çokça teşekkür ederim.

İstanbul; Ekim, 2019

Cansu Ekren

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problemin Tanımı	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Metafor.....	6
2.2. Dil Bilgisi	18
3. YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırma Modeli	29
3.2. Çalışma Grubu	30
3.3. Verilerin Toplanması	30
3.4. Verilerin Analizi.....	32
4. BULGULAR VE YORUM.....	35
4.1. Ön Görüşme	35
4.2. Ses Kayıtlı Görüşme	36
4.2.1. Metafor Analizi	37
4.3. Gözlemler.....	54
4.4. Alıştırmaların ve Ödevlerin İncelenmesi	67
4.4.1. Alıştırmalar	67
4.5. Ödevler.....	73
5. SONUÇ.....	77
6. ÖNERİLER	82
KAYNAKÇA	86

EKLER.....	91
ÖZ GEÇMİŞ.....	177



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Katılımcıların Demografik Özellikleri	30
Tablo 2:	Metafor Analiziyle Ortaya Çıkan Kavramlaştırmalar	38
Tablo 3:	Kavramlaştırmaların Metafor Türlerine Göre Dağılımı	40
Tablo 4:	Katılımcı 3'ün Ders İçinde Kullandığı Tablo	60
Tablo 5:	Gözlemler Sırasında Ortaya Çıkan Kavramlaştırmalar	66
Tablo 6:	A1 İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Üniteler ve Dil Bilgisi Konuları.....	68
Tablo 7:	A2 İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Üniteler ve Dil Bilgisi Konuları.....	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Lakoff ve Johnson (2015) Metafor Türleri.....	16
Şekil 2:	Celce-Murcia, Larsen-Freeman (1999) Üç Boyutlu Dil Bilgisi	22
Şekil 3:	Türkçede Edilgen Çatının Üç Boyutu	23
Şekil 4:	Metafor Analizi Örneği	37
Şekil 5:	Kavramlaştırmaların Üç Boyutlu Dil Bilgisine Göre Dağılımı.....	48



1. GİRİŞ

Dil ve düşünce arasındaki ilişki çağlar boyunca araştırılan köklü ve merak uyandıran bir konudur. Hem felsefenin hem de dilbilimin ortak araştırma sorularını barındıran konu, düşüncenin dili veya dilin düşünceyi şekillendirmesi savunularıyla ilerlemektedir. Dil ve düşüncenin birbirini besleyen bu ilişkisi dilsel bir unsur olmaktan fazlası olan metafor kavramını, yeni ve çağdaş anlamıyla ortaya çıkarmıştır. Aristoteles'ten beri sözü edilen metafor kavramı, son dönemlerde düşünceyle ilişkisi bakımından tekrar değerlendirilmiştir. Bu noktada Lakoff ve Johnson gibi dilbilimcilerin katkısı yadsınamaz durumdadır. Bu araştırmacılar, metaforu “dilsel bir süs” olarak değerlendiren geleneksel kalıptan çıkartarak, metaforun düşüncenin ayrılmaz bir parçası ve yansıtıcısı olduğu fikrini ortaya koymuşlardır. Onlara göre, metaforsuz düşünceden bahsedilememektedir (Lakoff, Johnson, 2015). Özakpınar (2002, 132)'ın “Eğer her sözcüğün belli, kesin, sınırlı ve değişmez bir anlamı olsaydı, belki çok açık ve mantıklı konuşabilirdik, ancak göreceli olarak pek az şey söyleyebilirdik” ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Düşüncenin uzantısı durumundaki metaforlar kendilerini dildeki her ifadede gösterebilmektedir. Tek bir anlamı olduğu düşünülen “merhaba” gibi selamlama ifadeleri dahi bağlama göre metaforik özellikler kazanabilmekte; bu selamlama sözcüğü niyet ve duruma bağlı olarak bir tehdit sözcüğü hâline gelebilmektedir (Ayık, 2009). Günlük hayatın bir unsuru olan metafor, yine günlük hayatın bir unsuru olan eğitim alanında; özellikle dil öğretimiyle ilgili yapılan ve iyileştirme amacı güden çalışmalarda bir veri toplama ve analiz aracı olarak sıklıkla kullanılmaktadır.

Yabancı dil öğretimine duyulan ihtiyacın fazla olması ve öğretimdeki eksikler ve zorluklar alan araştırmacılarını yabancı dil öğretim ortamlarıyla ilgili araştırmalar yapmaya sevk etmektedir. Yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin yeri ve öğretim yöntemleriyle ilgili yapılan çalışmalar da bunlara örnektir. Özellikle yabancı dil öğretiminin sistemli hâle geldiği yıllarda, dil bilgisinin dilin kendisi olduğu düşüncesinin etkili olması dil bilgisiyle ilgili çalışmaların yoğun bir şekilde

yapılmasına neden olmuştur. Bu çalışmalardan biri olan ve Celce-Murcia ve Larsen-Freeman (1999) tarafından gündeme getirilen Üç Boyutlu Dil Bilgisi kuramı, dil bilgisi ile ilgili yeni kapılar açmış ve dil bilgisinin dört dil becerisi gibi beşinci bir beceri olduğu vurgusunu yapmıştır. Bu kurama göre, dil bilgisi yalnızca biçimden ibaret değildir; anlam ve kullanım alanına da sahip hareketli ve gelişebilir bir beceridir (Celce-Murcia, Larsen-Freeman, 1999). Dil bilgisinin tek boyutlu, kurallı bir yapı olmadığına dikkat çeken bu kuram, geliştirilen çalışmalar ve uygulamalar ile günümüzde dil bilgisi öğretim sürecinde benimsenmesi beklenen bir anlayış hâlini almıştır.

Dil bilgisiyle ilgili yapılan bu tür araştırmalar dil öğretimiyle ilgili yeni düşünce alanları açmaktadır. Türkiye’de günden güne ilerleme kaydeden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de diğer tüm yabancı dil öğretim süreçlerinde olduğu gibi dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştiği noktasında mesai harcanması gereken bir alandır. Öğretim programı, materyaller, öğrenciler ve öğretim ortamları sınıf içinde yapılan çalışmalarla ilgili bilgiler sunsa da öğrenciyle beraber öğretimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenin konu hakkındaki düşünceleri de çok önemli ipuçları vermektedir.

Bununla beraber öğretmenlerin dil bilgisine yüklediği anlam, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisine verilen önemi, ders içinde ayrılan süreyi ve hangi yöntemlerle öğretiminin yapıldığını göstermektedir. Yukarıda da bahsedildiği gibi, düşüncenin uzantısı olan metaforlar, kişilerin kavramlara yükledikleri anlamlarla ilgili bilgi vermektedir.

1.1. Problemin Tanımı

Yabancı dil öğretim tarihi boyunca, dil bilgisinin derslerdeki varlığı, yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri tabanında sorgulanmıştır. Aynı durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de geçerlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde; dil bilgisine dair bilgilerin nasıl verildiğine, dil bilgisi konularının ne oranda işlendiğine, dil bilgisinin dört dil becerisi ile nasıl ilişkilendirildiğine ve dil bilgisinin boyutlarının uygulamadaki yerine dair belirgin bir plan; dayandırılan ortak bir temel bulunmamaktadır.

Bununla beraber çalışmanın ilerleyen kısımlarında da açıklayacağımız gibi, günümüzde yabancı dil öğretim sürecinde dil bilgisine ilişkin olarak yapılan akademik çalışmalar, Üç Boyutlu Dil Bilgisi anlayışından hareketle dil bilgisinin üç boyutunun dâhil edildiği bir dil bilgisi öğretimi yapılmasını önermektedir. Her ne kadar, Türkiye’de yabancı dil öğretim sürecinde dil bilgisinin boyutlarıyla ilgili yapılan çalışmaların varlığından bahsedebiliyor olsak da alan yazında dil bilgisinin üç boyutunun yabancı dil olarak Türkçe sınıflarındaki yansımalarını görmemize yardımcı olan, öğrenci ve öğretmenin odakta olduğu ayrıntılı çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu sebeple yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisi ve dil bilgisi öğretim algılarını açıklamanın, sınıflardaki dil bilgisi uygulamaları ile ilgili önemli bilgiler vereceği ve böyle bir çalışmanın da alan yazındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, yukarıda bahsedilen problemlere dair çıktılar almak için, öğretim sürecinin başrolünde bulunan yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin algıları, güçlü bir veri toplama ve bu veriyi işleme aracı olan metaforlar aracılığıyla araştırılmış, bunun ardından elde edilen veriler dil bilgisinin boyutları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışmada, “Yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları nasıldır?” sorusundan hareketle şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil Türkçe dersi öğretmenleri, dil bilgisine ilişkin algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
2. Yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin kullandıkları metaforlar dil bilgisi öğretimi ile ilgili hangi bilgileri vermektedir?
3. Yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin kullandıkları metaforlar Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından ne anlama gelmektedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine dair tutumlarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi ve bu algının dil bilgisinin boyutları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, yukarıda açıklanan problem sorularına yanıtlar aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Kişilerin tutumlarını açıklamak için önemli bir araç olan metaforlar, bugüne kadar bilimsel çalışmalarda pek çok araştırmacı tarafından, incelenmek istenen çok yönlü bilgileri somutlaştırmak ve anlamlı hâle getirmek için kullanılmıştır. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda, metaforların sosyal ve kültürel etkinliklerde oynadığı rol; kişisel ve toplumsal varoluşu nasıl ve ne denli etkilediği konularına yer verilmektedir (Çelikten, 2006). Psikoloji ve dili birbirine yaklaştıran metafor çalışmaları eğitim alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Yaşar ve Girmen (2012) eğitim-öğretim sürecinde metaforların kullanımının nispeten zor konu ve kavramları daha basit ve anlaşılır bir biçimde ifade etme konusunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Morgan (1986), metaforların bilimsel araştırmalarda kullanılmasının iki amacı olduğuna değinmiştir: İlki, betimleme (descriptive), ikincisi kurallı hâle getirmedir (prescriptive). Metaforlar, betimleme amacıyla kullanıldığında durumu resmederken süreci hızlandırma ve iyileştirme amacıyla kullanıldığında bir değişim aracı olma özelliği gösterir (Morgan, 1986'dan aktaran Yıldırım, Şimşek, 2013, 242).

Betimleme ve iyileştirme odaklı bilimsel araştırmalar için önemli bağlantılar sağlayan metaforlar bu çalışmada, Lakoff ve Johnson (2015) ile Metafor Teorisi'nden hareketle yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin algısının ortaya çıkmasını sağlarken, bu algının dil bilgisi öğretimi açısından ne anlama geldiği ise dil bilgisi öğretimine çağdaş bir izleni sunan Üç Boyutlu Dil Bilgisi çerçevesinde araştırılacaktır. Dil bilgisi ile iletişim arasında denge kurmayı amaçlayan Üç Boyutlu Dil Bilgisi kuramı dil bilgisinin, dilin biçimsel özelliklerini taşıması ile beraber anlamı iletmek ve bağlam içinde uygun olacak kullanımı sağlamak gibi özellikleri olduğuna da vurgu yapmaktadır (Larsen-Freeman, 2001).

Bu kuramdan hareketle, dil bilgisinin boyutlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ne kadar etkili olduğu; öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine dair tercihleri ve hâlihazırdaki duruma ne gibi katkılar sağlanabileceği bu çalışma boyunca tartışılacaktır.

Metaforlar tabanında yapılan ve dil bilgisinin boyutlarını içeren böyle bir araştırma, öğretmenlerin dil bilgisine yönelik algıları aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan dil bilgisel uygulamaları incelemeye yardımcı olacak; dil bilgisine dair bir harita sunacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Avcılar Kampüsünde görev yapan 6 yabancı dil Türkçe dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde aynı seviye (A1 ve A2) için öğretim yapan öğretmen sayısının 6 olması etkili olmuştur.

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında önemli ve öncü bir kurs birimi olması; kurumun kendi yabancı dil Türkçe kitabının bulunması bu kurumun tercih edilmesinin bir sebebidir. Bunun yanı sıra, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde de açıklanacağı gibi kurumda bulunan öğrenci sayısının çalışma için yeterli olması ile kurumun bulunduğu kampüsün araştırmacının ulaşım olanaklarına uygun olması da çalışmanın burada gerçekleştirilmesini sağlamıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında metafor ve dil bilgisi kavramları ile bu kavramların ilişkili olduğu ve bu çalışmada da esas alınan kuramlar ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1. Metafor

Grekçe *mehtaphora* sözcüğünden türeyen metafor, *meta* ve *pherein* sözcüklerinden oluşmuştur ve *bir yerden başka bir yere götürmek* anlamına gelmektedir (Demir, 2015, 15). Türkçe karşılığı *mecaz* olarak kabul edilen metafor sözcüğü, Türk Dil Kurumu¹ sözlüğünde şu açıklamalara tabidir: “1. Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; 2. Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma”.

Kubbealtı Lügati² ise metafor sözcüğünün Fransızca asıllı olduğuna işaret ederek bu sözcük için yalnızca “istiâre, ödünçleme” açıklamasına yer vermiştir.

Türkçede metaforun, *mecaz* da dâhil olmak üzere *benzetme*, *istiâre* ve *eğretileme*, *ödünçleme* gibi sözcüklerle ile karşılanmasının ne kadar doğru olduğu bir tartışma konusudur. Şerifoğlu (2012), metaforun coğrafya, tarih, toplum ve kültür gibi unsurların ortaya çıkardığı bir benzetme etkinliği olduğunu, fakat dildeki kalıp ifadeler ve ifadelerin anlamları ele alındığında, *geçici süreyle ödünç alma* anlamına karşılık gelen benzetme ve eğretileme şeklinde işlemediğine; dildeki ifadelerin kalıcı ve sürekli olduğuna dikkat çekmiştir. Bu sebeple bu çalışmada, doğrudan “metafor” sözcüğü kullanmıştır.

Metaforun tanımı ve metafor sözcüğünün çağrıştırdıkları çağlar boyunca değişime uğramıştır. Aristoteles’e kadar uzanan geçmişiyile metafor, dile dair en çok bilinen fenomenlerden biri olmasının yanı sıra, araştırılmasının sağladığı yararlar ile felsefe, dilbilim, edebiyat, göstergebilim, psikoloji, pedagoji gibi alanların önemli çalışma konularındandır (Taverniers, 2004).

¹ (2019, Ocak 6). TDK: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts adresinden alınmıştır

² (2019, Ocak 6). <http://lugatim.com/s/metafor> adresinden alınmıştır.

Aristoteles metaforu, bir sözcüğün kendisine özgü anlamından farklı bir anlam kazanması olarak yorumlamıştır. Bu anlam kazanma süreci de dört farklı yol ile işlemektedir. Bu yollar, “cinsin anlamının türe aktarımı”, “türün anlamının cinse aktarımı”, “türün anlamının yine bir türe aktarımı” ve son olarak “bir orantı çerçevesinde yapılan aktarım”dır (Aristoteles 1987, 59-60’dan aktaran Ekinci, 2016, 163). Aristoteles yapıtlarında, fikirlerini okuyucuya sunarken sıklıkla metaforlardan yararlanmıştır. Poetika’da, metaforun etimolojisiyle ilgili bilgi veren Aristoteles metaforu, retoriğin bir unsuru olarak ele almış ve başarılı bir konuşmacının; usta bir şairin metaforları kullanabilecek yetenekte olması gerektiğinden bahsetmiştir (Aristoteles, 2004).

Black (1962,1979/93’ten aktaran Cameron, 2003, 17) Aristoteles’in metafor kullanımına dayanarak metaforun bilişsel boyutuna vurgu yapmıştır. Black’in çalışmaları, yıllar boyunca yalnızca dilsel bir süs olarak görülen metaforun zihinle ilişkilendirilmesi ve yeniden merkezi bir görev kazanması açısından etkili olmuştur. Bu şekilde metafor çalışmaları yıllar geçtikçe daha büyük önem kazanmıştır.

Dilin kullanım boyutuyla doğrudan ilgili olan metaforlar, pek çok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Metaforlar, bilim tarihi boyunca edimbilim ile iç içe çalışılmıştır. Edimbilimin bir uzantısı olarak görülen söz edimleri (speech act) teorisine göre, sözcükler yalnızca bilgiyi sunmaya yaramaz; sözcükler eylemleri de gerçekleştirir Austin tarafından ortaya atılan ve öğrencisi Searle tarafından geliştirilen bu teoride de metaforlara yer verilmiştir. Searle göre metaforu anlayabilmek için önce cümle ya da kelimenin ilk anlamı ile kullanıcı temelli anlamını ayırmak gerekir. Metafor, kullanıcı temelli anlamı içermektedir (Searle, 1979). Bu kullanıcı temelli anlamlar metaforlar tarafından gerçekleştirilir. Bu şekilde metaforlar, kişilerin dünyayı algılayışlarını; neler bilip ne şekilde düşündüklerini yapısallaştırır (Abrams, 1999).

Metaforlar ile ilgili çalışmalar yapan bir diğer araştırmacı, Reddy (1979), *The Conduit Metaphor (Metafor Sistemi)* adlı makalesinde, düşünme aşamasında metaforun nasıl inşa edildiğini ve nasıl bir işleve sahip olduğunu tartışmıştır. Dili, kişinin kendi düşüncesinin bir kopyasını çıkarmasına ve ifade edilebilecek yeni bir düşünce formunun oluşturulmasına yardımcı bir unsur olarak gören Reddy, metaforu da insanlar arası iletişimi kuvvetlendiren bir dil ögesi olarak ele almıştır.

Reddy, makalesinde kendi düşüncelerini anlatırken de sık sık doğaya ait metaforlardan yararlanmıştır. Bu yönüyle sözü edilen çalışma, metaforları düşünce ve dünyayı algılama ile ilişkilendirmesi açısından önemlidir.

Diğer bir isim, Morgan (1980), *Paradigms, Metaphors, and Puzzle Solving in Organization Theory (Örgüt Teorisinde Paradigmalar, Metaforlar ve Metne Dayalı Çözmece)* adlı araştırmasında, sosyal örgütlenmelerin dünya görüşünü açıklamada, en etkili yolun metaforlardan yararlanmak olduğunu ifade etmiştir. Aynı makalede, metafor, paradigma ve metne dayalı çözmece (puzzle solving) ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişki, kişilerin dünya görüşlerini açıklamada, terimlerin birbiri ile olan ilgisini ifade etmektedir. Paradigma, metafor ve metne dayalı çözmece sosyal bilimlerin doğasını ve düzenini anlamada kullanılan üç kavram olarak karşımıza çıkmakta, bu kavramlar kişilerin ve durumların odakta olduğu çalışmalarda kullanılmaktadır (Morgan 1980, 2-3).

Morgan'a göre paradigmalar gerçekliğin alternatiflerini sunarlar ve kişilerin olay ve durumlara bakış açılarını taşıyan metaforları içerirler. Bunun yanı sıra metaforlar tam anlamıyla olmasa da gerçeklik barındıran unsurlardır. Bu gerçeklik konuşucunun tek taraflı soyutlaması ile ortaya çıkarak dinleyici tarafından paylaşılır ve iletişim sırasında metaforlar üzerinden bir anlaşma gerçekleşir. Bu süreç işlerken, soyutlama ile ortaya çıkan metaforların tespiti önem kazanmaktadır; son aşamada yer alan metne dayalı çözmece, metaforları tespit edilebilir hâle getirmektedir (Morgan, 1980).

Paradigma, metafor ve metne dayalı çözmece arasındaki ilişkiyi açıklayan yukarıdaki çalışmasından sonra Morgan, 1986'da yayımladığı *Images of Organization (Örgütün Görünümleri)* adlı eserinde metafor çalışmalarını derinleştirmiştir. Hâlen metafor çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir kaynak olan eserde Morgan (1986), sosyal örgütlerin doğasını ve işleyişini metaforlar ile ortaya koymuştur.

Sosyal örgütleri, durum ve olayları tanımlarken binlerce kelimeyi bir resim hâline getirme gücüne sahip olan (Sackmann, 1989'dan aktaran Yıldırım, Şimşek, 2013, 238) metaforları çalışmalarına konu edinen Halliday İşlevsel Dil Bilgisi alanında önemli araştırmalar yapmıştır. "Doğal dillerin dil bilgisel düzenlemesine ilişkin genel bir kuram olarak tasarlanan" (Schaaik, 1998, 9) İşlevsel Dil Bilgisi alanındaki çalışmalarıyla Halliday, ilk olarak *An Introduction to Functional Grammar (İşlevsel*

Dil Bilgisine Giriş) adlı kitabında, metafor kavramını dil bilgisi kavramıyla birleştirerek *dil bilgisel metafor (grammatical metaphor)* ifadesine yer vermiştir (Halliday, 1985, 342). Aynı kitabın 2004 basımında yer alan bilgiye göre Halliday dil bilgisel metaforu, sözcüklerin ilk anlamları dışında kullanılarak oluşturulan ifade çeşitlemeleri olarak kabul etmektedir. Halliday'e göre metafor dil bilgisine – özellikle de fiile – dayalı bir aktarımdır. Bu aktarımı sağlayan dil bilgisel metaforlar yeni bir anlam ve anlatım katmanı oluşturmak için kullanılır ve konuşucuya sosyal roller açısından güçlü ek kaynaklar sunar. Böylece konuşucu, karmaşık bağlantılar içinde her türlü topluluğa hitap edebilecek bir üslup geliştirebilir (Halliday, 2004). Dilin kullanımı açısından, iletişimin güçlü bir ögesi gibi görünen dil bilgisel metaforlar, konuşucuya seçim şansı sunar.

Halliday, dilin kullanım boyutu ilgili olan edimbilim ve işlevsel dil bilgisinin metaforla temelden ilişkili olduğunu savunmaktadır. Yine de Halliday'ın kullandığı metafor kavramı, tamamen dil ile sınırlı ve dil bilgisine sıkı sıkıya bağlıdır. Halliday ile ilgili yaptığı çalışmasında Wang, Halliday'e göre metaforun dil içindeki kullanımının, *sözcük değişimi* ve *yerine gelme* şeklinde adlandırılabileceğini belirtmiştir. Bu şekilde metafor, bir sözcüğün / bir sözcük grubunun yerine benzer anlamı taşıdığı düşünülen başka bir sözcüğün / sözcük grubunun getirilmesi şeklinde ilerler. Bu, bir dil bilgisi yapısının başka bir dil bilgisi yapısıyla değiştirimi olarak da açıklanabilir. İnsanların zaman zaman, isimlerin yerine fiil ya da sıfat, cümlelerin yerine sözcük grupları kullanmaları dil bilgisel metafor olarak adlandırılabilir (Wang, 2010, 30). Buna göre aşağıdaki örneklerde görülen ifadeler dil bilgisel metaforu oluşturmaktadır:

“Bu pudingin pişirileceğine *inanmıyorum*. (*I don't believe that pudding ever will be cooked*), *Muhtemelen* bu puding pişirilmeyecek. (*Probably that pudding never will be cooked*)” (Halliday, 2004, 613).

Metafor ile dil bilgisi arasında bağlantı kuran Halliday, dil bilgisini dış dünya ile dil arasındaki köprü olarak tanımlamış, cümlelerin işlevlerini açıklarken zihinsel (mental) işlevden söz etmiştir. Buna göre metaforik ifade, cümlelerin zihinsel işlevi ile ortaya çıkmaktadır (Halliday, 2004). Halliday, cümlelerin zihne dayalı işlevinden bahsederken, dil bilgisel metafor tanımı ile aynı tanımı kullanmayı uygun görmüştür.

Yine Halliday'e göre cümlelerin, düşünme, farkına varma, soyut bağlantıları algılama gibi işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevleri “zihinsel (mental)” kategorisinde inceleyen Halliday, cümlelerin zihinsel boyutunu anlambilim ile ilişkilendirilmiş ve üç farklı işlevden bahsetmiştir. Buna göre, cümlelerin zihinsel açıdan düşünsel (ideational), kişilerarası (interpersonal) ve metinsel (textual) olmak üzere üç türü vardır ve bu türler dil bilgisi aracılığıyla varlıklarını sürdürürler. Dilin düşünsel (ideational) boyutu, dilin aktarımı ile ilgilidir; dilin gerçekliği yansıtmaya ve şekillendirme işlevini yerine getirir. Düşünsel boyut, aktarım sırasında konuşucunun bilinci ile doğrudan ilgilidir. Kişilerarası işlev ise, özellikle konuşucu ve dinleyici arasındaki sosyal aktarım ile ilgilidir. Halliday, bu kişilerarası aktarım eylemini konuşucu ve dinleyici arasındaki cümle alışverişi olarak tanımlar. Son olarak dilin metinsel işlevi, metinler aracılığıyla yapılan aktarım ile ilgilidir ve cümleler birer iletidir (Halliday, 2004, 309-310).

Halliday, cümle türleri için yaptığı ayrımı dil bilgisel metaforlar için de yapmış, dil bilgisel metaforları açıklarken de metaforları düşünsel (ideational) ve kişilerarası (interpersonal) olarak ikiye ayırmıştır. Halliday, başlı başına bir tür olarak ele almasa da sonraki çalışmalarında metinsel (textual) metaforların varlığını kabul etmiştir.

Halliday'in sınıfladığı metafordan ilki olan kişilerarası metaforlar (Interpersonal metaphors) genellikle, süregelen bir konuşma içinde duyguları, düşünceleri, inançları, benzerlikleri ve olasılıkları ifade etmek için daha çok cümlelerin kipliğini değiştirmek suretiyle kullanılır. Bu tür metaforlar, kişilerarası anlaşma alanını genişletirken, iletilerin farklı çeşitlemelerine izin vererek dil bilgisel farkındalığı artırır. Bununla beraber, kişilerarası metaforlar dil bilgisinin bir parçası olarak küçük yaşlarda edinilir (Halliday, 2004).

Kişilerarası metaforlara örnek olarak, Halliday aşağıdaki cümleleri vermiştir:

“Açıkçası, sonuç seni şaşırttı mı? (Frankly, were you surprised at the outcome?)

Sonuç seni şaşırttı mı, açıkçası? (Were you surprised at the outcome, frankly?)” (Halliday, 2004, 131).

Kişilerarası metaforlar dışında, düşünsel (ideational) metaforlar ise gerçekliği yaratmada farklı birtakım yollar sunar ve kişilerarası (interpersonal) metaforların aksine dil bilgisinin bir parçası olarak, küçük yaşlarda edinilmez. Çocuklar, düşünsel metaforlarla ilkokulun sonlarında karşılaşır. Buna ek olarak, bu tür metaforların

ise en çok bilinen türü, isimleştirme(nominalization) olarak adlandırılan türdür (Halliday, 2004).

Halliday düşünsel metaforlar için şu örnek cümleleri vermiştir:

“Mary’nin *gözüne* müthiş bir manzara *çarptı*. (Mary came upon a wonderful sight), Müthiş bir manzara Mary’nin *gözleriyle* *buluştu*. (A wonderful sight met Mary’s eyes)” (Halliday, 1985, 322).

Bu cümlelerde *Mary’nin müthiş bir şey görmesi* fikri iki farklı çeşitleme ile verilmiştir.

Son olarak, Halliday, düşünsel metaforların metinsel boyutu da olduğuna değinmiş, metinsel metafor başlığı altında bir açıklamaya gitmemiştir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle, Halliday’in metafor türleri ve tanımının, çağdaş metafor anlayışından çok farklı görüldüğünü söylemek mümkündür. Öyle ki günümüz çalışmalarında metaforun yalnızca dil bilgisine dayandığı düşüncesi kabul görmemektedir. Romero ve Soria *The Notion of Grammatical Metaphor in Halliday (Halliday’in Dil bilgisel Metafor Kavramı)* adlı makalelerinde Halliday’in kullandığı metafor kavramının biçim-sözdizimsel (morpho-syntactic) bir yapıya işaret ettiğini ve metafor olarak adlandırdığımız ve zihnimizde bulunan şeyden uzak olduğunu ifade etmektedir. Onlara göre “metafor” ifadesinin anlamsal olarak karşılanamıyor olması terminolojik bir sorundur; Romero ve Soria, Halliday’in *dil bilgisel metafor* terimi yerine “belirlenmiş biçim-sözdizimsel değiştirim” (marked morphosyntactic variation) terimini kullanmayı önermektedir (Romero, Soria, 2005). Değişikliğe gidilmesini gerektirse de Halliday’in çalışması, alan yazındaki önemli bir bilimsel ürün olmaya devam etmektedir.

Bu çalışmada Halliday’e, işlevsel dil bilgisi ile ilgili çalışmalarından, metafor kavramını derinlemesine incelemesinden ve metafor çalışmaları için önemli bir kaynak olmasından dolayı yer verilmiştir. Fakat Halliday metaforu, dil bilgisi üzerinden açıklayarak metaforu dil bilgisel bir değiştirim olarak tanımlama yoluna gitmiş ve dil bilgisi ile metafor kavramlarını birbirine sıkı sıkıya bağlı kılmıştır. Metaforlar üzerinden kişilerin bakış açılarını yakalamaya çalışacak böyle bir incelemede Halliday’in metafor tanımı üzerinden çalışmayı yürütmek mümkün görülmemiştir. Bunun yerine bu çalışmada aşağıda açıklayacağımız Metafor Teorisi (Lakoff, Johnson, 2015) benimsenmiştir.

Metafor Teorisi ile ilgili bilgi vermeden önce, Cameron (2003) *Metaphor in Educational Discourse (Eğitimsel Söylemde Metaforlar)* adlı çalışmasından hareketle, metafor tarihiyle ilgili olarak bilgi vermek doğru olacaktır. Bu kaynağa göre 1980’li yılların sonlarında metaforun işleyişi ve tanımı ile ilgili olarak üç ana görüş ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri “Yerine Geçme/Yerini Alma Teorisi (Substitution Theory)” olarak adlandırılabilir. Bu görüşe göre, metafor bir kavramı yeniden adlandırmaya yarayan unsurdur ve bunu yaparken metafor, kavramın yerini alır ve iki şey arasında bağlantı kurar. Bu düşünce, ortaya atıldıktan kısa bir süre sonra metaforun iki unsur arasındaki ilişkiye indirgenmesi gerekçesiyle eleştirilmiştir. Bu yıllarda metaforla ilgili olarak ortaya çıkan ikinci görüş ise, “Karşılaştırma Teorisi (Comparison Theory)” olarak adlandırılabilir. Bu görüşe göre, metafor ve temsil ettiği kavram arasında bir benzerlik ilişkisi vardır. Bu ilişki oldukça belirgindir ve kişiye özel olabilir. Bu öznel yapısı sebebiyle metafor, yalnızca belli bir kesim tarafından anlaşılabilir, yorumlanabilir. Bu yönüyle metafor herkese hitap etmez. Shakespeare’in Juliet’i *güneşe* benzetmesi gibi şiirsel ifadeler ve özellikle çocukların yaptığı benzetmeler bu görüşe uygun bir metafor görüntüsü sunmaktadır (Cameron, 2003, 16).

Gerek “Yerine Geçme/Yerini Alma Teorisi” gerekse “Karşılaştırma Teorisi” yalnızca isme dayalı metaforları kapsadıkları ve genellemeye izin vermedikleri gerekçesiyle eleştirilmiştir. Üçüncü bir görüş olarak ortaya çıkan “Etkileşim Teorisi (Interaction Theory)” ise gücünü Black (1962,1979/93’ten aktaran Cameron, 2003, 15-17) öncülüğünde yapılan bilişsel metafor çalışmalarından almaktadır. Black, yalnızca etkin metaforların kullanılmasını gerekli kılan önceki iki görüşün sınırlılıklarını fark etmiş ve metaforları paradigmlar gibi ele almanın doğru olmadığına değinmiştir. İleride açıklayacağımız gibi Lakoff ve Johnson’ın Metafor Teorisi ile benzerlikler taşıyan “Etkileşim Teorisi”, doğrudan anlamsal ilişkiler ile ilgilidir ve teori, şiirsel olmayan ifadelerle metaforların kullanımını içermektedir.

Tüm bu eleştiriler, metaforu bir benzetme ilişkisi ile tanımlamanın doğru olmadığı fikrine dayanmaktadır. Lakoff ve Johnson tarafından kaleme alınan ve ilk defa 1980 yılında yayımlanan ve yukarıda bahsettiğimiz Metafor Teorisi’ni içeren *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* adlı eser, metaforun bilişsel yönünü etraflica ortaya koymuştur. Bu eserle Lakoff ve Johnson (2015), metaforun yalnızca bir dil meselesi olmadığını

vurgularken, dilsel bir fenomen olarak görülen metafor kavramına yeni bir kapı açmıştır.

Fransızca “transfer etmek” anlamına gelen metafor, kişiye yeni bir bakış açısı kazandıracak her düşüncenin parçasıdır ve kişinin kavram sisteminde bulunan, iletişim sırasında taşıyıcılığını kelimelerin yaptığı düşünme ve ifade süreci olarak tanımlanabilmektedir. Öyle ki metaforlar, düşünceden ayrılamaz. Buna göre, metaforu yalnızca dil ile ilişkilendirmek ve etki alanını kısıtlamak doğru değildir (Lakoff, Johnson, 2015).

Lakoff ve Johnson (2015, 12) açısından:

- “Metafor kelimelerin değil, kavramların niteliğidir.
- Metaforun fonksiyonu, salt sanatsal veya estetik kaygıları değil, belirli kavramları daha iyi anlamaktır.
- Metafor çoğunlukla benzerliğe dayanmaz.
- Metafor özel bir yeteneği olmayan sıradan insanlar tarafından gündelik hayatta büyük bir zihin faaliyeti gerektirmeksizin kullanılır.
- Metafor dilsel bir süs, gereksiz bir dekor değil, insani düşüncenin ve akıl yürütmenin ayrılmaz bir unsurudur.”

Metafor Teorisi’ne göre metafor ve düşünce / düşünce sistemi arasındaki bağlantı çok büyüktür. Metaforun dilsel olarak ifade edilebiliyor olması, dile ait bir unsur olarak görülebiliyor olması, metaforun “kişinin kavram sisteminde bulunması ile olanaklı hâle gelmektedir” (Lakoff, Johnson, 2015, 30). Bu anlamda, metaforun düşüncenin doğal bir uzantısı olduğu söylenebilmektedir.

Aynı adlı eserde metaforun iki alanından söz edilmiştir. Buna göre, metaforu meydana getiren, “kaynak alan (source domain)” ve “hedef alan (target domain)” arasında sistematik bir ilişki vardır ve bu iki alan “aktarım (mapping)” ile metaforu oluşturur. “Aşk bir yolculuktur” (Lakoff, Johnson, 2015, 78) ifadesi için *yolculuk* somuttur ve kaynak alanı oluşturmaktadır; *aşk* ise ifadenin soyut kısmıdır ve hedef alandır. Bu iki kavram arasında aktarım bulunmaktadır. Bu sistematik ilişki, zorlama bir anlam ilişkisi değildir ve her zaman benzerliğe dayanmaz; benzerliği metaforlar yaratır. Düşünceler arasında doğal benzerlikler yaratan metaforlar “gündelik hayatta sadece dilde değil, düşünce ve eylemde de yaygındır. Gündelik kavram sistemimiz – kendileriyle düşündüğümüz ve eylemde bulunduğumuz terimler – temelde doğası gereği metaforiktir” (Lakoff, Johnson, 2015, 27). Cameron (2003) da bu düşünceyle aynı doğrultuda, metaforların yalnızca kavramları anlamaya yardımcı dilsel araçlar

olarak görülmemesi gerektiğini; metaforların aynı zamanda kavramları da oluşturduğunu belirtmektedir.

Metaforlarla düşünür, yazar ve yaşarız. Utandığımızı söylerken “yerin dibine geçmekten”, sevindiğimizi söylerken “havalara uçmaktan”, bir konuda başarısızlığa uğradığımızda “yerle bir olmaktan” bahsederiz. Bu örnekler ele alındığında yaşantılarımızı anlatırken, aslında “Mutluluk yukarıdadır” ve “Mutsuzluk aşağıdadır” (Lakoff, Johnson, 2015, 40) kavramlaştırmalarına olanak sağlayan metaforlardan faydalanırız ve bunu bilinçsizce yaparız. Metaforlarla kurguladığımız bu ifadeler, yine belleğimize bilinçsizce yerleşmiştir. Bu sebeptendir ki metaforlar aracılığıyla çalışmalar yapmak, bilinçdışı ve doğal bir süreci işleyebilmek anlamına gelir ve dolayısıyla bu süreç doğallık vaat eder. Kavram sisteminin tam olarak farkına varmamız ve tüm yönleriyle kontrol edilebilir bir düşünme sistemi geliştirmemiz mümkün olmadığı için varlığından bile haberdar olmadığımız birçok yargı ve düşünce, metaforlar aracılığıyla belleğimizde taşınır ve aktarılır.

Düşüncelerin aktarımında aracı görevi üstlenen metaforlar, kişisel ve toplumsal kimliğe; tarihe ve bununla bağlantılı olarak kültüre dayanmaktadır. Öyle ki bir kültüre özgü değerler dil ve düşünce boyutunda, metaforlarla uyum içindedir. Ayrıca, “metaforları anlamak, anlamaya çalışmak başka her şeyden önce kim olduğumuzun ve ne tür bir toplumda yaşadığımızın hayati bir unsurunu anlamaya çalışmak demektir” (Lakoff, Johnson, 2015, 13).

Metaforları geleneklerin sabitleştirdiği ve metaforik düşüncenin de gelenekler vasıtasıyla aktarıldığı düşünüldüğünde, metaforların deyimlere benzer özellikler gösterdiği söylenebilmektedir (Lakoff, Johnson, 2015). Cameron (2003) kişilerce yaygın olarak bilinen ifadeler ile çoğu deyimın kültürel metafor sınıfına girebileceğinden bahsetmiştir. Bu metaforlar, yaşa, sosyo-ekonomik duruma ve toplumsal yapının zaman içindeki değişimine göre farklılık gösterebilmektedir.

Taşıdığı kültürel unsurların yanı sıra metaforları, kişisel yaşantımız içinde, anlamakta zorluk çektiğimiz soyut kavramları kavramak için kullanırız. Bildiğimiz ve anladığımız kavramları, yeni karşılaştığımız ve anlamakta zorluk çektiğimiz kavramlara isnat ederiz. Bu işlem, metaforlar aracılığıyla somut ve soyut dünya arasında bir bağ kurularak gerçekleştirilir. Öyle ki, açıkça ifade edilemeyen şeyler, açıkça ifade edebilen şeylere göre kavramlaştırılır (Lakoff, Johnson, 2015, 96).

Bu görüşü destekler biçimde öğretmen adaylarının, öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları ile ilgili olarak gerçekleştirilen bir araştırmada şu bilgilere yer verilmiştir:

“Zihinsel metafor teorisine göre, metaforlar insanların gerçeğe ve dünyaya ilişkin düşüncelerini şekillendiren temel zihinsel modellerden biridir. Bu yönüyle metaforlar, bireylerin soyut veya karmaşık olan olguları daha somut veya tecrübe edilen olgularla karşılaştırmalarını ve bu sayede de bilinmeyen olgulara ilişkin anlayış geliştirmelerini sağlarlar. İşte metaforu bir zihinsel model olarak güçlü kılan şey de budur, onun ‘iki benzeşmez fikir (veya olgu) arasında bir ilişki kurulmasını sağlaması’ veya ‘belli bir zihinsel şemanın (metaforun kaynağının) başka bir zihinsel şema üzerine (metaforun konusuna) yansıtılmasına olanak vermesidir’. Bu bağlamda metaforlar, bir bireyin zihninin bir anlayış (kavrayış) biçiminden başka bir anlayış (kavrayış) biçimine hareket etmesini sağlayarak, o bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanırırlar” (Saban, Koçbeker, Saban, 2006, 463).

Dünyaya ait olanın anlamlı ve kişiye özel hâle getirilmesi ile ilgili olan metaforlar, Lakoff ve Johnson’ın Metafor Teorisi’nde türlere ayrılmıştır. İlk olarak metaforları dilsel ve kavramsal olarak ayıran Lakoff ve Johnson (2015), kavramsal metaforları soyut fikirler; dilsel metaforları ise bu soyut fikirleri dilde gerçekleştiren ifadeler olarak tanımlamıştır. Akşehirli (2005, 2) kavramsal metaforlar ile dilsel metaforlar arasındaki ayrımı şu örnekle açıklamıştır: “Vakit nakittir” bir kavramsal metafordur ve burada zaman para ile kavramlaştırılır. “Vaktini iyi harcamalısın” sözü ise “Vakit nakittir” kavramsal metaforunun dildeki bir örneğidir ve dilsel bir metafordur.

Bir sonraki adımda kavramsal metaforlar; yapı metaforları, ontolojik metaforlar ve yönelim metaforları olarak üç grupta açıklanmaktadır. “Yapı metaforları bir kavramın metaforik olarak diğerine göre yapıya kavuştuğu” (Lakoff, Johnson, 40) metafor türüdür. Lakoff ve Johnson’ın kitaplarında yer verdikleri “Argümanını sağlam olgularla desteklemelisin” örneğinde görülebileceği gibi, tartışma kavramı binaya benzetilerek yapıya kavuşturulmuştur (Lakoff, Johnson, 2015, 139). Bununla beraber, yapı metaforları dil kullanıcıları tarafından en çok kullanılan metafor türü olarak karşımıza çıkmaktadır.

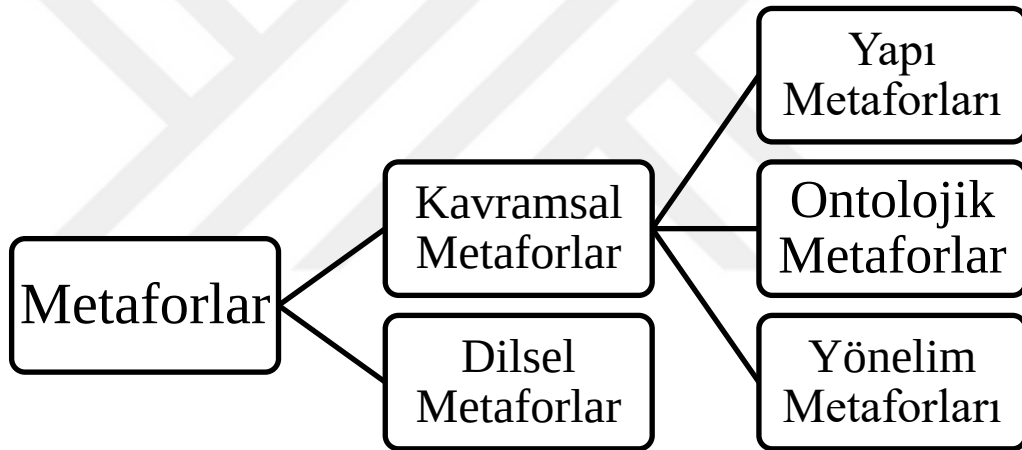
Bir diğer metafor türü olan ontolojik metaforlar ise soyut kavramlara, işaret ettikleri anlamlarla somut özellikler yükler veya bu trafik tam tersi yönde gerçekleşir. Lakoff ve Johnson verdikleri “Enflasyon beni hasta ediyor” örneği ile ontolojik metaforların enflasyonu somut bir yapıya kavuşturarak bize “onu bir neden olarak görme, ona eylemde bulunma ve onu anlama” (Lakoff, Johnson, 2015, 55) şansı verdiğine işaret etmektedir.

Son tür olan yönelim metaforları ise yönelimsel açıdan bir anlam ifade etmeyen kavramları, fiziksel açıdan anlam ifade eder/görünür hâle getiren metaforlardır. Bu

metaforları yapı metaforlarından ayıran şey, işaret ettikleri kavramı yapıya kavuşturmak yerine, o kavrama zaman ve mekân açısından yönelimsel özellik yüklemeleridir. Lakoff ve Johnson (2015) temel kavramların birçoğunun bir veya daha fazla uzay/mekân yönelimli metaforlara göre konumlandırıldığını savunmuşlar ve bu şekilde oluşturulan metaforların diğer türlere göre daha belirgin olduğunu ifade etmişlerdir.

“Yüksek standartları var” ifadesinde “ilkece kişi için iyi olan şeyleri karakterize eden” şeylerin yukarıda olduğu vurgusu yönelim metaforu ile yapılmaktadır (Lakoff, Johnson, 2015, 43). Örnekteki bu yönelimsel metafor, **iyi olan yukarıdadır** kavramlaştırmasını da ortaya çıkarmaktadır.

Lakoff ve Johnson’ın metafor türleri şu şema ile özetlenebilir:



Şekil 1: Lakoff ve Johnson (2015) Metafor Türleri

George Lakoff, Mark Johnson. **Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil** (1. Baskı b.). (çev. G. Y. Demir) (İstanbul: İthaki Yayınları, 2015), 43-55’ten uyarlanmıştır.

Şekil 1’de gösterilen metafor türlerinin yanı sıra metaforların özellikle eğitimsel uygulamalarda nasıl kullanıldığı da bu çalışma açısından önemlidir. Birçok disiplinle ilgili bilimsel çalışmalarda başvuru kaynaklarından olan metaforların eğitimdeki görünüşü ile ilgili önemli çalışmalar yapan Cameron (2003) metaforların insanlar arası iletişimin doğası gereği kullanıldığını savunmuş ve konuşmanın doğası ile metaforu birbirine yaklaştırarak söylem ile metafor arasında da yakın ve doğal bir

ilişki olduğunu vurgulamıştır. Ona göre metaforlar, söylemsel bağlama dayanmaktadır ve söylem araştırmaları için öncelikli kaynaklar da metaforlardır.

Cameron (2003, 40-281), iletişimsel anlamda metaforlardan bahsederken, karşılıklı bir konuşma sırasında konuşucuların kendilerinin ve muhataplarının metaforlarını tekrar ettiklerini saptamıştır. Öyle ki metaforlar, söylem katılımcılarına sözel paylaşımı artırma imkânı sunmaktadır. Aynı çalışmada, sınıf içi etkinliklerde metaforun yeri, yeni öğrenmeler için öğrencilere yol gösterip göstermediği ve yeni bilgiyi çağırmaya yardım edip etmediği araştırılmıştır. Araştırmaya göre metaforlar öğrencilerin öğrenim fırsatları edinmesinde anahtar rol oynamaktadır. Metaforlar aracılığıyla öğrenciler öğretmenin konuşmasına özgün yorumlar katma ve bu yorumlardan hareketle kendi söylemlerini oluşturma şansı yakalarlar. Öğrenciler, nadiren kendi metaforlarını üretiyor olsalar da genellikle öğretmenin ders anlatım sırasında kullandığı metaforları taklit etme ve kullanma eğilimi gösterirler. Yazılı ve sözlü bir kaynaktan, metaforların bulunması anlamayı iyi yönde etkilemektedir fakat bunun koşulu öğrenciler tarafından kaynak ve aracın bilinmesidir. Ayrıca, farklı öğretim yöntemleri farklı metaforların kullanılmasını gerektirmektedir. Öğrenciler tarafından kullanılmalarının yanı sıra, öğretmenlerce, metaforlar, ders içeriğinin ve sürecinin özetlenmesi amacıyla kullanılır. Sınıf içinde açıklama, özetleme geribildirim ve kontrol için kullanılan metaforlar, dersler arası bağlantı kurarak ve öğrencilere kendi düşüncelerini, tahminlerini ve değerlerini oluşturma imkânı sunarak yarar sağlamaktadır.

Vosniadou (1987) tarafından yapılan ve çocukların metafor kullanımları ile ilgili olan çalışmada da yukarıdaki bilgileri doğrulayan ifadeler kullanılmıştır. Araştırmacıya göre, metaforik düşünme, çocuğun/öğrencinin yeni bilgiyi edinmesinde önemli bir rol oynayabilir.

Aynı şekilde Evans ve Evans (1989), metaforlar yoluyla öğrenmeyi araştırdıkları çalışmalarında, metaforlarla yeni bilgiye ulaşan öğrencilerin daha az kavramsal hata yaptıklarını saptamışlardır.

Yine eğitimle ilgili olarak, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) 2018³ metninde de B2 ve üstü seviyeler için metaforlardan bahsedilmektedir.

³ <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Programa göre metaforların varlığı ve kullanımı B2 seviyesinde yavaş yavaş öğrenilmeye başlar: “Böylece öğrenci, bir şeylerin farklı görüldüğü bir noktaya gelir ve kendisinin de farklı bakış açıları kazandığını keşfeder” (CEFR, 2018, 164). Aynı şekilde C2 seviyesinde öğrenci dilin retorik ve sanatsal kullanımı ile metafor kullanımını fark edebilir; bir bütünün parçaları arasındaki ilişkiyi açıklamak, konuyu farklı açılardan ele alabilmek ve konuşmayı etkin kılabilmek için metaforları kullanabilir. Bununla birlikte C2 seviyesindeki öğrenci, metaforlar arası benzerlikleri ve farklılıkları da ayırt edebilir (CEFR, 2018).

Yukarıdaki çalışma ve raporlarda, eğitim ve öğretim sürecinde hem öğretmen hem de öğrenci açısından metaforun nasıl işlediği açıklanmıştır. Yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine karşı tutumlarını metaforlar aracılığıyla inceleme amacı güden bu çalışmada Lakoff ve Johnson’ın Metafor Teorisi (2015), günümüzde metafor çözümleme çalışmaları için önemli bir teori olması ve çalışmamız için en doğru sonuçları elde etmemizi sağlayacak bakış açısını içermesi sebebiyle esas alınmıştır.

2.2. Dil Bilgisi

Yabancı dil öğretim sürecinde dil bilgisi; öğretim yöntem, teknik ve tercihleri açısından tartışma konusu olmuş ve yüzyıllar boyunca, dil bilgisinin yeri ve önemi ile ilgili farklı görüş ve uygulamalar ortaya çıkmıştır. Ellis’in (1990) ifade ettiği gibi, yabancı dil öğretim sürecinde dil bilgisi öğretimini gerçekleştirmenin gerekliliğine, gerçekleştirilecek ise bu süreçte hangi yöntemlerin kullanacağına dair sorular hâlen karşımıza çıkmaktadır.

Korkmaz (1992, 75) dil bilgisini, “Bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim” olarak tanımlamıştır. Dilaçar (1989, 86) ise dil bilgisini, dilbilim açısından değerlendirmiştir:

- “1. Biçim, söyleniş, cümle yapısı, anlam ve söz tarihi bakımından belirli bir düzenlilik gösteren sistemli söz gruplanmalarından meydana gelen dilin bu yönden incelenmesi.
2. Belli bir çağda belli bir dilin bu bakımdan incelenmesinin konusu olan görüngüler ve bunların sistemi.
3. Bu görüngüleri yöneten kurallar.
4. Bu kuralları öğreten ders kitabı.

5. Bir sözün ya da yazının bu kurallara uyup uymama derecesi. Bu tanımlardan anlaşıldığına göre, gramer yalnız dil bilgisi değildir; bilgiye dayanmayan tarafları da vardır. Dilin kendisi, varlığı, yapısı ve kuralları bizim bilgimize bağlı değildir. Bilsek de, bilmesek de onlar vardır, işlemekte ve yaşamaktadır.”

Bununla beraber dil bilgisi şu amaçlara hizmet etmektedir: “Eski metinleri açıklamak, bir yabancı dili öğretmek ve kendi ana dilini doğru konuşmak ve yazmak sanatını öğretmek” (Kıran 1996, 36’dan aktaran Aytaş, Çeçen, 2010, 80).

Kıran’ın deyimiyle dil öğretimi sürecine hizmet eden dil bilgisini, dört dil becerisiyle ilişkilendirerek açıklayan Aytaş ve Çeçen (2010, 79) ise şu yorumu getirmiştir: “Dilin temel becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın yanında bu becerilerin tümünü ilgilendiren ve kapsayan bir alan da dil bilgisidir.” Dil bilgisinin dilden, dil becerilerinden ayrıldığı noktasında şu ifade de önemlidir: “Dil bilgisi kuralları, sözden ve yazıdan ayrı hazır sonuçlar olarak öğretilemez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştıırır, uygulama gücü kazandırmaz” (Göğüş, 1978, 349).

Bir diğer dil bilgisi tanımı Sebzecioğlu’na aittir. Sebzecioğlu, dil bilgisi kavramını metaforlara başvurarak açıklamıştır:

“Dizge varsa, sözcükler, öbekler ve tümce kurmak için dile özgü değiştirgenler doğrultusunda aşamalı birliktelikler oluşturarak bir araya gelebilirler. İşte dil bilgisel biçimbirimler dizge içerisindeki birimlerin bir araya gelmesini sağlayan harç gibidir. Öbek ve tümce kurmak için onlardan yardım almak zorundayız. Odasında yüzlerce Türkçe sözlük olan bir yabancı kişiyi düşünün, dil bilgisi kurallarını bilmediği sürece o sözcüklerin ona hiçbir faydası olmayacak ve hiçbir Türkçe konuşucusuyla sağlıklı bir iletişim kuramayacaktır” (Sebzecioğlu, 2017, 161).

Tarihsel açıdan bakıldığında, Eski Yunan’da başlayıp Fransızlar tarafından devam ettirilen çalışmalarla 20. yüzyıl öncesi değişmez kanunlara bağlanan dil bilgisi, şekilsel olarak bir yapının doğru veya yanlışlığı üzerine yapılan çalışmaların konusu olmuş; kuralcı bir disiplin olarak kabul görmüştür (De Saussure, Çev. Vardar, 2001). Bu dönemde mantığın sözel ifadesi olarak tanımlanan dil bilgisi, 20. yüzyıl itibarıyla bağımsız bir dil becerisi olarak görülmeye başlamıştır (Güner, 2008).

Dil bilgisinin zihinlerde bu şekilde değişime uğramasında dilbilimcilerin katkısı büyüktür. Önemli bir dilbilimci olan Chomsky (1965), *Aspects of the Theory of Syntax (Söz Dizim Teorisinin Bakış Açıları)* kitabında dil bilgisini, bir dil konuşucusunun zihinsel olarak doğuştan beri sahip olduğu dilsel yeterliliğinin – edincinin – yansıması olarak tanımlamış ve bu tanımla beraber *üretici dil bilgisi* teriminden bahsetmiştir. Sözdizimiyle ilgili olan üretici dil bilgisi, bir dilde *dil bilgisel açıdan doğru* cümleler meydana getirecek kelime dizin ve birleşimlerinin

dilin konuşucuları tarafından üretilmesini ön gören dilbilimsel bir teoridir. Bu teoriye göre, dilin konuşucuları tarafından yapılan bu dilsel üretim, bilinç düzeyinin çok ötesinde gerçekleşmekte ve bu sebeple de dil bilgisinin kurallarını konuşucuların kendisi belirlemektedir (Chomsky, 1965, 4-8).

Üretici dil bilgisi, Chomsky'ye göre kişilerin doğumdan itibaren sahip olduğu dil edinciyle doğrudan ilişkilidir. Dil edinci kavramı, dil bilgisel üretimden bahsedildiğinde, *dil bilgisel edinç* kavramına evrilmektedir. Dil bilgisel edinç, sınırlı sayıdaki dil bilgisel girdiyle, sınırsız sayıda cümle oluşturmayı sağlayan dilsel yetiye işaret etmektedir. Bu yeti, kişilerin dil edinim sürecinde irade dışı şekilde kazanılmakta ve kişilerde içsel olarak bulunmaktadır. Bununla beraber, ikinci dil öğrenim sürecinde Chomsky, dilin bilinçli bir biçimde öğrenildiğine, öğrencinin bu süreci yine bilinçli bir şekilde takip edebildiğine ve neyi neden öğrendiğine dair çıkarımlar yapabildiğine de dikkat çekmektedir (Chomsky, 1965, 4-8).

Chomsky'nin dil bilgisel açıdan doğru cümleler oluşmaya yarayan dil bilgisel edinç kavramına eleştiri getiren Hymes, tek başına dil bilgisel açıdan doğru cümleler üretmenin iletişim bakımından işlevsiz olduğunu dile getirmiştir. Dil bilgisel edinç, dildeki söz dizim ve ses bilimine dair kuralları uygulamaya yardımcı olsa da Hymes kişilerin bu cümleleri uygun bağlamlarda kullanabilmeleri için gerekli şeyin iletişimsel edinç olduğuna dikkat çekmiştir. Buna ek olarak iletişimsel edinç, dilin konuşucularına sosyal hayatta, dil ile diğer iletişimsel davranış kuralları arasında ilişki kurma şansı sunmaktadır (Hymes, 1972).

Chomsky ve Hymes gibi araştırmacılar tarafından sürdürülen dil bilgisine ilişkin bu tartışmalar dil bilgisini durağan bir kurallar dizgesi olmaktan çıkarmış; dil bilgisinin üretilen, bağlam ve kullanım gibi unsurları bulunan bir dil becerisi olduğu fikrini beslemiştir. İlerleyen yıllarda dil bilgisi, *grammaring* diye adlandırılarak beşinci bir dil becerisi hâlini almaya başlamıştır (Larsen-Freeman, 1991). Bu kavram, İngilizcede eylemlere gelen -ing takısıyla oluşturulmuş, dil bilgisini eylem kılarak, hareketli hâle getirmiştir. *Grammaring* ifadesi dil bilgisinin devingen bir beceri olmasına vurgu yapmaktadır.

Zaman içinde dil bilgisine ilişkin algının değişmesi, kendini dil bilgisinin öğretimi noktasında da göstermiştir. Celce-Murcia ve Larsen-Freeman tarafından, 1999'da sistematik olarak tartışılmaya açılan dil bilgisinin öğretimi sorunsalı, Üç Boyutlu Dil

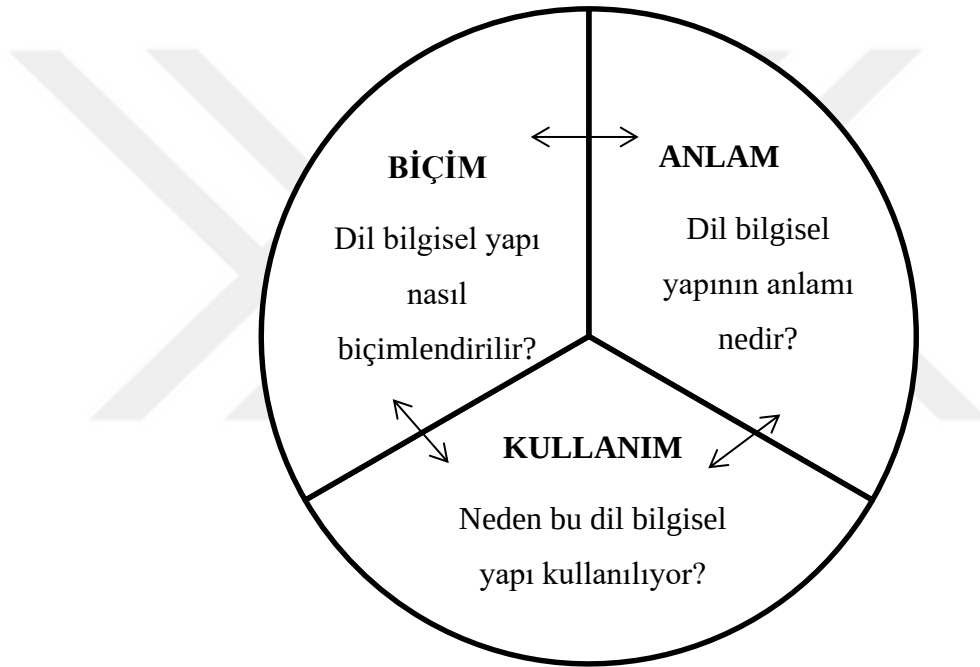
Bilgisi Çerçevesi (Three-Dimensional Grammar Framework) yaklaşımını güçlendirmiştir. Celce-Murcia ve Larsen-Freeman’a göre dil bilgisel yapılar yalnızca cümle içinde birbirini belli kurallara göre takip eden biçimlerden ibaret değildir. Dil bilgisel yapılar ve bu yapıların sahip oldukları üç boyut, sözdizimsel kuralların dışında, işaret ettikleri anlamla bağlamın duruma uygun hâle gelmesini de sağlar (Celce-Murcia, Larsen-Freeman, 1999).

Dil bilgisinin işlevsel yapısına vurgu yapan Üç Boyutlu Dil bilgisi, dil bilgisini biçim, anlam ve kullanım olarak üç boyuta ayırmaktadır. Dil bilgisinin biçim boyutu, bir dil bilgisi yapının sesletimi, yazımı ve cümle içindeki diğer dil bilgisel yapılarla olan biçimsel ilişkisi ile ilgilidir. Bununla beraber bu boyut sözcüksel, ses bilgisel ya da sözdizimsel bir yapıyla gönderim yapabilir. Dil bilgisinin anlam boyutu ise, dil bilgisel yapının içerdiği anlam ile ilgilidir. Dil bilgisel yapının sahip olduğu bu anlam, sözcüksel veya dil bilgisel bir anlama karşılık gelmekte birlikte diğer yapılardan onu ayırmakta ve belli bağlamlara uygun kılmaktadır. Son olarak dil bilgisinin kullanım boyutu ise sözü edilen dil bilgisel yapının bağlam içinde değerlendirilmesiyle ilişkilidir. Bu bağlam, sosyal bir bağlam, dilbilimsel bir söylem bağlamı ya da bağlama dair bir önsezi olabilir (Larsen-Freeman, 2001, 252).

Larsen-Freeman (2001, 253) dil bilgisinin boyutlarını İngilizcede iyelik bildiren yapılar ile açıklamıştır. İyelik bildiren biçim, bu yapıyı meydana getiren eklerle ilgilidir. İngilizcede bu koşul, “s” ile sağlanmaktadır (örnek: “Carol’s – Carol’in veya brothers’ – erkek kardeşlerin”). İyeliğin anlam boyutunda, tanımlama, miktar, sahiplik, parça-bütün ilişkisi ile kaynak-aracı ilişkisi devreye girmektedir (örnek: “Carol’s bag – Carol’in çantası veya brothers’ sister – erkek kardeşlerin kız kardeşi”) Son olarak kullanım boyutunda, iyeliğin kullanımı açıklanır; “neden burada iyelik kullanıyoruz” ya da “neden iyeliğe ihtiyaç duruyoruz” gibi. Örnek olarak, İngilizcede iyeliği sağlayan “of the” ile yine iyeliği sağlayan “s”in ne zaman ve hangi şartlarda kullanılacağını bilmek dil bilgisinin kullanım boyutunu oluşturmaktadır.

Dil bilgisinin kullanım boyutu, belli bağlamlarda dil bilgisel yapıların seçimini ve öğelerin cümle içinde yer değiştirmesini de içermektedir. “Saatiniz var mı? - *Do you have the time?*” yerine “Lütfen saati söyleyin - *Please tell me the time*” (Larsen-Freeman, 2001, 252) gibi bir yapının seçilmesi ile; “Jenny, Hank’e yepyeni bir tarak verdi (Jenny gave Hank a brand-new comb)” ve “Jenny yepyeni bir tarağı Hank’e

verdi (Jenny gave a brand-new comb to Hank)” (Larsen-Freeman, 2001, 253) cümleleri arasındaki sözdizimsel fark ve bu seçim ve değiştirim sürecinde etkili olan nedenler, dil bilgisinin kullanım boyutuyla ilgilidir. Bunların yanı sıra, Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından, dil bilgisinin biçim boyutu “yapı” ile, anlam boyutu “anlambilim” ile ve kullanım boyutunu da “işlev” ile ilgilidir. Bu üç boyut ve ilişkili oldukları kavramlar, ilgiyi dil bilgisinin iletişim ve bağlam ile temasına çekmektedir. Dil bilgisinin, üç boyutu ve bu boyutların birbirleriyle ilişkisi aşağıdaki gibi gösterilir:

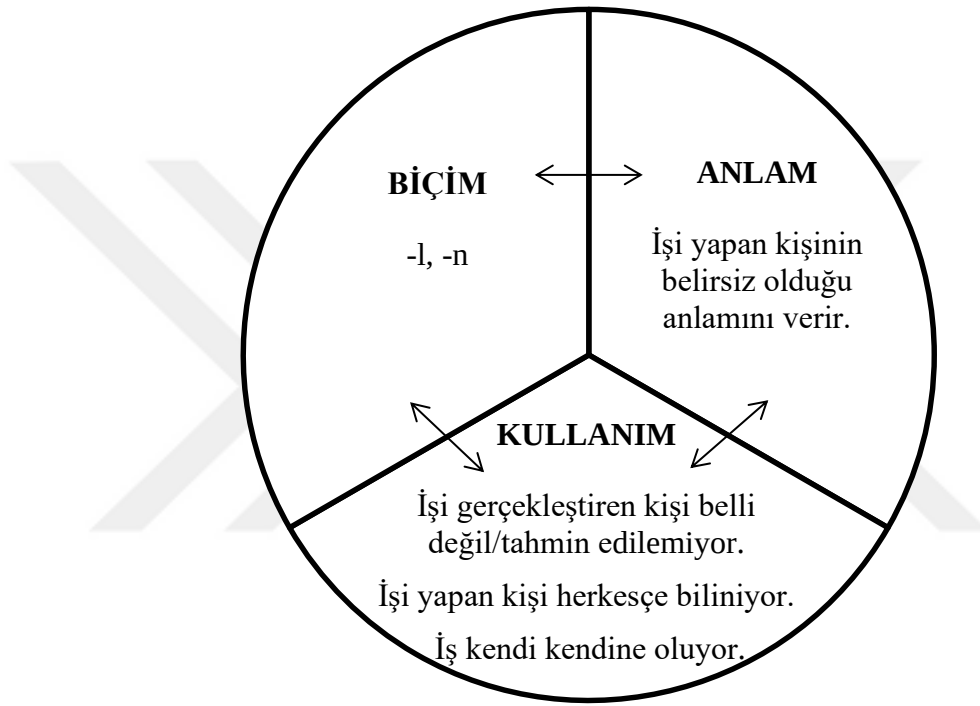


Şekil 2: Celce-Murcia, Larsen-Freeman (1999) Üç Boyutlu Dil Bilgisi

Marianne Celce-Murcia, Diane Larsen-Freeman, **The Grammar Book** (Boston: MA: Thompson-Heinle, 1999), 4'ten uyarlanmıştır.

Dil bilgisinin boyutlarının hiyerarşik bir düzen ile ifade edilmemesinin sebebi, her boyutun birbirini sırasız ve karşılıklı olarak etkileyebilmesidir (Şaf, 2010). Şekil 2’de bulunan oklar, boyutların birbiri arasındaki iletişimini göstermektedir. Aynı zamanda, bir boyutta gerçekleşen değişim, diğer bir boyuttaki bileşenin ya da bağlamın değişimine sebep olabilmektedir.

Yukarıda açıkladığımız, şekilde gösterilen dil bilgisinin üç boyutunu Türkçe dil bilgisi konuları için uygulamak da mümkündür. Örneğin dil bilgisinin üç boyutu açısından edilgen fiil çatısının biçim boyutunu *-l* ve *-n*, anlam boyutunu *işi yapan kişinin belirsiz olması* ve kullanım boyutunu da *dil kullanıcısının işi yapan kişiyi bilmemesi/tahmin edememesi, işin kendi kendine olması* ve *işi yapanın herkesçe bilinmesi* oluşturmaktadır. Bu boyutları aşağıdaki gibi gösterebiliriz:



Şekil 3: Türkçede Edilgen Çatının Üç Boyutu

Marianne Celce-Murcia, Diane Larsen-Freeman, **The Grammar Book** (Boston: MA: Thompson Heinle, 1999), 4'ten uyarlanmıştır.

Şekil 3'te görülen bu üç boyutun ifadesiyle birlikte Larsen-Freeman (2001), dil bilgisini farklı anlamlar barındıran yapılardan meydana gelmiş, açık bir dizge olarak tanımlamış ve dil bilgisi öğretimi yapılırken amacın öğrencinin dili, doğru, anlamlı ve uygun bir şekilde kullanmasını sağlamak olması gerektiğini savunmuştur. Buna göre dil bilgisine, "kurallar serisi" olarak bakmak, yalnızca dili doğru kullanmayı tanımlayabilmektedir.

Dil bilgisinin kurallardan oluşması fikri, bahsi geçen dil bilgisi *kuralını* öğrenip dili kullanacağını düşünen öğrencilere güven sağlayabilir fakat “kurallardan” değil “nedenlerden” yola çıkmak dili anlamak için daha derin bir anlayış sunabilmektedir. Bununla beraber, dilin değişen ve canlı bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde, kurallar bu değişime izin vermeyen bir görünüş sergiler (Larsen-Freeman, 2001). Dil bilgisine ilişkin nedenleri, sınıf içinde doğal bir ortam yaratarak öğrencilere sezdirmenin esas olduğuna vurgu yapan Larsen-Freeman, dış dünyada hangi dilsel girdiler ile karşılaşılıyorsa bunun bir benzerini sınıf ortamına taşımak gerektiğine değinmiştir (Larsen-Freeman, 2003, 20).

Bunun tamamlayıcısı olacak şekilde, dili anlamlı ve uygun bir biçimde kullanmayı, dilin anlam ve kullanım boyutları ile ilişkilendirmek doğru olacaktır. Edimbilimciler de bu görüşü destekler biçimde dil bilgisini, söylemin günlük hayata uyarlanmış formundan meydana geldiğini ve dilin kullanımsal ve bilişsel boyutuna sıkı sıkıya bağlı olduğunu savunmuşlardır (Verschueren, 2009).

Dil bilgisinin üç boyutundan bahsetmese de dil bilgisinin kullanım ve iletişim yönüne vurgu yapan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) 2018 metninde dil bilgisine dair yorumlar bulunmaktadır. Dil bilgisinin öğretilip öğretilmemesi gerektiğine dair kesin bir görüşün ya da *doğru cevabın* bulunmadığı vurgusu programın ilk sayfalarında yapılmaktadır. Aynı bölümde şu ifade yer almaktadır: “CEFR, öğrencileri dil kullanıcısı ve sosyal bir temsilci olarak görme ve böylece dili bir araştırma konusu olmaktan ziyade iletişim aracı olarak ele almak konusunda yenilikçi bir duruş sergilemektedir” (CEFR, 2018, 27).

Yine Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) 2018 metninde dil bilgisine dair bilgiler, *dil bilgisel doğruluk* (grammatical accuracy) adıyla *kelime denetimi* (vocabulary control), *yazım denetimi* (orthographic control) ve *sesbilimsel denetim* (phonological control) ile beraber verilmiştir. *Dil bilgisel doğruluk, İletişimsel Dil Edinci* (Communicative Language Competence) başlığının altında yer alan *Dilbilim* (Linguistics) başlığının bir koludur. Bununla beraber dil bilgisi ile edimbilim ve toplumdilbilim ile iç içedir. Bununla ilgili olarak programda, “*Dil bilgisel doğruluk*, öğrencinin 'ön üretimli' ifadeleri doğru şekilde hatırlama yeteneğini ve düşüncüyü ifade ederken dil bilgisel biçimlere odaklanma kapasitesini içerir” (CEFR, 2018, 133) ifadesi yer almaktadır. Dolayısıyla *dil bilgisel doğruluk* kavramı, dil bilgisinin yalnızca biçim boyutunu içermemekte, zihinsel süreçlere değinerek dilin iletişimsel

işlevine hizmet eden dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutlarını da ilgilendirmektedir.

Dil bilgisel doğruluk kavramına dil kullanımı ile açıklama getiren Şaf (2010, 9), bu iki kavramı dil bilgisinin üç boyutu ile ilişkilendirmiştir:

“Dil bilgisel doğruluk kavramı ile yapıların doğru bir şekilde oluşturulmasını ve dil kullanımı kavramı ile de dil bilgisel açıdan doğru yapıların anlamlı bir şekilde kullanılabilmesini anlatmak hedeflenmekte ve bu iki kavram dilbilgisi yapılarının üç boyutunun birlikteliğini vurgulamaktadır.”

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında yabancı dil öğretiminde dil bilgisi ile beraber dil kullanımından hareketle iletişim vurgusunun yoğun olduğu görülmektedir. Bu iletişim vurgusu, gerçek dünyada öğrenilen dil bilgisel yapının kullanımını içerirken, dil bilgisinin boyutları çerçevesinde değerlendirildiğinde iletişim, anlam ve kullanım boyutlarını işaret etmektedir. Dil bilgisinin üç boyutu göz önüne alınarak hazırlanan bir yabancı dil öğretim programının, dil bilgisine dair sınıf ortamında öğrenilen bilgilerin gerçek hayata aktarılması ve bu bilgilerin iletişimsel bir işlev kazanması noktasında önemli katkılar sunacağı söylenebilir. Bu sebeple, yabancı dil öğretim sınıflarında Üç Boyutlu Dil Bilgisi anlayışının, dil bilgisinin bir beceri olduğu fikrinin içselleştirilmesi ile beraber uygulanması önerilmektedir.

Türkiye’de Üç Boyutlu Dil Bilgisinin yabancı dil öğretim sınıflarındaki uygulamalara yansıyor yansımadığına, yansımış ise bunun hangi düzeyde olduğuna dair bir bilgiye ulaşacağımız araştırmalar henüz bulunmamaktadır. Fakat yabancı dil öğretiminde dil bilgisi uygulamalarıyla ilgili yapılan akademik çalışmalar, Türkiye’de de dünyada olduğu gibi dil bilgisi algısının değişme sürecinde olduğuna dair ipuçları vermektedir.

Cem (2005) yabancı dil öğretiminde dil bilgisini konu aldığı çalışmada, biçim, anlam ve kullanım olmak üzere dilin üç boyutundan bahsetmiştir. Aynı çalışmada araştırmacı, dil bilgisinin bu üç boyutunu esas alan ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği sınıflarda hayata geçirilebilecek bir uygulama örneğine yer vermiştir. Bu uygulama örneği, yabancı dil sınıflarında kazandırılması hedeflenen dil bilgisel yapının bağlam içinde sunulmasının önemine vurgu yapmıştır.

Bununla ilgili olarak araştırmada şu ifadelerle yer verilmiştir:

“Dil bilgisel yapılar biçim ve kurallardan oluşsa da bu yapılar, iletişimde bir ‘anlam’ ifade etmek için uygun bağlamlarda kullanılırlar. Yabancı dilde dilbilgisi öğretiminin amacını, dilbilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması yani, bu kuralların o dilde bir anlam aktarmak

için iletişim kurarken kullanılması olarak belirlersenek ‘dilbilgisi’ ve ‘iletişim’ arasında bir köprü kurmak durumunda kalırız” (Cem, 2005, 11).

Yukarıdaki ifadeleri uygulama boyutunda destekleyen bir biçimde, Altunbaşak (2010) İngilizce öğretmenlerinin dil bilgisi algılarını belirlemek için, dil bilgisi algı ölçeği kullanarak yaptığı çalışmada, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi doğal durumlar oluşturarak, anlamsal bağlantılar üzerinden gerçekleştirme eğiliminde olduğunu açıklamıştır.

Anlamsal ve iletişimsel unsurlarla ilgili olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğreten resmî kurumlarda dil bilgisi öğretiminin incelendiği çalışmada geçen şu ifadeler de oldukça dikkat çekicidir:

“Dil bilgisi öğretimi, okuma-dinleme-konuşma-yazma becerileriyle birlikte amaç olarak değil, bu dört temel beceriyi destekleyen bir araç olarak değerlendirilmelidir. İncelediğimiz ders kitaplarından da hareketle, yıllardır yabancılara Türkçe öğretimindeki eksik ve yanlışların ya dil bilgisi öğretiminin diğer dört temel beceriyle beraber amaç olarak ele alınmasından ya da bir dilin öğretiminde o dilin kurallarının bilinmesi ve uygulanması gerektiği gerçeğinin göz ardı edilmesinin doğurduğu öğretim karmaşası ve zorluklarından kaynaklandığını tespit ettik” (Özel, 2010, 3).

Özel’in çalışmasında bahsettiği eksik ve yanlışların giderilmesi için bir öneri olarak düşünülebilecek, dil bilgisinin boyutlarının odakta olduğu çalışmada Şaf (2010), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerle, Larsen-Freeman ve Celce-Murcia tarafından önerilen Üç Boyutlu Dil Bilgisi kuramından yararlanarak sınıf içi uygulamalar gerçekleştirmiştir. Bu eylem araştırması ile yabancı dil derslerinde dil bilgisinin üç boyutunun beraber kullanılmasının öğrencileri dil bilgisi açısından bilinçlendirdiği ve bu dil bilgisi öğretim sürecinin öğrenmeyle tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sürecin başarılı bir şekilde tamamlanması noktasında da *iletişim* vurgusu sık sık yapılmıştır.

Dil bilgisi ile iletişim arasında bağlantı kuran aşağıdaki ifade dil bilgisinin üç boyutuna doğrudan bir gönderim yapmasa da bu fikri desteklemiştir:

“Bir dili bilmek yalnızca o dil hakkında gerekli olan dilbilgisi kurallarını bilmek, yani ‘dil bilgisel yeti’ ye sahip olmak değildir. Aynı zamanda hangi ortamlarda hangi yapı ve sözcüklerin kullanılacağını bilmek demek olan ‘iletişimsel yeti’ ye sahip olmak gerekmektedir” (İşcan, 2011, 31).

Hymes (1972) tarafından da ifade edildiği gibi, burada sözü edilen iletişimsel yeti / edinç, dil bilgisel yapının hangi bağlamda ve nasıl kullanıldığıyla ilişkilidir. Bu ilişki, dil bilgisinin biçim boyutuyla beraber anlam ve kullanım boyutlarının varlığına işaret etmektedir.

Türkiye’de bulunan bazı üniversitelerde, yabancı dil öğretimi esnasında dil bilgisi uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini araştıran bir başka çalışmada şu ifadelere yer verilmiştir:

“Çukurova Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi, eğitim fakültelerinde öğrencilerin aldığı Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğrencilerimin 10 yıllık süreç içinde tuttuğu gözlem raporlarını inceledim. Bu raporlara göre öğretmenlerin %95’i öncelikle İngilizce dilbilgisi öğretmeye çalışıyor ve dili bir iletişim aracı olarak görmüyor, kullanmıyor ve ders ortamında kullandırtmıyor” (Paker, 2012, 89).

Paker’in çalışmasında yaptığı bu saptama, dil bilgisi öğretim durumu ile ilgili bilgiler vermektedir. Bu yönüyle dil bilgisini; iletişim edincini, dolayısıyla kullanım ve anlam unsurlarını dışarda bırakarak öğretmeye çalışan görüşe karşı bir eleştiridir. Bu eleştiri dil bilgisinin çok yönlü ve aşamalı oluşuna da vurgu yapmaktadır.

Dil bilgisinin katmanlı yapısını işaret eden bir diğer görüş ise şöyledir:

“Dilbilgisi öğretiminde ‘biçim’ ve ‘iletişim’ köprüsünün kurulması gerekir. Biçimden iletişime giden yolda dilbilgisini yalnızca yapılardan oluşan birimler olarak görmemiz değil, aynı zamanda bu yapıların farklı anlamlarına ve kullanımlarına da odaklanmamız gerekir” (Cem Değer, Çetin, Oflaz Köleci, 2017, 2).

Türkiye’de yapılan bu tür araştırmalar, dil bilgisinin doğasının kural odaklı olmadığına dikkati çekmektedir. Bununla beraber alan yazında doğrudan, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin görüş ve uygulamalarını kapsayan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Yukarıda açıkladığımız çalışmalar da dâhil olmak üzere, alan yazında bulunan ve dil bilgisi ile ilgili olan çalışmalar, öneri ve kuram oluşturma şeklinde kurgulanmıştır. Aynı durum Üç Boyutlu Dil Bilgisini konu alan çalışmalar için de geçerlidir; bu çalışmaların büyük bir kısmı dil bilgisinin üç boyutu çerçevesinde tasarlanan ders ve uygulama önerilerini içermektedir. Bu yönüyle bu çalışmalar dil bilgisinin yabancı dil olarak Türkçe sınıflarındaki öğretimi ve öğretmenlerin bakış açıları ile ilgili bir durum değerlendirmesi içermemektedir.

Tüm bu sebeplerle bu çalışma alan yazında, hem yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin algılarını açıklayan hem de bu algının Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından ne anlama geldiğini araştıran bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu fikriyle ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil Türkçe dersi öğretmenliği yapan kişilerin dil bilgisine ilişkin algılarını ortaya koymak, yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında dil bilgisi öğretimi sırasında nasıl bir yol izlendiğine dair bilgilere ulaşmak anlamına gelmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin dil bilgisi algıları, çok güçlü birer iletişim unsuru olan metaforların

incelemesiyle ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkarılan algının, dil bilgisi öğretimi açısından nasıl bir “resim” sunduğu, günümüzde dil bilgisi öğretimi açısından temel alınması önerilen Üç Boyutlu Dil Bilgisi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu şekilde, metaforlar ve dil bilgisinin üç boyutu, yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin algısının belirlenmesi ve bu algının Türkçe öğretimi açısından yorumlanması noktasında bilgi akışı sağlamıştır. Bu bilgilerin, yukarıda da bahsettiğimiz gibi, konu ile ilgili olarak alan yazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, “algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım, Şimşek, 2013, 45) türü şeklinde açıklanabilecek olan nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, “sosyal ya da beşerî bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşım” olarak da tanımlanmaktadır (Creswell, 2017, 4).

Aralarında nedensel bağlantı olduğu varsayılan olayları açıklamada, tanımlamada ve keşfetmede durum çalışmalarının kullanılmasını öngörülmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Buna ek olarak, durum çalışmalarında, “nasıl” ve “neden” soruları odakta ve araştırmacının müdahalesi asgari düzeydedir (Yin, 2009). Yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin algılarını açıklama hedefi bulunan bu çalışmada, araştırmacının müdahalesi en az düzeyde tutulmuş ve dil bilgisine ilişkin algılar bir durum olarak nitelendirilerek keşfedilmeye çalışılmıştır; bu sebeple bu çalışma bir durum çalışması olarak kurgulanmıştır.

Yin (2009, 2) açısından durum çalışmaları, gerçek hayata bağlı görüngülere dayandığından, araştırma sırasında araştırmacı birçok çeşitleme ile karşılaşabilir, bu durumun önüne geçebilmek ve çalışmanın geçerliğini artırabilmek için durum çalışmalarında, birden fazla veri toplama aracı kullanılmalıdır. Bu çalışmada da durum çalışmasının doğasına uygun olacak şekilde, birden fazla veri toplama aracı birbirlerine paralel olarak kullanılmıştır: Doküman incelemesi, yarı yapılandırılmış görüşme ve sınıf gözlemi veri toplama araçları olarak seçilmiştir. Araştırmada, yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine dair algıları, dil bilgisiyle ilgili kullandıkları metaforlar aracılığıyla Metafor Teorisi (Lakoff, Johnson, 2015) temelinde incelenmiştir. Bu yolla yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın ilk ayağını oluşturan bu sürecin ardından çalışmanın ikinci ayağında, metafor analiziyle ortaya

ıkan sonuçlar dil bilgisinin ğretiminde rehber durumunda bulunan ve çalışmada da öğretmenlerin benimsemiş olmaları beklenen Üç Boyutlu Dil Bilgisi anlayışını yansıtmaları açısından yorumlanmıştır. Bu aşamada öğretmenlerin kullandıkları dil bilgisine ilişkin metaforlar ile dil bilgisinin üç boyutu arasında bağlantı kurulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmaya İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Avcılar Kampüste yabancı dil olarak Türkçe dersi ğretimi yapan 6 Türkçe okutmanı katılmıştır. Bu kişiler belirlenirken, 2018- 2019 döneminde yabancı dil Türkçe dersi ğretmenliği yapıyor olma şartı aranmıştır. Bununla beraber, 6 katılımcının seçiminde, bu katılımcıların farklı sınıflarda aynı seviyede (A1 ve A2) Türkçe ğretimi yapıyor olması etkili olmuştur.

Araştırmaya başlamadan önce, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinden araştırma yapabilmek için yazılı izin alınmıştır (Ek 1). Bu izinler, 1 Ekim 2018 ile 8 şubat 2019 arasındaki tarihlerini kapsamaktadır. Gönüllüğün esas olduğu bu araştırmada, çalışmaya başlanmadan önce katılımcıların rızası alınmış, araştırmanın her safhasına dair ayrıntıların yer aldığı bir form katılımcılara sunulmuştur (Ek 2).

Çalışma sırasında, araştırmaya katılan 6 öğretmenin hepsi aynı dönemde, aynı seviye (A1 ve A2) için farklı sınıflarda ders vermiştir. Öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri ve öğretmenlik süreleri aşağıdaki tabloda (Tablo 1) gösterilmiştir:

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik Süresi
Katılımcı 1	Kadın	30	6 Yıl
Katılımcı 2	Erkek	30	5 Yıl
Katılımcı 3	Erkek	36	11 Yıl
Katılımcı 4	Kadın	38	12 Yıl
Katılımcı 5	Kadın	37	2 Yıl
Katılımcı 6	Kadın	27	3 Yıl

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışma katılımcılarla gerçekleştirilen, yapılandırılmış ön görüşme ile başlamıştır. Bu görüşmelerde katılımcılara 8 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu soruların içeriğini, dil bilgisinin tanımı, öğretmenlerin dil bilgisi ğretiminde kullandıkları yöntemler, ders içinde dil bilgisi öğretime ayırdıkları süre oluşturmuştur.

Öğretmenlerden gelen cevaplar not alma yöntemiyle araştırmacı tarafından görüşme formuna geçirilmiştir (Ek 3).

Ön görüşmede öğretmenlerin hepsi ders kitabı olarak kullanılan İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabını derslerinde sıklıkla kullandıklarını, bu kitabın kendileri için bir ders programı, bir izlençe gibi çalıştığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dil bilgisine bakış açılarını ve sınıf içindeki uygulamalarını yakından inceleyebilmek adına, sıklıkla kullandıkları bu araç üzerinden uzman görüşü alınarak yeni sorular tasarlanmıştır (Ek 4). Umumi dokümanların analizi şeklinde işleyen bu süreç sonunda A1 ve A2 İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ile A1 ve A2 İstanbul Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı, başta dil bilgisi konuları olmak üzere detaylı bir biçimde incelenmiştir. Bu seviyelerin incelenmesinin sebebi öğretmenlerin araştırma esnasında A1 seviyesini henüz bitirip A2 seviyesinde öğretim yapmaya başlamış olmalarıdır.

Uzman görüşü alınarak hazırlanan sorular, öğretmenlerin belirledikleri bir tarihte birebir olarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile sorulmuş ve bu görüşmeler ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt yöntemi, katılımcılara kendi gerçeklerini doğrudan paylaşmaları için fırsat sağladığı (Cresswell, 2017) ve metaforların araştırılacağı söyleme dayalı böyle bir araştırma için uygun bir kayıt yöntemi olduğu için seçilmiştir.

Ses kayıtlı görüşmelere, A1 ve A2 İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ile A1 ve A2 İstanbul Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı dâhilinde bulunan dil bilgisi konularının, öğretmenler tarafından biçim, anlam ve kullanım olarak değerlendirilmesiyle başlanmıştır. Öğretmenlere bu kitaplarda bulunan dil bilgisi konularının sıralaması, bu konuların kolaylık – zorluk açısından nasıl ele alındığı, üniteler arasında bağlantıların yeterli olup olmadığı, dil bilgisi örnek ve alışmalarını yeterli ve yetişkinlere uygun bulup bulmadıklarına dair sorular sorulmuştur. Buna ek olarak, dil bilgisi konularını beslediği varsayılan ve kitapta yer alan dinleme ve okuma metinlerinin nicelik ve nitelik açısından öğretmenlerce değerlendirilmesi istenmiş, bu metinler kültürel öğeleri barındırması açısından yine öğretmenlerce yorumlanmıştır. Görüşmenin son aşamasında öğretmenlerden kitaplarda bulunan hazırlık çalışması ve ödevlerle ilgili olarak da değerlendirme talep edilmiştir.

Bunların dışında, bu soruların hazırlanması sırasında katkı sağlayan ve kendisi de bir yabancı dil Türkçe dersi öğretmeni olan uzmanın, tecrübelerine dayanarak verdiği ve kitapta bulunup uygulamada sorun yaratan örneklerle ilgili sorular da sorulmuştur.

Bu sorulardan biri şöyledir:

“A2 İstanbul kitabında evli sözcüğünün karşıtı olarak evsiz veriliyor. Bunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” (Ek 4)

Yukarıda açıklanan soruların sorulduğu görüşmelerde ses kayıt yöntemi kullanılmadan önce öğretmenlerden hem yazılı hem de sözlü olarak izin alınmıştır. Toplamda 6 öğretmenden 186 dakika 38 saniye ses kaydı elde edilmiştir. Bu sürenin tek bir araştırmacının yaptığı bir inceleme için azami süre olduğu düşünülmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir (Ek 6).

Ses kayıtlarının deşifresinin akabinde yine öğretmenlerden izin alınarak, 2 haftalık bir süre içinde, ses kayıtlı görüşmelerin yapıldığı katılımcıların sınıflarında her biri yaklaşık bir buçuk saat süren ders gözlemleri yapılmış ve notlar alınmıştır. “Bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntem” (Yıldırım, Şimşek, 2013, 199) olan gözlem, verilerin karşılaştırılması amacıyla kullanılmıştır. Sınıf gözlemleri için oluşturulan gözlem formunun hazırlanması sırasında, Yıldırım ve Şimşek’in *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi* (2013) adlı kitabından yararlanılmıştır.

Araştırmacı, derslere gözlemci kimliğiyle katılmış bu sebeple öğretmen ve öğrenciler araştırmacının rolü ile ilgili bilgi sahibi olmuşlardır. Creswell’e göre (2017) bu yöntemle araştırmacı bilgiyi oluştuğu sırada kaydedebilir.

Gözlemler sırası ve sonrasında öğretmenlerden, öğrencilere yaptırdıkları yazı çalışmalarından ve ders içinde kullandıkları alıştırılardan örnekler talep edilmiştir. Çoklu veri kaynağı sağlamak adına yapılan bu talep, birçok veriyi karşılaştırma imkânı yaratmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada ilk olarak ön görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analiziyle, bu çalışmada “birbirine benzeyen verileri belirli

kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak” (Yıldırım, Şimşek, 2013, 259) amaçlanmıştır.

Çalışmanın devamında, yeni soruların hazırlanması için kullanılan A1 ve A2 seviyesi, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı incelenirken doküman taraması yapılmıştır. Ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınan yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonucunda ulaşılan veriler ise içerik analizinin bir uzantısı olan metafor analizi ile araştırılmıştır. Metafor analizi bir Excel dosyasında, Lakoff ve Johnson’ın (2015) Metafor Teorisinden hareketle gerçekleştirilmiştir. Bu analiz, aynı anlam kümesini paylaşan metaforların oluşturduğu kavramlaştırmalara ve metafor türlerine göre yapılan ayrıma dayanmaktadır. Metaforların oluşturduğu kavramlaştırmalar, **dil bilgisi binadır** gibi “karmaşık bir değişkenin önemli özelliklerini basit bir formatta tanımlamak” için kullanılmışlardır (Morgan, 1980; Sterman 1985’ten aktaran Yıldırım, Şimşek, 2013, 238).

Metafor analizi sırasında metaforlar, Metafor Teorisi çerçevesinde *yönelim metaforları*, *ontolojik metaforlar* ve *yapı metaforları* şeklinde ayrıştırılmıştır. Bir kavramı zaman ve mekân açısından yapıya kavuşturan metaforlar yönelim, fiziksel olmayan bir maddeyi fiziksel bir maddeye dönüştüren ya da bunun tam tersi şekilde işleyen metaforlar ontolojik ve son olarak bir kavrama yeni bir kavram özelliği kazandıran metaforlar ise yapı metaforları sınıfına dâhil edilmiştir (Ek 7).

Görüşmeler sırasında katılımcılar, dil bilgisiyle ilgili olarak görüşlerini iletirken bazı deyim ve kalıp ifadelerle başvurmuşlardır. Bu ifadeleri katılımcıların kişisel olarak üretmedikleri ve yeni bir anlama kavuşturmadıkları düşünüldüğünden ifadeler analiz dışında bırakılmıştır. Bahsi geçen ifadelerden bazıları şunlardır:

- *işin içinden çıkmak*
- *olay çok büyüyor*
- *olaya hakim olmak*
- *hocanın kendinde bitiyor olay*
- *bu işin kolay kısmı*
- *bu işin sonu yok*
- *çok sıkıntı var*
- *çok sorun var*

Katılımcılar, dil öğretimi, dil becerileri, ders kitabı ve kitapta bulunan örnekler, öğretmen, öğrenci, öğrenim süreci, öğretim kurumu ve kurlar ile ilgili görüşlerini de belirtmişler ve bu konularla ilgili konuşurken de metaforlara başvurmuşlardır. Fakat çalışmanın odağının sapmaması adına yalnızca doğrudan dil bilgisini hedef alan ifadeler incelenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bazı metaforlar sözcük tabanında çok net bir şekilde görülebilirken, bazı metaforlar ancak yorumlama ile ortaya çıkarılacak düzeyde gizlidir. Bu sebeple metafor analizi yapılırken bağlam göz önünde bulundurulmuş, tüm ses kaydı tekrar tekrar incelenerek yorumlanmış ve içerik analizinin doğasına uygun bir şekilde incelenip yorumlanan ifadeler sınıflandırılmıştır.

Metafor analizi ile yapılan incelemenin ardından, çalışmaya katılan öğretmenlerin ders esnasında dil bilgisine ilişkin kullandıkları metaforlar, sınıf gözlemleri yapılarak not alınmıştır, bu notlar süreci yorumlamak için kullanılmıştır. Katılımcıların sınıf gözlemleri sırasında kullandıkları metaforlar, dâhil oldukları kavramlaştırma kümesine göre metafor analizine benzer biçimde analiz edilmiştir.

Ders gözlemlerinin sonucunda elde edilen veriler ile katılımcıların öğrencilere verilen ödevler ve ders esnasında kullanılan alıştırmaların içerik analizi çerçevesinde incelenmesiyle ulaşılan veriler, ses kayıtlı görüşmelerin analizi ile ulaşılan bulguların geçerliliğini değerlendirilmek üzere kullanılmıştır. Ödev ve alıştırmaların incelemesi yapılırken metafor analizinde kullanılan sınıflandırmalara ve bu sınıflandırma sırasında ortaya çıkan kavramlaştırmalara dikkat edilmiştir.

Çalışmanın son bölümünde, dil bilgisi öğretimine yönelik ilkelerin açıklanmasında rehber olan Üç Boyutlu Dil Bilgisi, metafor analiz sonuçlarının ve bu sonuçlardan hareketle katılımcıların dil bilgisine ilişkin görüşlerinin, dil bilgisinin boyutları esas alınarak içerik analiziyle yorumlanmasında kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ön görüşme, ses kayıtlı görüşme, ders gözlemi, ödev ve alıştırma incelemeleri ile elde edilen bilgilerin Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından ne anlama geldiği açıklanmıştır.

4.1. Ön Görüşme

Katılımcıların çalışmayla ilgili fikir sahibi olmasını sağlamak ve araştırmaya bir giriş yapmak adına gerçekleştirilen ön görüşmeler 8.10.2018 – 10.10.2018 tarihlerinde hayata geçirilmiştir. Bu görüşmelerde katılımcılara, dil bilgisi odaklı 8 adet yapılandırılmış açık uçlu soru yöneltilmiştir. Dil bilgisinin tanımının sorulduğu ilk soruda öğretmenlerin büyük bir kısmı dil bilgisini “*dilin temeli*” olarak açıklama yoluna gitmişlerdir. Aynı şekilde öğretmenler, dil bilgisini sıklıkla binaya ve insan vücuduna benzetmişlerdir: *Omurga, iskelet, sistem, temel yapı, inşaat, dilin inşaat kısmı, bina, yapı, dilin fonksiyonel yapısı* alınan ortak yanıtlardır. Bu noktada öğretmenleri birbirinden ayıran herhangi bir görüşe rastlanmamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisinin ne kadar önemli olduğunu sorulduğu bir başka soruda 6 öğretmenden 3’ü dil bilgisinin, diğer dil öğretim unsurlarından daha önemli olduğunu ve ilk sırada geldiğini/gelmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri (Katılımcı 4), dil öğretimine dil bilgisinden başlamanın doğru olduğunu dile getirmiştir. Bir diğer öğretmen (Katılımcı 1) öğrencinin dilsel iletiyi eksiksiz bir biçimde iletebilmesi için dil bilgisinin gerekli olduğunu, yabancı bir dil öğrenmek ve iletişimi sağlıklı bir biçimde sürdürebilmek için dil bilgisi kurallarını öğrenmenin bir ön koşul olduğunu ifade etmiştir. Dil bilgisinin, yabancı dil öğretim sürecinde çok önemli olduğunu savunan diğer bir öğretmen de (Katılımcı 5) öğrencilerin dil bilgisini çok önemseydiğini; çoğunlukla derslere dil bilgisi öğrenmek için geldiklerini ve bunu yapmakta da haksız sayılmadıklarını söylemiştir. Kalan üç öğretmen, dil bilgisinin diğer dil becerileri kadar önemli olduğunu, dört dil becerisinden önem sıralaması şeklinde

ayrılamayacağını dile getirmiştir. Anlam bilgisi ve iletişim unsurlarına da vurgu yapan bu öğretmenler, dil bilgisine ayrı bir önem atfetmediklerini açıklamışlardır.

Bu görüşmeler sırasında öğretmenlere dil bilgisine ilişkin felsefeleri sorulduğunda, öğretmenler, dil bilgisini dört dil becerisinden bağımsız görmediklerini açıklamışlardır. Öğretmenler bu felsefeye uygun olarak derslerinde dil bilgisini, konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileriyle öğrencilere kazandırmaya çalıştıklarını ifade etmişler ve bu noktada hemfikir olmuşlardır. Öğretmenlerin hemfikir olduğu bir başka konu, derslerinde dil bilgisine ayırdıkları sürenin müfredatın ve kitabın izin verdiği ölçüde olduğu ve bu sürenin öğrenciye, seviyeye ve sınıfın durumuna göre de değişiklik gösterebildiğidir.

Öğretmenlerin derslerinde, özellikle dil bilgisi öğretiminin yapıldığı sınıflarda, kullandıkları materyaller de görüşmede araştırılmıştır. Derslerde kullanılan materyallerle ilgili olarak öğretmenlerin tamamı, ders kitabını sürekli kullandıklarını belirtmişler. Öyle ki ders kitabı zaman zaman, öğretmenler için derslerinde ne yapacaklarını belirleyen bir öğretim programı hâlinindedir. Ders kitabı haricinde öğretmenler derslerinde, başta internet kaynakları olmak üzere birçok yazılı ve görsel kaynaktan yararlandıklarını açıklamışlardır. Katılımcı 1 ve Katılımcı 3, özellikle dil bilgisi öğretimi sırasında kendi hazırlamış oldukları kaynakları kullandıklarını eklemişlerdir.

Ön görüşmeler sırasında öğretmenlerin tümünün, dil bilgisi öğretiminde ders kitabını kaynak olarak aldıkları vurgusunu yapmaları, ders kitabı ve ders kitabına eşlik eden çalışma kitabı odaklı yeni görüşme sorularının hazırlanması fikrini ortaya çıkarmıştır. Böylece, çalışmaya katılan yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine dair bakış açılarını incelemek için bir sonraki aşamada, öğretmenlere ders kitabıyla ilgili sorular sorulmuştur.

4.2. Ses Kayıtlı Görüşme

Ön görüşme sonunda elde edilen veriler, uzman görüşüyle beraber yeni sorular hazırlamak ve yeni bir görüşme yapmak için kullanılmıştır. Katılımcılar ön görüşmede, kurumun ders kitabı olarak belirlediği İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabını derslerinde sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun üzerine, ikinci görüşmede sorulacak sorular hâlihazırda yabancı dil Türkçe dersi öğretmenliği

yapmakta olan bir uzman ile beraber, A1 ve A2 seviyesi İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı odakta tutularak hazırlanmıştır. Bu kitaplar doküman taraması yöntemiyle incelenmiş ve uygulamada sorun yaratacağı / yarattığı varsayılan içeriklerle ilgili sorular not alınmıştır.

Bu görüşmeler sırasında öğretmenlere toplamda 17 yarı yapılandırılmış soru sorulmuştur. Bu sorulardan bazılarının a, b, c, şeklinde alt soruları da bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin doğasına uygun olacak şekilde görüşme sırasında, veri toplanması amacıyla konuşmanın içeriğine göre araştırmacı tarafından yeni sorular da üretilmiştir.

Ders kitabından hareketle, uzman görüşü alınarak hazırlanan yeni sorular, birebir görüşmeler düzenlenerek katılımcılara sorulmuştur. Bu görüşmeler, araştırma öncesinde bildirildiği gibi, katılımcıların onayı ile ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınmıştır.

4.2.1. Metafor Analizi

Görüşmelerden elde edilen toplamda 186 dakika 38 saniye ses kaydının tümü, sözel olmayan ifadeleri de gösterecek şekilde (Ek 5) yazıya dökülmüş ve bu veriler Lakoff ve Johnson (2015) temel alınarak metafor analiziyle incelenmiştir.

Metafor analizi bir Excel dosyasında, *metafor türü*, metaforun kullanımı ile ortaya çıkan yargı yani *kavramlaştırma*, kullanılan metaforun kalın olarak yazıldığı ve cümle içindeki durumunu gösteren *alıntı* ile bu metaforların kim tarafından kullanıldığını işaret eden *konuşmacı* ve *cinsiyet* başlıkları altında yapılmıştır (Ek 7):

Metafor Türü	Kavramlaştırma	Alıntı	Konuşmacı Cinsiyet	
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedeftir.	gramer anlatırken kitaptan gitmeyi sevmiyorum.	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımlıdır.	kitaba bağlı gidiyordum	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedeftir.	kitaba bağlı gidiyordum	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	öğrencilerde birçok şeyin eksik kaldığını gördüm.	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Bu sebeple hani öncesinde o eksikleri belirleyerek	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	evet kitapta "basic" dediğimiz belli başlı kullanım yerle	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	evet kitapta "basic" dediğimiz belli başlı kullanım yerleri ve	1	K

Şekil 4: Metafor Analizi Örneği

Şekil 4’te görülen analiz yapılırken katılımcılar tarafından ses kayıtlı görüşmeler sırasında kullanılıp dil bilgisini işaret eden ifadelerin ilk anlamlarında olmadıklarını ve metafor özelliği gösterdiklerini teyit etmek adına çevrimiçi olarak Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük ve Kubbealtı Lügati’nden yararlanılmıştır.

Metafor analiziyle toplamda 534 metafor ve bu metaforların işaret ettikleri anlamlarla kurulan 54 farklı kavramlaştırma elde edilmiştir. Analiz ile elde edilen metaforlar ve bu metaforların listelenmesiyle oluşturulan kavramlaştırmalardan bazıları birbirini içermektedir. Örneğin **dil bilgisi somuttur** kavramlaştırması, **dil bilgisi eşyadır** kavramlaştırmasını kapsamaktadır fakat analizde doğrudan yapılan göndermeler dikkate alındığı için kavramlaştırmalar özelleştirilmiştir.

Metafor analizi sonucunda katılımcıların dil bilgisine ilişkin olarak kullandıkları metaforik ifadeler ve bu ifadelerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan kavramlaştırmalar şöyledir:

Tablo 2: Metafor Analiziyle Ortaya Çıkan Kavramlaştırmalar

Kavramlaştırma	Sayı
Dil bilgisi eşyadır.	59
Dil bilgisi parçadır / bütündür.	56
Dil bilgisi araçtır.	45
Dil bilgisi çok işlevlidir.	31
Dil bilgisi kuraldır.	31
Dil bilgisi binadır.	25
Dil bilgisi içeridedir.	24
Dil bilgisi canlıdır.	23
Dil bilgisi somuttur.	23
Dil bilgisi aşamalıdır.	19
Dil bilgisi yoldur/hedefdir.	18
Dil bilgisi matematiktir.	17
Dil bilgisi ihtiyaçtır.	16
Dil bilgisi süreçtir.	13
Dil bilgisi keşfetmektir.	11
Dil bilgisi çeviridir.	10
Dil bilgisi bağımlıdır.	9
Dil bilgisi soyuttur.	9
Dil bilgisi bağlamsaldır.	8
Dil bilgisi mekândır.	8
Dil bilgisi sabittir.	7
Dil bilgisi görseldir/şekilseldir.	7
Dil bilgisi sayıdır/sayılabilirdir.	6
Dil bilgisi dizgedir.	5
Dil bilgisi harekettir.	4
Dil bilgisi örneksemedir.	4

Tablo 2 – Devam

Dil bilgisi yenidir/yeni olandır.	4
Dil bilgisi öncedir.	4
Dil bilgisi kolaylıktır.	4
Dil bilgisi bağımsızdır.	3
Dil bilgisi aşağıdadır.	2
Dil bilgisi önceliklidir/öncüdür.	2
Dil bilgisi yemektir.	2
Dil bilgisi edinilir.	2
Dil bilgisi yorumdur.	2
Dil bilgisi doğaldır.	2
Dil bilgisi davranıştır.	2
Dil bilgisi bağıdır.	1
Dil bilgisi yakındır.	1
Dil bilgisi karşıtlıktır.	1
Dil bilgisi ektir.	1
Dil bilgisi harftir/şifredir.	1
Dil bilgisi seçimdir.	1
Dil bilgisi örnektir.	1
Dil bilgisi sıralıdır.	1
Dil bilgisi tekrardır.	1
Dil bilgisi uzlaşmadır.	1
Dil bilgisi ölçmedir.	1
Dil bilgisi iskelettir/vücuttur.	1
Dil bilgisi nefestir.	1
Dil bilgisi makinedir.	1
Dil bilgisi istemsizdir.	1
Dil bilgisi kaynaktır.	1
Dil bilgisi bilgidir.	1
Toplam	534

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılar ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınan görüşmelerde, dil bilgisine ilişkin olarak sırasıyla en çok **dil bilgisi eşyadır, dil bilgisi parçadır/bütündür, dil bilgisi araçtır, dil bilgisi çok işlevlidir, dil bilgisi kuraldır** kavramlaşmalarına olanak sağlayan metaforları kullanmışlar ve bu metaforlar aracılığıyla dil bilgisi öğretimine ilişkin algılarını ortaya koymuşlardır.

Bu veri, araştırmaya katılan öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini nasıl gerçekleştirdiğine ve sınıf içinde öğretmenler tarafından gerçekleştiren dil bilgisine ilişkin uygulamalara dair bilgiler vermektedir. Buna göre; soyut bir kavram olan dil bilgisi, öğretmenlerce kullanılan metaforlar ile sıklıkla somut kavramlarca karşılanmakta, değişmez, hareketsiz ve katı bir görünüm sunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerce kullanılan metafor ve kavramlaştırmaların türlere göre ayrımı ise şöyledir:

Tablo 3: Kavramlaştırmaların Metafor Türlerine Göre Dağılımı

Yapı Metaforu (357 Metafor)	Ontolojik Metafor (146 Metafor)	Yönelim Metaforu (31 Metafor)
Dil bilgisi parçadır/ bütündür.	Dil bilgisi eşyadır.	Dil bilgisi içeridedir.
Dil bilgisi araçtır.	Dil bilgisi binadır.	Dil bilgisi öncedir.
Dil bilgisi çok işlevlidir.	Dil bilgisi canlıdır.	Dil bilgisi aşağıdadır.
Dil bilgisi kuraldır.	Dil bilgisi somuttur.	Dil bilgisi yakındır.
Dil bilgisi aşamalıdır.	Dil bilgisi soyuttur.	
Dil bilgisi matematiktir.	Dil bilgisi yemektir.	
Dil bilgisi yoldur/ hedefdir.	Dil bilgisi iskelettir/ vücuttur.	
Dil bilgisi ihtiyaçtır.	Dil bilgisi makinedir.	
Dil bilgisi süreçtir.		
Dil bilgisi keşfetmektir.		
Dil bilgisi çeviridir.		
Dil bilgisi bağımlıdır.		
Dil bilgisi bağlamsaldır.		
Dil bilgisi mekândır.		
Dil bilgisi sabittir.		
Dil bilgisi görseldir/ şekilseldir.		
Dil bilgisi sayıdır/ sayılabilir.		
Dil bilgisi dizgedir.		
Dil bilgisi harekettir.		
Dil bilgisi örneksemedir.		
Dil bilgisi yenidir/ yeni olandır.		
Dil bilgisi kolaylıktır.		
Dil bilgisi bağımsızdır.		
Dil bilgisi önceliklidir/ öncüdür.		
Dil bilgisi edinilir.		
Dil bilgisi yorumdur.		
Dil bilgisi doğaldır.		
Dil bilgisi davranıştır.		
Dil bilgisi bağdır.		
Dil bilgisi karşıtlıktır.		
Dil bilgisi ektir.		
Dil bilgisi harftir/ şifredir.		
Dil bilgisi seçimdir.		
Dil bilgisi örnektir.		
Dil bilgisi sıralıdır.		

Tablo 3 – devam

Dil bilgisi tekrardır.	
Dil bilgisi uzlaşmadır.	
Dil bilgisi ölçmedir.	
Dil bilgisi nefestir.	
Dil bilgisi istemsizdir.	
Dil bilgisi kaynaktır.	
Dil bilgisi bilgidir.	
Toplam Kavramlaştırma	54

Ses kayıtlı görüşmeler esnasında 357 yapı metaforu, 146 ontolojik metafor ve 31 yönelim metaforu kullanılmıştır. Yapı metaforlarının işaret ettiği kavramlaştırmaların sayısı 42, ontolojik metaforların işaret ettiği kavramlaştırmaların sayısı 8 ve yönelim metaforunun işaret ettiği kavramlaştırma sayısı ise 4'tür (Tablo 3). Yapı metaforlarının sıklıkla kullanılması, katılımcıların dil bilgisi kavramını yeni bir yapıya kavuşturma ve bu kavrama yeni özellikler yükleme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Metaforların saptanmasının ardından bu verinin kendi içinde ve Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından ne anlama geldiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu noktada, metaforların işaret ettiği kavramlaştırmalar, dil bilgisinin boyutları ile olan ilgileri bakımından yorumlanmıştır.

Katılımcılar tarafından en çok kullanılan ve **dil bilgisi eşyadır** kavramlaştırmasına olanak sağlayan ontolojik metaforlar ile katılımcılar dil bilgisi öğretiminden bahsederken sıklıkla “*grameri vermek*”, “*zamanı vermek*” gibi ifadelerle başvurmuşlardır. Katılımcıların kullandıkları “*almak*”, “*vermek*”, “*koymak*”, “*yükleme yapmak*”, “*alıp kullanmak*” gibi ifadeler dil bilgisini eşyalaştırmıştır. Dil bilgisinin zihne “yüklenen” ve öğretmenin öğrenciye “verdiği” bir “şey” olduğu fikri tüm katılımcılarda ortaktır. Özellikle kısıtlı süreyi sık sık dile getiren katılımcılar, ders programıyla belirlenen bir sürede *dil bilgisini öğrencilere vermenin* zorluğundan bahsetmişlerdir.

Dil bilgisini eşya olarak nitelendirmek, dil bilgisinin değişmez ve katı bir yönü olduğu çağrışımını yaratmaktadır. Bununla beraber, dil bilgisinin biçimsel açıdan tamamlanmış, cisim olma özelliği gösteren, değişime kapalı yapısı onu farklı bir bakış açısıyla ele almayı imkânsız kılmakta bu durumda da dil bilgisi, öğretimi esnasında öğretmen tarafından yorumlamaya kapalı bir hâle gelerek yalnızca tekrara

izin vermektedir. Değişmezlik, eşyanın cansız varlığında da kendini gösterirken, dil bilgisinin evrimini tamamlamış, hareketsiz ve sınırlı yapısı ileride açıklanacağı gibi öğretim sırasında öğretmenlerin, “risk alma” uğraşına girmesini engellemesinden ötürü kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktadır.

Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından bakıldığında **dil bilgisi eşyadır** kavramlaştırması sesletim, yazım ve cümle içi ilişkileri ilgilendiren dil bilgisinin biçim boyutuna vurgu yapmaktadır. Katılımcılar, derslerinde de eşya kavramlaştırmasını sıklıkla kullanmışlar; dil bilgisinin biçim boyutunun odakta olduğu çalışmalar yapmışlardır.

Katılımcıların en çok kullandığı ikinci kavramlaştırma **dil bilgisi parçadır/bütündür** kavramlaştırmasıdır. **Dil bilgisi eşyadır** kavramlaştırmasıyla sık sık kullanılan parçalık bütünlük özelliği, dil bilgisinin dilin bir parçası olma ve kendi içinde bir bütün oluşturma özelliklerine gönderim yapmaktadır. Bununla beraber, bütün – parça olma genellikle eşyaya isnat edilmektedir. Bütünün ve bütüne hizmet eden parçaların olması, sınırların olması anlamına gelirken “eşya” olma fikrini de desteklemektedir.

Katılımcılar, bazı dil bilgisi konularını öğrenemeyen öğrenciler ve bazı dil bilgisi konularının yer almadığı ders kitabı için “eksik” ifadesini sık sık kullanmışlardır. Aitlik durumunu da içeren parçalık bütünlük ilişkisi, katılımcılarca bir cümlelin dil bilgisel bir yapıyı içermesi şeklinde kullanılmıştır. Bu parça bütün olma durumu, dil bilgisinin biçim ve anlam boyutuyla ilgilidir. Katılımcılar dil bilgisel konuların birbiriyle bağlantılı olduklarını ifade ettikleri durumlarda dil bilgisinin anlam boyutuna; dil bilgisi konularını “tek tek vermek” ya da “beraber vermek” söz konusu olduğunda, biçim boyutuna göndermede bulunmaktadır.

Katılımcılarca sık kullanılan bir diğer kavramlaştırma **dil bilgisi araçtır** kavramlaştırmasıdır. Katılımcıların dil bilgisel yapıların kullanımı ile ilgili tercih ettikleri metaforlarla ortaya çıkan kavramlaştırma, Üç Boyutlu Dil Bilgisi anlayışının kullanım ve anlam boyutuyla doğrudan ilişkilendirilebilmektedir. Katılımcılar, dil bilgisi yapılarının birçok farklı anlama ve işleve sahip olduğunu bu kavramlaştırma ile ortaya koymuşlardır:

“Şimdiki zamanın en çok hangi fonksiyonunu kullanıyor bu öğrenci?”

Bu gibi ifadeler dil bilgisi yapısının anlamına odaklanmaktadır. Yine, bir dil bilgisi yapısının farklı anlamlara geldiğini işaret eden **araçtır** kavramlaştırmaları ise dil

bilgisinin kullanım boyutuyla ilgilidir. Buna ek olarak, dil bilgisinin araç olma durumu, **dil bilgisi eşyadır** kavramlaştırmasını da desteklemektedir. Özellikle eşyanın doğası gereği, belli bir amaçla kullanılıyor olması fikri “araç” olma özelliğini beslemektedir.

Katılımcılar **dil bilgisi çok işlevlidir** kavramlaştırmasıyla, dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutuna göndermede bulunmuşlardır. Özellikle bir dil bilgisi yapısının farklı anlamları olduğunu ifade eden katılımcılar, bu anlamların farklı işlevlere ve kullanım durumlarına sahip olduğunu yapı metaforlarıyla dile getirmişlerdir.

Aynı oranda kullanılan **dil bilgisi kuraldır** kavramlaştırması katılımcılarla yapılan ön görüşmeyi teyit eder niteliktedir. Dil bilgisini kural olarak nitelendiren katılımcılar aynı zamanda dil bilgisinin dizge olma özelliğine de dikkat çekmişlerdir. Öyle ki bu kavramlaştırmanın dil bilgisinin biçim boyutuyla doğrudan ilgili olduğu söylenebilmektedir.

Dil bilgisi binadır kavramlaştırması çok net bir biçimde dil bilgisinin “yapı” olma özelliğine vurgu yapmaktadır. Katılımcılar, dil bilgisini bir yapı olarak değerlendirerek dil bilgisini değişmez bir bütün, bir dizge olarak gördüklerini ontolojik metaforlarla ortaya koymuşlardır. Dil bilgisinin biçim boyutuna uygun düşen bu kavramlaştırma katılımcıların tümünde ortaktır.

Metafor analizinde yönelim metaforları en az kullanılan metafor türü olma özelliğini göstermiştir; yönelim metaforların en önemli taşıyıcısı **dil bilgisi içeridedir** kavramlaştırmasıdır. Katılımcılar dil bilgisini, kitap/kitaplar içinde var olan – özellikle okuma metnlerince içerilen – bir bilgi nesnesi olarak görme eğilimindedirler ve yönelim metaforları ile bu düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Metaforların birbirini içerdikleri düşünüldüğünde bu kavramlaştırma dil bilgisini eşyalaştıran kavramlardan çok uzak değildir.

Katılımcıların konuşmalarında sıklıkla yer verdikleri bir diğer ifade, dil bilgisinin “canlı” olduğuna işaret eden metaforlarla kurulan kavramlaştırmalardır. Özellikle dil bilgisinin öğretiminden bahsederken kullanılan bu kavramlaştırma, dil bilgisinin hareketliliğine ve evrilme durumuna göndermede bulunmaktadır. Kişilerin dil bilgisini öğrenirken geçtikleri aşamalar bu kavramlaştırma ile anlatılmaktadır. Bu kavramlaştırmaya olanak sağlayan metaforların kullanıldığı durumlar büyük oranda dil bilgisinin biçim boyutuyla ilgili yapılan konuşmalarla ortaya çıkmıştır.

Dil bilgisi canlıdır kavramlaştırmasıyla aynı sıklığa sahip olan **dil bilgisi somuttur** kavramlaştırması, bir bilgi olarak sınıflandırılabileceğimiz dil bilgisi kavramının varlık durumunu değiştirerek somutlaştıran ontolojik türdeki metaforlarla kurulmuştur. Bu türden kullanımlar, dil bilgisinin duyulan, görülen, tecrübe edilen bir yapısının olduğuna işaret etmekle beraber dil bilgisinin biçim boyutuyla ilişkilidir.

Dil bilgisi aşamalıdır kavramlaştırması dil bilgisinin herhangi bir boyutuna işaret etmeyip doğrudan dil bilgisini betimleme özelliği göstermektedir. “*Zor konular*”, “*kolay konular*”, “*detaylar*” gibi ifadeler, dil bilgisinin aşamalı yapısına göndermede bulunmuştur.

Dil bilgisi matematiktir kavramlaştırması, daha çok “*problem*” metaforundan hareketle oluşturulmuştur. Dil bilgisi konularının “*sağlamasını*” yapmak, dil bilgisel zamanları “*sayı doğrusu*” ile anlatmak gibi durumları ifade eden metaforlar bu kavramlaştırma içinde yer almıştır ve dil bilgisinin biçim boyutuyla ilişkilidir.

Çoğunlukla “gitmek” metaforuyla kurulan cümlelerde karşımıza çıkan **dil bilgisi hedeftir/yoldur** kavramlaştırması, dil bilgisinin hareketli yapısına vurgu yapmaktadır. Bir başlangıç ve bitiş noktasına da işaret eden bu ifade, **dil bilgisi süreçtir** kavramlaştırmasıyla da yakından ilişkilidir. Benzer sıklıkta kullanılan **dil bilgisi ihtiyaçtır** kavramlaştırması ise doğrudan dil bilgisi kullanımına ve ihtiyaç durumuna gönderme yapmaktadır. Bu kavramlaştırma yine doğrudan dil bilgisinin kullanım boyutuyla ilişkilendirilebilmektedir.

Metafor analizinde, dil bilgisinin öğrenimi ile ilgili de çeşitli metaforlar kullanılmıştır. Özellikle öğrencinin bireysel öğrenmelerine gönderme yapan metaforlar **dil bilgisi keşfetmektir** kavramlaştırmasını oluşturmuştur. Bu kavramlaştırma dil bilgisinin anlam ve biçim boyutuyla ilgilidir.

Dil bilgisi öğretimi ile ilgili olarak; dil bilgisi konuları işlenirken hedef dil dışında öğrencilerin ana dilinin kullanmasının doğru olup olmadığı da çalışmada irdelenmiş ve katılımcıların büyük bir çoğunluğu, kitaptaki İngilizce ve Arapça açıklamaların olmaması gerektiğini savunmuş fakat derslerde kendilerinin de bazen İngilizceye başvurduklarını açıklamışlardır. Katılımcıların bu konuya ilişkin söylemleri sırasında kullandıkları metaforlardan **dil bilgisi çeviridir** kavramlaştırması ortaya çıkmıştır.

Sıklığı 10'un altında olan diğer kavramlaştırmalara dair yorumlar ise şöyledir:

Dil bilgisi bağımlıdır: Katılımcılar, dil bilgisi öğretiminin kullanılan ders kitabına, alıştırmalara, öğrenciye, ders süresine, ders programına ve ihtiyaca bağlı olduğunu açıklarken çeşitli metaforlar kullanmışlar ve kullanılan bu metaforlar **bağımlıdır** kavramlaştırmasını oluşturmuştur.

Dil bilgisi soyuttur: Dil bilgisinin somut olduğuna dair yapılan değerlendirmelerde olduğu gibi katılımcılar ontolojik metaforlar vasıtasıyla dil bilgisinin varlık durumunu değiştirme eğilimi göstermişler ve somut olma özelliğinin tam tersi bir biçimde dil bilgisine soyut olma özelliği de yüklemişlerdir. Katılımcılar özellikle dil bilgisi konularının soyut olduğunu, soyut olanın kavranamayacağını ve bu konuları somutlaştırmanın öğretmenin bir görevi olduğunu ontolojik metaforlar aracılığıyla dile getirmişlerdir. “Çağrışım” ifadesini sık sık kullanan katılımcılar bu kavramlaştırma çerçevesinde dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutuna göndermede bulunmuşlardır.

Dil bilgisi bağlamsaldır: Dil bilgisinin kullanım ve anlam boyutlarıyla doğrudan ilişkilendirilebilecek bu kavramlaştırma, dil bilgisinin kullanım içinde anlam kazandığı ve öğretiminin de bu yolla yapılması gerektiği görüşüne dayanmaktadır.

Dil bilgisi mekândır: Dil bilgisine “alan olma” özelliği yükleyen kavramlaştırma, katılımcılarca dil bilgisel zamanları birbirinden ayırmak için kullanılmıştır. Bu kavramlaştırma dil bilgisinin çizgisel bir düzlemde ilerlediği görüşünü yansıtmaktadır.

Dil bilgisi sabittir: Katılımcılar dil bilgisini “kalıp” ve “hareketsiz” olarak nitelediklerinde bu kavramlaştırmaya imkân tanıyan yapı metaforları kullanmışlardır. Dil bilgisini eşyalaştıran görüşe çok yakın olan kavramlaştırma, doğrudan dil bilgisinin biçim boyutuyla ilgilidir.

Dil bilgisi görseldir/şekilseldir: Özellikle ders kitabında yer alan ve dil bilgisi özelliklerini gösteren tablolardan bahsederken kullanılan metaforlarla ortaya çıkmış bu kavramlaştırma, dil bilgisinin biçim boyutuyla doğrudan ilişkilidir.

Dil bilgisi sayıdır/sayılabilirdir: Bu kavramlaştırma, dil bilgisinin somut ve eşya olduğu fikrinin bir uzantısıdır; dil bilgisine durağan olma özelliği yüklemektedir ve dil bilgisinin biçim boyutuyla ilişkidir.

Dil bilgisi dizgedir: Dil bilgisinin biçim boyutuna doğrudan gönderme yapan kavramlaştırma, katılımcıların ekler (yapım ekleri, çekim ekleri) ile ilgili konuştukları durumlarda kullandıkları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkmıştır. Dil bilgisinin kural olması fikri, bu kavramlaştırmayı da içermektedir.

Dil bilgisi harekettir: Dil bilgisini hareketli kılan metaforların kullanılmasıyla oluşturulmuş olan kavramlaştırma, özellikle dil bilgisinin kitap ve öğrenci çevresinde hareket eden bir tekrar nesnesi, bir tür döngü olduğuna dair görüşler iletilirken ortaya çıkmıştır. **Dil bilgisi harekettir**, dil bilgisinin hem kullanım hem de biçim boyutuyla ilişkilidir.

Dil bilgisi örneksemedir: Katılımcılar görüşmelerde öğrencilerin dil bilgisine dair tecrübelerinden de bahsetmişlerdir. Bu anlarda, öğrencilerin Türkçedeki birçok yapıya anlam açısından değil, biçimsel özelliklere şartlanarak baktıklarını ifade etmişler ve bunu yaparken dil bilgisinin örneksime olduğuna ilişkin metaforlar kullanmışlardır. Bu kavramlaştırma doğrudan dil bilgisinin biçim boyutuyla bağlantılıdır.

Dil bilgisi yenidir/yeni olandır: “*Şok olmak*”, “*şaşırmak*” gibi ifadelerin kullanımı ile ortaya çıkan kavramlaştırma, katılımcıların öğrencilerin dil bilgisine dair tutumlarından bahsettikleri durumda ortaya çıkmıştır. Bu kavramlaştırma dil bilgisinin her üç boyutuyla ilgili görünmektedir.

Dil bilgisi öncedir: Kavramları zaman açısından yapıya kavuşturan yönelim metaforları ile kurulmuş olan bu kavramlaştırma, katılımcıların derslerinde önceliği dil bilgisine verdiklerine dair ilettikleri söylemler ile ortaya çıkmıştır. Katılımcılar bu anlarda “*grameri vermek*” tabirini kullanmışlardır. Bu durum, sözü geçen kavramlaştırmayı dil bilgisinin biçim boyutuyla ilişkilendirmiştir.

Dil bilgisi kolaylıktır: Katılımcılar, dil bilgisinin – biçim boyutu odakta olacak şekilde – yoğun olarak verildiği ders kitaplarının kullanımını daha rahat bulduklarını ve kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmişler ve kullandıkları metaforlarla bu kavramlaştırmayı olanaklı kılmıştır.

Dil bilgisi bağımsızdır: Dil bilgisi bağımlıdır kavramlaştırmasının tam tersi şekilde kullanılan metaforlar aracılığıyla meydana gelmiştir.

Dil bilgisi aşağıdadır: Çalışmada katılımcıların en az kullandıkları metafor türü olan yönelim metaforları ile kurulan kavramlaştırma, dil bilgisine yer/mekân özellikleri açısından yeni bir yapı kazandırmıştır.

Dil bilgisi önceliklidir/öncüdür: Dil bilgisi öncedir kavramlaştırmasından farklı olarak katılımcılar burada yapı metaforlarını kullanmışlar ve derslerinde en çok dil bilgisine zaman ayırdıklarını / ayırabildiklerini ifade etmişlerdir.

Dil bilgisi yemektir: “*Konuların içine yedirilmesi*” ve “*çerez konular*” ifadeleriyle ortaya çıkan kavramlaştırma, katılımcıların konuşma bağlamı düşünüldüğünde dil bilgisinin her üç boyutuyla da ilgilidir.

Dil bilgisi edinilir: Dil bilgisi keşfetmektir ile bağlantılı olan kavramlaştırma, öğrencilerin dil bilgisi ve dil ile ilgili bireysel öğrenmeleriyle ilişkilidir. Edinmek ifadesi, doğal ortamda ve bireysel çaba ile dil bilgisinin kazanıldığı durumu yansıtmaktadır. Dil bilgisinin üç boyutu aslında bu kazanımı taklit etmekte ve bu sebeple de bu kavramlaştırma her üç boyuta hitap etmektedir.

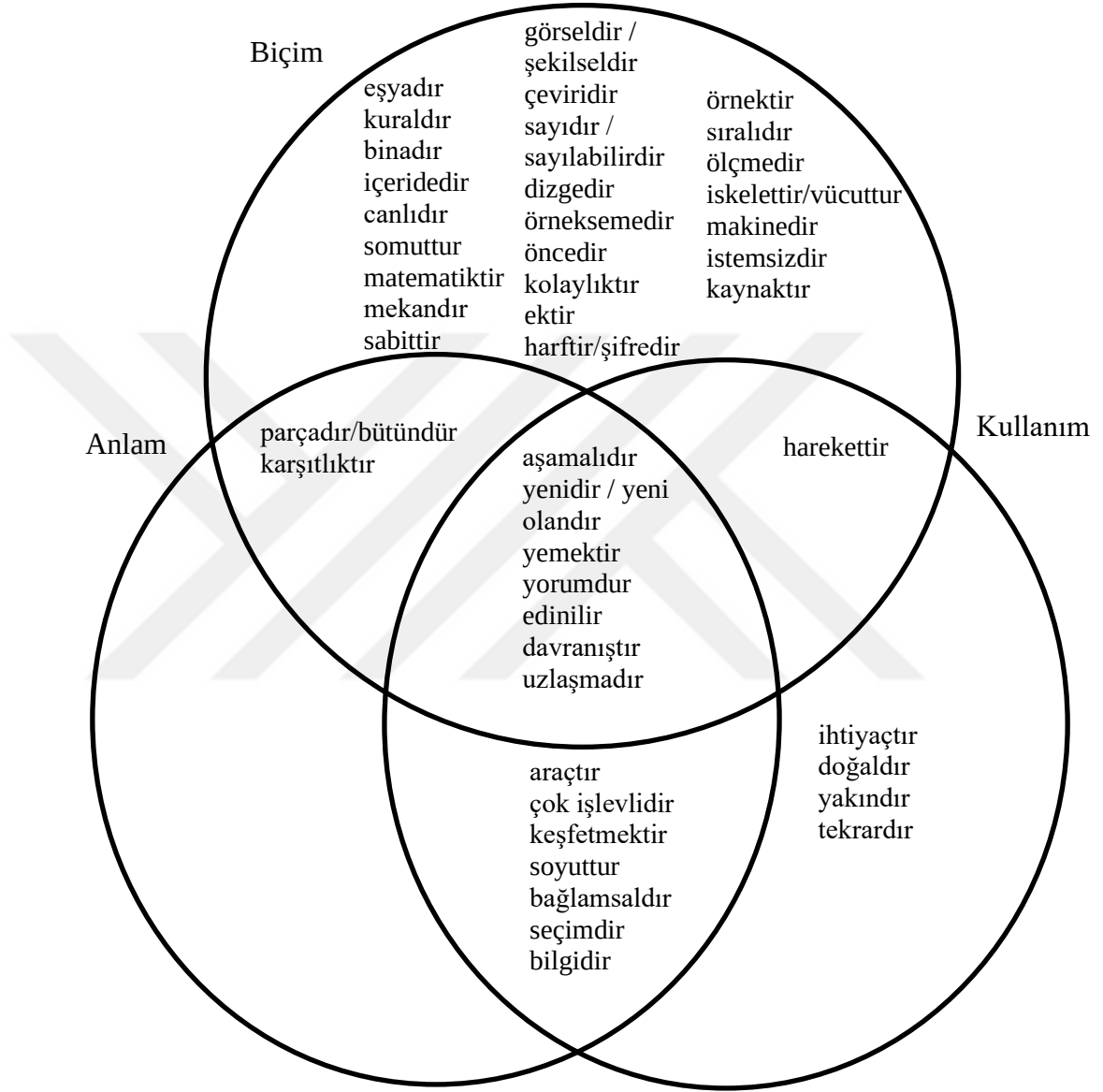
Dil bilgisi yorumdur: Tek bir katılımcı tarafından kullanılan “*tabir*” ifadesiyle ortaya çıkmış kavramlaştırma, dil bilgisinin sabitliğine aynı zamanda anlam değişimine olanak tanıyan yapısına işaret etmektedir. Bir dil bilgisi yapısı, farklı durumlarda farklı anlamları çağırıştırabilmekte ve bağlama göre de değişiklik gösterebilmektedir. Bu sebeple bu kavramlaştırma doğrudan dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutuyla ilgilidir.

Dil bilgisi doğaldır: Doğallık, tamamen dil bilgisinin kullanım boyutuyla ilgilidir. Bu kavramlaştırma, dil bilgisini hareketli, değişken ve bağlamla ilişkili kılmaktadır.

Dil bilgisi davranıştır: Dil bilgisinin “*alışkanlık*” olma durumu gösteren kavramlaştırma, katılımcılarca öğrencilerin öğrenme durumlarına ithafen kullandıkları yapı metaforları ile ortaya çıkmıştır. Dil bilgisinin **edinilir** olması gibi, davranış olması fikri dil bilgisinin her üç boyutuyla da ilişkilidir.

Kendine analizde yalnızca 1 defa yer bulabilmiş olan kavramlaştırmalar ise şöyledir: **bağdır, yakındır, karşıtlıktır, ektir, harftir/şifredir, seçimdir, örnektir, sıralıdır, tekrardır, uzlaşmadır, ölçmedir, iskelettir/vücuttur, nefestir, makinedir, istemsizdir, kaynaktır, bilgidir.**

Şimdiye kadar açıklanan bulguların bir özeti olacak şekilde, aşağıdaki dağılım, kullanılan metaforlar ile ortaya çıkan kavramlaştırmaların dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ilişkisini ortaya koymaktadır:



Şekil 5: Kavramlaştırmaların Üç Boyutlu Dil Bilgisine Göre Dağılımı

Marianne Celce-Murcia, Diane Larsen-Freeman, **The Grammar Book** (Boston: MA: Thompson-Heinle, 1999), 4'ten kaynak alınarak oluşturulmuştur.

Araştırmada, metafor analizi ile ulaşılan toplam 54 kavramlaştırmaların 46'sı, dil bilgisinin boyutlarıyla ilişkili bulunması nedeniyle, Üç Boyutlu Dil Bilgisi

çerçevesinde verilen bilgiye (Celce-Murcia, Larsen-Freeman, 1999) dayanılarak hazırlanan yukarıdaki şekil (Şekil 5) üzerinden bu dağılıma dâhil edilmiştir. Bu işlem yapılırken, öğretmenlerin ses kayıtlı görüşmeler sırasında kullandıkları metaforların işaret ettikleri kavramlaştırmalar incelenerek bu kavramlaştırmaların dil bilgisinin hangi boyut ya da boyutlarıyla ilişkili olduğuna, metaforların kullanıldıkları bağlamlar da değerlendirilerek karar verilmiştir. Örneğin **dil bilgisi kuraldır** kavramlaştırmasını oluşturan örnekler, ek-kök gibi bağlantılarla dil bilgisinin biçim boyutuna işaret eden metaforlardır; bu sebeple bu kavramlaştırma biçim bölümünde yer almıştır. Yukarıdaki dağılımda kendine yer bulamayan kavramlaştırmalar ise şöyledir: **yoldur/hedefdir, süreçtir, bağımlıdır, bağımsızdır, aşağıdadır, önceliklidir/öncüdür, bağıdır ve nefestir**. Bu kavramlaştırmalar, yukarıda bulunan ve metafor analiziyle ilgili bulguların yorumlandığı kısımda da belirtildiği gibi gerek içerik gerekse kendilerini oluşturan metaforların dil bilgisinin herhangi bir boyutuyla ilişkili olmaması sebebiyle dağılıma dâhil edilmemiştir.

Dil bilgisinin boyutlarıyla doğrudan ilişkili bulunan ve şekil üzerinde gösterilen 46 kavramlaştırmaların, 25'i dil bilgisinin yalnızca biçim boyutu, 4'ü ise yalnızca kullanım boyutu ile ilişkiliyken yalnızca anlam boyutuyla ilişkili kavramlaştırma bulunmamaktadır. 7 kavramlaştırma, biçim, anlam ve kullanım olmak üzere dil bilginin her üç boyutunu da işaret ederken, bir diğer 7 kavramlaştırma dil bilgisinin biçim boyutu dışında, anlam ve kullanım boyutunu işaret etmektedir. Dağılıma bakıldığında, biçim ve anlam boyutunu ortak olarak içeren 2 kavramlaştırma; biçim ve kullanım boyutunu ortak olarak içeren ise yalnızca 1 kavramlaştırma bulunmaktadır (Şekil 5).

Ses kayıtlı görüşmeler sırasında katılımcıların kullandıkları, dil bilgisine ilişkin olmasına rağmen metafor özelliği göstermemesinden dolayı metafor analizine dâhil edilmeyip, yukarıdaki dağılımda da kendisine yer bulamamış olan görüşler ise aşağıdaki gibidir:

Katılımcı 1: Dil bilgisi öğretiminin oldukça önemli olduğunu dile getiren katılımcı, öğrencinin kendini iyi bir şekilde ifade edebilmesi için ilk etapta “*dil bilgisi öğrenmesi*” gerektiğini belirtmiştir. Bunun için de dil bilgisi öğretiminin kolaydan zora ve somuttan soyuta gidilerek yapılması gerektiğine değinmiştir. Katılımcı 1'e göre dil bilgisi örneklerden hareketle somutlaştırarak anlatılmalı ve kullanılan örnekler günlük yaşamdan seçilmelidir. Dil bilgisinin kullanım boyutuna ve işlevsel

yapısına odaklanan katılımcı, öğrencinin ihtiyaçlarının dil bilgisi öğretimini biçimlendirdiğini ve sınıf içi dil bilgisi uygulamalarının gerçek dünyada öğrencinin hayatını kolaylaştırması gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcı ancak bu durumun bilincinde olan öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi yapabileceğinin altını çizmiştir.

Katılımcı 1 ders kitabıyla ilgili olarak; dil bilgisi açısından kitabı yeterli bulmadığını ve dil bilgisi konularının işlendiği derslerde yalnızca kitaptan yararlanmanın ve kitap odaklı hareket etmenin öğrencide eksiklik yaratacağını belirtmiştir. Kitaptaki sistemi geleneksel ve basit olarak değerlendiren katılımcı kitapta yer alan dil bilgisi açıklamalarını “*formülize edilmiş şeyler*” olarak betimlemiş; bu açıklamaların İngilizce veya Arapça destekli olmasının doğru olmadığını, dil öğretiminin araç bir dil ile yapılamayacağını dile getirmiştir. Buna rağmen, bazı dil bilgisi konularının İngilizce sözcükler yardımıyla daha kolay anlatılabileceğini de eklemiştir. Katılımcının somutluk vurgusu kendini ders kitabıyla ilgili yorumunda da göstermiştir; katılımcı dil bilgisinin işlevine odaklanmayan ve soyut kalan kısımların ders kitabından temizlenmesi gerektiğini aksi takdirde kargaşaya yol açabileceğini dile getirmiştir.

Katılımcı 2: Metin ve bağlam vurgusunu görüşme boyunca sık sık yapan katılımcı, dil bilgisini tablolar hâlinde vermenin öğrenciye yarar sağlamadığını dile getirmiştir. Bunun yerine dil bilgisi konuları metin ve cümle bağlamında verilmeli, dersteki dil bilgisi alıştırmaları bağlama ve yaşantıya yönelik olmalıdır.

Katılımcı 2, A2 seviyesinde dil bilgisi konularının çok yoğun olduğunu belirtmiştir. Öğretmen olarak, bu durumun kendisini “*rahat*” hissetmesini sağladığını eklemiştir. Kısıtlı sürelerinin ve bitirilmesi gereken birçok konunun olduğunu dile getiren katılımcı, “*zamandan kazanmak*” için dil bilgisi açısından, aslında doğru olmadığını düşündüğü bir öğretim yöntemini kullandığını açıklamıştır. Bu yöntemde öncelikle fiillerin anlamları öğrencilere verilmekte daha sonra da öğrencilerin fiillerin anlamlarına göre, dil bilgisine dair yapıları tamamlamaları istenmektedir. Fiilin sabit kalıp, soneklerin değiştiği durumlarda Katılımcı 2’ye göre bu yöntem daha işlevsel olmaktadır.

Dil öğretimi ile dil bilgisi öğretimini birbirinden ayıran Katılımcı 2, öğretmenin yalnızca ders kitabını kullanarak öğrenciye dil bilgisine dair bilgiler verebileceğini ama dili öğretemeyeceğini dile getirmiştir. Katılımcı 2’ye göre ders kitapları dil

bilgisi öğretmekte ama dili kısmen öğretmektedir. Bu noktada öğretmen “*Kendinden bir şeyler katmalıdır.*” Ayrıca katılımcı, kullanılmakta olan tüm yabancı dil olarak Türkçe kitaplarının yetersiz olduğunu ve hâlihazırda kullandıkları ders kitabının da metin, ünite ve tema boyutunda bağdaşıklık unsuru ve ön çalışmalar eklenerek iyileştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Katılımcı 3: Dil bilgisinin kullanım ve anlam boyutuna vurgu yapan katılımcı, önceliğin öğrencinin cümle kurmasını sağlama olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcı 3’e göre dil bilgisi öğretimi ihtiyaca yönelik olmalı ve öğrencinin gerçek dünyada kullanabileceği ifadeler ders içinde yoğun bir şekilde yer almalıdır. Katılımcı, derslerini bu esaslara göre sürdürme gayretinde olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak Katılımcı 3, öğrencilerin çeviri yöntemiyle dil bilgisi öğrenmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Katılımcı bu noktada öğrencileri öğrendikleri kelimelerin ve dil bilgisi yapılarının İngilizcelerini söylememeleri konusunda uyardığını dile getirmiş, buna rağmen dil bilgisini öğrencilerin ana dilinde anlatmakta bir sıkıntı görmediğini eklemiştir.

Ders kitabını sıklıkla kullanan katılımcı, kitapta yer alan cümlelerin bir kısmının günlük hayatta kullanılamayacak derece “*doğal konuşmadan uzak*” olduğunu belirtmiştir. Aynı durum dinleme metinleri için de geçerlidir. Kitaptaki dil bilgisi açıklamalarını yetersiz ve anlaşılmasız bulan katılımcıya göre bu açıklamalar iki dilli ya da çok dilli bireylerce incelenmeli ve iyileştirilmelidir. Katılımcının ders kitabıyla ilgili bir diğer eleştirisi ise kitabın dil bilgisi konuları açısından kolaydan zora gidecek şekilde tasarlanmamış olmasıdır. Dil bilgisel zamanlar açısından, kitapta ilk olarak “*şimdiki zamanın verilmesi*” gerektiğini belirten katılımcı, kitabın sistematik olmadığını dile getirmiştir.

Son olarak Katılımcı 3’e A1 ve A2 seviyesinde öğrenci açısından en zor dil bilgisi konusunun hangisi olduğu sorulduğunda, diğer katılımcıların da belirttikleri gibi en zor öğrenilen ve en çok zaman harcanan konunun hâl ekleri -özellikle de belirtme hâli- olduğunu söylemiştir.

Katılımcı 4: Dil bilgisi öğretiminin temel ihtiyaçlar esas alınarak yapılması gerektiğini belirten katılımcı, dili öğretirken kelime türlerinden ve cümlelerin öğelerinden bahsetmek gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcı 4’e göre özne ve

yüklem Türkçenin “*bel kemiğidir*” ve dil bilgisi öğretiminde öğrencilere özne ve yüklemle ilgili bilgiler vermek süreci hızlandırmaktadır.

Konuşmasının devamında Katılımcı 4 dil bilgisinin anlam boyutuna vurgu yaparak dil bilgisi ve anlam bilgisinin birbirinden ayrılmaması gerektiğini dile getirmiştir. Herhangi bir dil bilgisi konusunda anlam farklılıklarına odaklanmak ve konunun tüm işlevlerine değinmek katılımcı açısından önemlidir. Fakat çalışma şartları ve ders programı düşünüldüğünde dil bilgisi konuları yoğun ve hızlı bir şekilde işlenmektedir. Yine aynı sebepten dolayı Katılımcı 4, yazma ve konuşma etkinliklerine derslerinde çok nadir yer verebildiğini; dil bilgisi öğretimi ve okuma etkinlikleri dışında başka etkinliklere zaman ayıramadığını belirtmiştir. Buna rağmen katılımcı için en önemli etkinlik dinleme etkinliğidir:

“Çünkü çocuğun başka bir yerden okuma şansı var konuşma şansı var, dil bilgisini bir şekilde arayıp bulup kendi çabasıyla araştırma öğrenme şansı var ama dinleme becerisini kendi başına dışarda bulma şansı yok. Evet diziler filmler var ama şarkılar var ama orada kullanılan Türkçe burada kullanılan Türkçe ile aynı değil.”

Görüşmede öğretim yöntemlerinden bahsedildiğinde katılımcı, dil bilgisi öğretiminde buluş yönteminin her zaman işlemediğini, öğrencilerin karşılaştırmalı yöntem ve çeviri yöntemiyle dil bilgisini öğrenmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Katılımcı 4, her ne kadar aksi önerilse de dil bilgisini öğrencilerin ana dilinde anlatmakta bir sakınca görmediğini, hatta İngilizcenin anlaşmayı kolaylaştırdığını ve zamandan tasarruf etmeyi sağladığını dile getirmiştir.

Ders kitabıyla ilgili olarak katılımcı, kitaptaki konuların sıralaması ile ilgili sıkıntılar olduğunu belirtmiştir. Ona göre, A2 seviyesine emir ve istek kipiyle başlamak bir hatadır. Yöntemsel açıdan eksiklikleri bulunan kitapta, dil bilgisi konuları biçim ve anlam açısından yetersizdir. Öyle ki kitapta birçok dil bilgisi konusunun tek bir işlevine odaklanılmış ve anlam farklılıklarına yer verilmemiştir. Bunun dışında Katılımcı 4’e göre A2 kitabında yer alan “*zamanlar*” ile ilgili daha fazla ayrıntı verilmelidir. A1 kitabına oranla A2 kitabında daha çok dil bilgisi konusu yer aldığı için, A2 kitabı Katılımcı 4’e göre çok daha iyidir.

Katılımcı 5: Dil bilgisi öğretiminde çağrışımın önemine vurgu yapan katılımcı, öğretim sürecinde öğrencinin ihtiyaçlarının esas alınması gerektiğini dile getirmiştir. Bu sebeple Katılımcı 5, öğrenciler için fiil listeleri hazırladığını belirtmiştir. Bu fiil

listeleri fiillere hangi eklerin geleceğine dair açıklamalar barındırmakta ve öğrenciler de bu fiil listelerini “sözlük” niteliğinde kullanmaktadır.

Diğer katılımcıların aksine Katılımcı 5, herhangi bir dil bilgisi konusunun işlevlerinin ayrı ayrı verilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Diğer katılımcılarla Katılımcı 5’in ortak olduğu fikir ise durum eklerinin öğrenilmesinin zor olduğudur.

Fakat katılımcı, ana dillerinde durum eklerinin karşılığı bulunan öğrencilerin bu ekleri kolay öğrendiklerini ve dil bilgisi öğreniminin ana dil ile bağlantılı olduğunu dile getirmiştir.

Dil bilgisiyle ilgili Katılımcı 5’in diğer yorumları ise şöyledir: Çok büyük bir eksikliğe yol açmayacağı ve öncelikli bir ihtiyaç olmaması sebebiyle *geçmiş zamanın* A1’de verilmemesi bir seçenek olarak düşünülebilir. Bir diğer dil bilgisi konusu *şimdiki zamanda* çok fazla zaman harcanmaktadır. Bunların dışında A2 kurunda dil bilgisi konularının yoğun olması, Katılımcı 5 için kuru kolaylaştırmıştır.

Sınıf içinde konuşma etkinliklerini sıklıkla gerçekleştirdiği söyleyen katılımcı, konuşma konularını daha çok kültürel unsurlar üzerinden seçtiğini belirtmiştir. Katılımcı konuşma etkinliği dışında yazma etkinliklerine de derslerinde sıklıkla yer verdiğini ve özellikle yazma ödevlerinde akran değerlendirmesine gittiğini açıklamıştır.

Ders kitabıyla ilgili olarak; kendini kitapla sınırlayan bir öğretmen olmadığını dile getiren katılımcı, kitaptaki dil bilgisi konularının sıralamasını beğendiğini fakat ders esnasında sıralamayı sıklıkla değiştirmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcı 6: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metnini esas aldığını belirten katılımcı, dil bilgisi öğretimini dil öğrenme sürecinin en önemli unsuru olarak yorumlamıştır. Katılımcı 6’ya göre iletişimin ön koşulu olan dil bilgisi, bir çeşit döngüdür ve ancak tekrarlarla öğrenilebilir. Diğer katılımcıların da dile getirdiği gibi, dil bilgisi öğretimi öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda yapılmalı ve günlük hayattan örneklerle desteklenmelidir.

Katılımcı 6, sınıf içi tecrübelerinden bahsettiği kısımda, bir dil bilgisi konusuna geçmeden önce sezdirme yöntemiyle öğrencileri konuya hazırladığını dile getirmiştir. Bu sırada öğrencilerinin kelime hazinelerini ve dünya bilgilerini tetiklemeyi amaçlayan katılımcı, dil bilgisini öğretimini bağlam içinde öğretme taraftarıdır; bu noktada dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutlarına da dikkat

çekmiştir. Öğrencilerini sıklıkla, öğretilmesi hedeflenen dil bilgisi konusunun anlamına odaklanmaları konusunda uyardığını dile getiren katılımcı, bunun için de öğrenci tarafından isim ve fiil başta olmak üzere kelime türlerinin bilinmesi gerektiğini; bunun ön koşul olduğunu savunmuştur.

Bunun yanı sıra, kullanmakta oldukları ders kitabını dil bilgisel açıdan uygun bulduğunu belirten katılımcı, ders kitabında yer alan bazı dil bilgisi konularının özet şeklinde bir tablo ile gösterilmesini biçimsel açıdan başarılı olarak değerlendirse de her konunun tablo hâline getirilmesini “ezbercilik” olarak değerlendirmiştir. Katılımcı, kitapta bulunan İngilizce açıklamaları yararlı olarak değerlendirmiş ve kitaba bağlı kalmadığını ve özellikle görsel ve işitsel medyadan sıklıkla yararlandığını dile getirmiştir. Katılımcı 6, kitabı desteklemek adına, metin üretimi ve uyarlaması yaptığını da eklemiştir.

Dikkat çeken bir nokta, görüşme sırasında Katılımcı 6’nın, “ayrılma” olarak adlandırdığı durum ekini sınıfta nasıl anlattığını iletirken tamamen metaforik ifadeler kullanmasıdır: “-den zaten ayrılma ekidir işte. Ben filmde hoşlanıyorum ama insan hoşlanabileceği bunu bize öğrenciler de soruyor -güzel bir şey söylediniz- öğrenciler bunu bize soruyor genellikle biz de şöyle bir cevap veriyoruz sen film seviyorsun, ben tiyatro seviyorum. O işte ne seviyor; spor seviyor. Şimdi üç tane elimizde imkân var diyoruz. Üç tane şey var elimizde bunlardan bir tanesini ben seviyorum diye ayırıyorsun, çekiyorsun kendine. Ayırmak durumunda kalıyorsun. O zaman ne diyorsun? ‘Ben filmde hoşlanıyorum’ diyorsun. Burada da bir ayrılma var aslında. Diğer hoşlanacağımız şeylerden başka bir tane ayrılma var. Bunu da o şekilde veriyoruz ki günlük hayatta da aslında o şekilde kullanıyoruz. Biz sevgilimizden ya da hoşlandığımız bir çocuktan bahsederken bile ‘Ben senden hoşlanıyorum’ diyorum çünkü diğerlerini artık iptal ediyorum. Ayrılma şekilde yine kullanıyoruz.”

4.3. Gözlemler

Çalışmanın bir sonraki aşamasında, görüşmelerin ve metafor analiz sonuçlarının geçerliliğini sınamak adına ses kayıtlı görüşmelerin yapıldığı katılımcıların sınıflarında, 2 hafta içinde, her biri yaklaşık bir buçuk saat süren derslerin gözlemleri yapılmıştır. Araştırmacı derslere araştırmacı kimliğiyle katılmış ve ders sırasında herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.

Bu gözlemler sırasında öğretmenlerin kullandıkları dil bilgisine ilişkin metafor ve bu metaforların işaret ettiği kavramlaştırmalar incelenmiştir. Gözlemler yapılırken ses kayıtlı görüşmeler ile ortaya çıkan dil bilgisine ilişkin metaforlar dikkate alınmış; bu metaforların ders içinde gerek öğretmenlerin söylemlerinde gerekse sınıf içi etkinliklerde kendini gösterip göstermediğine dikkat edilmiştir. Bu süreçte ortaya çıkan verilerin Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından ne anlama geldiği de saptanmaya çalışılmış; veriler bu amaçla yorumlanmıştır.

İki haftalık bir sürede gerçekleşen gözlemlerle ulaşılan bulgular aşağıdaki gibidir:

Katılımcı 1: Öğretmenin A2 seviyesinde, farklı zamanlarda aynı sınıfta yaptığı üç farklı dersi gözlemlenmiştir.

Öğretmen –miş yapısını (“belirsiz geçmiş zaman”) anlattığı ilk derste masal ve hikâye gibi edebî türler kullanmıştır. Buna uygun olarak, dersin içerisinde “diye sormuş” ve “ demiş” ifadeleri yer almıştır. Öğretmen “diye sormuş” ifadesini soru işareti ile ilişkilendirerek anlatmaktadır; bu dil bilgisinin hem biçim hem de kullanım boyutunu yansıtmaktadır.

Bahsi geçen konu ile ilgili olan dil bilgisi alıştırmalarını öğretmen, okuma üzerinden yapmıştır. Bu anlamda, derste dil bilgisi ve kelime öğretiminin eş zamanlı işlediği söylenebilir. Öğretmen kelime öğretimi esnasında eş anlamlı sözcüklerden (*dert, sorun; problem, sıkıntı; çare, çözüm*) ve sözcüklerin anlam alanlarından yararlanmıştır. Örneğin “çare” sözcüğünü “ilaç” sözcüğüyle ilişkilendirerek ilacı “şurup” ve “hap” olarak ikiye ayırmıştır. Aynı şekilde “rastlamak” fiilini anlatırken kısa bir drama çalışması yapan öğretmen, bu fiille beraber fiilin anlam alanında bulunan “tesadüfen” sözcüğünü de öğrencilere kazandırmayı hedeflemiştir. Öğrencilerden gelen tepkiler dikkate alındığında bunun oldukça başarılı bir yöntem olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen, kelime öğretimi sırasında, sık sık internetteki ilgili görsellerden yararlanmıştır.

Ders gözleminde dikkati çeken bir nokta da kelime öğretimi sırasında, öğretmenin sözcük türlerinden bahsediyor olmasıdır. Öğrencilerin sözcük türlerine dair ayrımı yapabildikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin sözcük türlerinden daha önceki derslerde de bahsettiği anlaşılmaktadır. Öğretmen ilgili okuma metnindeki “zehir” sözcüğünden “zehirlenmek” sözcüğüne geçiş yapmış ve birinin isim diğerinin fiil olduğundan ve aralarındaki farktan bahsetmiştir.

Aynı şekilde düdük kelimesi ile ilgili olarak öğretmen “*Bunun fiili nedir?*” sorusunu sormuştur. Bu örneklerde görülebileceği gibi öğretmen dil bilgisini bir bütün parça ilişkisi olarak kavramlaştırmaktadır.

Öğretmenin sözcük türleri dışında yapım ve çekim eklerinden de öğrencilere önceki derslerde bahsettiği gözlemlenmiştir. “*Kıtlık ne demek? Kıt ne demek?*” diye sormuş ve kendisi cevaplamıştır: “*Kıt kelime olarak yok ya da az demek. Biz bunu isim yapıyoruz. ‘Yok’tan ‘yokluk’ diyerek.*” Bu örnekte görüldüğü gibi öğretmen yeni kelime türetimiyle ilgili öğrencilere bilgi vermektedir. Aynı örnekte dikkati çeken bir diğer nokta ise “kıt” sözcüğünün “bir şeyde iyi olmamak” anlamındaki mecazi kullanımına da derste yer verilmiştir: “*Onun matematiği kıt.*” Bu şekilde öğretmen sözcüklerin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını dair bilgiler de vermiştir. Dersin devamında “otlamak” fiilinin insanlar için kullanılıp kullanılmadığını soran bir öğrenciye öğretmen, bu sözcüğün yalnızca şaka yapmak amacıyla kullanıldığını açıklamıştır. Bu örnek, öğretmenin bağlama ve anlama yönelik bir çalışma yürüttüğünü göstermektedir.

Bunun haricinde, “demiş” ve “diye cevap vermiş” ayrımının öğrencilere kazandırılması istenen derste öğrenciler dersin ilk aşamasında bunun ayırdına varamasalar da dersin sonuna doğru bu ayrımı yapabilmışlerdir.

İkinci derste öğretmen, ders başlangıcında öğrencilere dil bilgisinden yorulup yorulmadıklarını sormuş ve dil bilgisi öğretimine dair onları yüreklendirmeye çalışmıştır: “*Gramerden yoruldunuz mu? Şimdiki zamanı yaptık. Geniş zamanı yaptık. Yarın iki tane geçmiş zamanı göstereceğiz. Ama mantığını anladınız değil mi? Yarın bir küçük gramer var ama bu kadar olmayacak.*” Öğretmen bunu yaparken **dil bilgisi eşyadır, dil bilgisi sayıdır/sayılabilirdir ve dil bilgisi somuttur** kavramlaştırmalarına uygun olarak, ontolojik metaforlar kullanmıştır. Aynı şekilde öğretmen, kitaptaki zamanların “*karişık*” olduğunu ve “*bütün grameri*” yarın anlatacağını dile getirmiş, dil bilgisinin somut ve sayılabilir olduğuna işaret eden ontolojik metaforları tekrar kullanmıştır.

Yeterlilik fiiliyle ilgili çalışmaların yapıldığı bu derste öğretmen öğrencilere yapabildikleri ve yapamadıkları şeylerle ilgili sorular sormuştur. “*İnsanlar uçabilir mi?*” sorusu için öğretmen, insanların mutluluktan uçabileceklerini belirtmiştir.

Öğretmen mecazi bir kullanımdan yararlanarak, **mutluluk yukarıdadır** şeklinde kavramlaştırabileceğimiz yönelim metaforunu kullanmıştır.

Diğer yönden, öğrencilerin dil bilgisi konularına mesafeli yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilere kelime çalışmasını mı yoksa dil bilgisi çalışmasını mı tercih ettikleri sorulduğunda sınıfın büyük bir kısmı kelime çalışmasını tercih etmiştir.

Üçüncü ve son ders gözleminde öğretmen, öğrencilere konuşma çalışması yaptırmıştır. Öğrencilerin sınıf önüne çıkarak yaptıkları konuşmalarla ilgili dönüt veren öğretmen, genel olarak A2 seviyesinde görülen dil bilgisi konularının öğrenciler tarafından “*doğru bir şekilde kullanıldığını*” ifade etmiştir. “*A2 grameri süper. Çok iyi ama A1 gramerinde hata var. A2 gramerleri tamam ama A1 gramerlerinde problem var. Ağlamak istiyorum. A1 grameri çok önemli, bunu unutamazsınız.*” Öğretmen, dil bilgisini önce bütünlük/parçalık şeklinde kavramlaştırmış, daha sonra dil bilgisinin aşamalı olduğuna vurgu yapmıştır. Aynı şekilde öğretmenin –a –e durum eklerinin “*çok basit gramerler*” olduğundan bahsetmesi ve bunların “*A2 grameri olmadığını*” belirtmesi yukarıda bahsedilen bütün parça ilişkisi ve aşamalılıkla dolayısıyla da yapı metaforlarıyla ilgilidir.

Dersin sonuna doğru yapılan konuşma çalışmasıyla ilgili olarak ise, öğrenciler tarafından yapılan konuşmalarda belirtme eki (-i) hataları göze çarpmıştır. Bu durum daha önce yapılan görüşmelerde öğretmenlerin verdiği bilgiyle örtüşmektedir.

Ayrıca yapılan üç ders gözleminde de öğretmenin ve öğrencilerin sınıf içinde çoğunlukla –yor yapısını (“*şimdiki zaman*”) tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Aynı durum öğretmen için de geçerli olmuştur. Öğretmen, ilk üniteye yer alan –yor yapısını, derslerde verdiği tüm örneklerde kullanmış, dersleri –yor yapısı üzerinden anlatmıştır. Bu durum, öğrencilerin daha önceden karşılaştığı ve öğrendiği varsayılan, diğer zaman yapılarına göre kullanım açısından kolaylık sağlayan bir yapıyı kullanarak iletişimde kalma isteğiyle açıklanabilmektedir.

Katılımcı 2: A2 seviyesi sınıfında, ders süresi yaklaşık olarak bir buçuk saat olan bir saatlik ders gözlemi yapılmış ve notlar alınmıştır.

A2 seviyesinde –ecek –acak yapısının (“*gelecek zaman*”) anlatıldığı derse öğretmen geçmiş konularının tekrarı ile başlamış, öğrencilere geçmiş deneyimleriyle ilgili soru

sormuş ve dersin ilk 10 dakikasında öğrencilerle soru-cevap şeklinde bir konuşma etkinliği sürdürmüştür.

Bir önceki derste -ecek/-acak yapısı işlenmiş olduğu için, öğretmen öğrencilerin henüz karşılaştıkları bu yapıyla kurulan bir soru cümlesini tahtaya yazarak derse başlamıştır: “*Bu akşam sinemaya gidecek misin?*” Öğrencilerden biri bu soruya “*gidicem*” şeklinde cevap vermiştir. Bunun üzerine ses kaydı alınan görüşmede de öğretmenin belirttiği gibi, konuşma ve yazı dili arasındaki fark öğretmen tarafından öğrencilere hatırlatılmıştır. “*Konuşmada ‘gidicem’ deniyor ama yazarken ‘gideceğim’ yazın. Bunu dün söylemiştik.*”

Öğretmen tahtaya soru cümleleri yazarak dersine devam etmiş ve öğrencilerden yazdığı sorulara olumlu ve olumsuz cevaplar vermelerini istemiştir. Bunu yaparken öğretmen, olumlu olumsuz ifadeleri yerine “*pozitif*” ve “*negatif*” ifadelerini kullanmayı tercih etmiştir. Aynı şekilde öğretmen dil bilgisi yerine “*gramer*” terimini, bütün bir cümle yerine de “*full cümle*” ve dersin ilerleyen dakikalarında da olumsuz cümle ifadesi için, “*hayır*” ifadesini kullanmıştır.

Gözlemlenen bu dersin öncesinde, öğretmenin cümle türleri ve olumlu, olumsuz, soru gibi ayrımları sıklıkla ifade etmesinden ve öğrencilerin de bu durumun bilincinde olmasından ötürü öğretmenin, öğrencilere cümle türlerinden ve “*negatif*”, “*pozitif*”, “*soru*” gibi ayrımlardan bahsetmiş olduğu tahmin edilmiştir. Olumlu, olumsuz ayrımı ile ilgili olarak bir sonraki aşamada öğretmen tahtaya “*Yarın bizimle partiye gelmeyecek misin?*” sorusunu yazmış ve öğrencilere “gelmeyecek misin” kısmını göstererek “*Negatifi nerede, sorusu nerede?*” diye sormuştur. Son olarak “*Grameri nerede?*” diye soran öğretmen, sözcüğü tahtada aşağıdaki gibi ayırmıştır:

Gel I me I y I ecek misin

Bu şekilde, dil bilgisinin bütün/parça olma özelliğine yapı metaforları ile dikkat çeken öğretmen ayrıca **dil bilgisi dizgedir** şeklindeki kavramlaştırmaya olanak sağlayan diğer yapı metaforlarından da yararlanarak dil bilgisinin biçim boyutuyla ilgili bilgiler vermiştir. Bunun yanı sıra öğretmen, yukarıdaki gibi sözcüğü eklerine ayırma yöntemine derslerinde sıklıkla başvurmadığını da belirtmiştir.

Katılımcı 1’in dersinde olduğu gibi bu derste de öğrencilerin sözcük türleriyle ilgili olarak bilgilendirildiği ve derslerin bu şekilde sürdürüldüğü gözlemlenmiştir.

“Sıkıcı” sözcüğünün ne olduğunu soran öğrenciye öğretmenin cevabı, “*Sıklamak fiildi, eğlenceli değil sıkıcı, zıddı sıkıcı.*” şeklinde olmuştur.

Bunların dışında dikkat çeken diğer bir nokta da öğrencilerin mecazi ifadeler kullanmak konusunda istekli ve öğretmenleri tarafından cesaretlendirilmiş olmalarıdır. “Katılmak” sözcüğü ile ilgili olarak, öğrencilerden birinin “*Ruhum her gün derslere katılıyor ama ben katılmıyorum.*” demesi üzerine öğretmen bu ifadeyi beğendiğini belirtmiştir.

Derste gözlemlenen bir başka durum ise şöyledir: Öğrenciler zaman bildiren dil bilgisi yapıları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olsalar da geçmiş konulardan biri olan, kişi ekleri ve iyelik sıfatları ile ilgili özellikle cümle temelli çalışmalarda sorunlar yaşamışlardır. Öğretmen öğrencilere: “*Şahıslarda problemin var. Bu mümkün, kelimeleri yaz ve bak. Çekimleri yaparsan analiz ve kanıt olur. Tek tek çek bunları. Şahısta problem olunca hemen bunu yaz.*” tavsiyesinde bulunmuştur. “Problem” ifadesi yapı metaforları ile **dil bilgisi matematiktir** kavramlaştırmasını doğurmaktadır. Bu ifade dışında kalan yukarıdaki ifadeler, **dil bilgisi eşyadır** kavramlaştırmasına imkân sağlayan ontolojik metaforlar aracılığıyla kurulmuştur. Dersin bir bölümünde öğretmen, “*Gel, hadi A1 tekrar.*” diyerek bir öğrenciden iyelik sıfatlarını tek tek tahtaya yazmasını istemiştir. Bu anda, dil bilgisinin yalnızca biçim boyutunun odakta olduğu bir çalışma yapılmıştır. Aynı zamanda bu durum, Katılımcı 1’in sınıfında da görüldüğü gibi öğrencilerin A1 kurunda yer alan dil bilgisine ilişkin konuları içselleştiremedikleri fikrini güçlendirmektedir.

Öğretmen, dersin sonlarına doğru yaptırdığı okuma çalışmasında öğrencilerin muhtemel olarak bilemeyeceğini düşündüğü sözcükler ve dil bilgisi konuları için “*problem kelime*” tabirini kullanmıştır. Öğretmen “problem” ifadesiyle yapı metaforu kullanarak dil bilgisini, matematik olarak kavramlaştırmıştır.

Okuma çalışmasının ertesinde öğretmen, izlenice niteliğinde öğrencilere daha sonra işleyecekleri konulardan bahsetmiş ve “*B1’e kadar daha dört tane zaman var.*” ifadesini kullanmıştır. Ses kaydının yapıldığı görüşmede olduğu gibi öğretmen sınıf içinde de **dil bilgisi sayıdır/sayılabilirdir** kavramlaştırmasına olanak sağlayan yapı metaforlardan yararlanmışır.

Katılımcı 3: Öğretmenin A2 seviyesinde –dır/-dir, –acaktır/-ecektir ve -mıştır/-muştur yapılarının öğretiminin hedeflendiği bir dersi gözlemlenmiştir. Ders süresi yaklaşık olarak bir buçuk saattir.

Katılımcı 3, derste işlenecek dil bilgisi konusunun “*tahmin*” ile ilgili olduğundan bahsederek derse başlamış ve “*Şimdiki zaman ve geniş zamanı ayıracağız.*” örneğinde de olduğu gibi **dil bilgisi parçadır/bütündür** kavramlaştırmasına olanak sağlayan yapı metaforlarını sıklıkla kullanmıştır. Ayrıca öğrencilere dil bilgisi konularının “*kural*” olduğunu sık sık hatırlatan öğretmenin tahtaya çizdiği tablo şöyledir:

Tablo 4: Katılımcı 3’ün Ders İçinde Kullandığı Tablo

	Şimdiki Zaman	Geniş Zaman
Alışkanlık, Rutin, Duygu, His	+	+
	(karar var)	(karar yok – tahmin var)
Gelecek	+	+
Bilimsel, Genel Gerçekler	+	+
Rica	-	+

A2 seviyesi İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı’nda (2013) da bulunan yukarıdaki tablo ile öğretmen dil bilgisini **görseldir/şekilseldir** kavramlaştırması çerçevesinde öğrencilere sunmuştur. Yapılan her alıştırmada öğretmen öncelikle tabloyu göstermiş ve sağlamayı da tablo üzerinden yapmıştır. Tablo, bahsedilmekte olan dil bilgisel yapıların kullanım ve anlamına odaklanmaktadır (Tablo 4).

Tablo ile beraber dil bilgisi “kuralının” bağlama göre değişiklik gösterebileceği vurgusunu yapan öğretmen, günlük dilde derste işlenen ifadelerin nasıl yer bulduğuna dair, dil bilgisel yapının kullanım boyutuyla ilgili olarak öğrencilere örnekler vermiştir. “*Bu bir tahmin. Duruma, kontekste göre cevap veriyoruz. Zorlarsak birçok şey gelebilir.*”

Örnek cümlelerin verildiği sırasında bir öğrencinin, “*alacağımdır*” demesi üzerine öğretmen bunun “*kulağa hiç doğal gelmediğini*” belirtmiştir. Bu da öğrenciye duyduğu ve ürettiği ifadeleri, yalnızca biçimsel olarak değil, anlamsal ve bağlamsal olarak da farklı açılardan ele alması noktasında olanak sağlamıştır. Ayrıca

öğretmenin doğallık vurgusu, ses kaydı ile kayıt altına alınan görüşmede de kendini göstermektedir. **Dil bilgisi doğaldır** şeklindeki kavramlaştırma yapı metaforlarıyla kurulmuştur.

Bunun yanı sıra öğretmen, sınıf içinde yapılan dil bilgisi alıştırmaları sırasında öğrencilere doğru ve yanlış şeklinde dönütler vermemiş, “*Küsmüştür daha güzel küstüden.*” ifadesinde görülebileceği gibi kesinlik bildiren ifadeleri kullanmak yerine güzellik, doğallık ve uygunluk bildiren ifadelere başvurmuştur.

Diğer katılımcıların derslerinde görüldüğü gibi, bu derste de öğretmenin dil bilgisine dair terimlerle (sözcük ve cümle türleri, ek, kök ve anlam bilgisi vb.) öğrencileri daha önceki derslerde buluşturmuş olduğu gözlemlenmiştir. “Küsmek” sözcüğünü anlatan öğretmen, “*Bunun zıt anlamı barışmak.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Öğrencilerin zıt anlam / eş anlam terimlerini bildikleri gözlemlenmiştir.

Aynı şekilde öğretmen, öğrencilere dil bilgisel zamanlardan isimleriyle bahsetmiştir: “*Gelmiştir de olabilir, belki geldi ama biz görmedik. Bunlar geniş zaman.*” Öyle ki öğretmen birleşik dil bilgisel zamanlardan dahi bahsetmiştir: “*Burada hikâye geniş zaman kullanıyoruz.*” Benzer biçimde öğretmen “*A1 ve A2’de gördüğünüz yapıları kullanın, dil bilgisini.*” şeklinde öğrencilerini uyarmıştır. Bu ifadeler yapı metaforları ile kurulmuştur; dil bilgisinin araç olduğu vurgusu yapmaktadır ve biçim odaklı dil bilgisi anlayışına yakındır. Bir başka örnekte öğretmen “*Geniş zaman kısmı daha zor, gelecek zaman kısmı daha kolay.*” açıklaması ile dil bilgisinin aşamalılığına yine yapı metaforları ile vurgu yapmıştır.

Öğretmen, yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi dil bilgisi alanına hizmet eden terimsel ifadeleri sıklıkla kullanmıştır. Ders kitabında bulunan alıştırmalar örneklerinden birinde geçen “biriktirir” sözcüğü için öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “*İki tane -ir var, bu kafanızı karıştırmayın. Biri geniş zaman bu eklerin. Burada da ‘koleksiyonunu’ var. Bu ‘-nu’ ne? Biri akuzatif dediğimiz ek.*” Bu örnekte görülebileceği üzere öğretmen dil bilgisi konularını, eklerin görevleri üzerinden anlatarak, biçim boyutunun odakta tutulduğu bir dil bilgisi öğretimi sergilemiştir.

Katılımcı 4: Öğretmenin A2 seviyesinde, farklı zamanlarda aynı sınıfta yaptığı iki farklı ders gözlemlenmiştir. Bir ders süresi yaklaşık olarak bir buçuk saattir.

Katılımcı 4’ün ilk dersinde masal türündeki yazılı ve sözlü ürünler üzerinden -miş’li (“belirsiz geçmiş zaman”) yapı işlenmiştir. Öğretmen bu dersin öncesinde

öğrencilerden sınıfa masal örnekleri getirmelerini istemiştir. Dersin başlarında öğretmen, öğrencilerine şu uyarıyı yapmıştır: “*Masalları anlatırken hangi dili kullanıyoruz? -mış, -miş’i kullanıyoruz.*” Öğretmen bu örnekte metafor analizinde karşımıza çıkmayan, **dil bilgisi dildir/Türkçedir** şeklindeki kavramlaştırmaya olanak sağlayan yapı metaforlarından yararlanmıştır.

Öğretmenin yapmış olduğu bu hatırlatmanın ertesinde getirdikleri masalları tahtaya çıkarak okuyan öğrencilerde -miş yapısının kullanımıyla ilgili olarak tam anlamıyla bir öğrenme gerçekleşmediği ve öğrenciler tarafından aynı işleve sahip olduğu düşünülen -di’li yapının yazdıkları masallarda sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen bu durumda öğrencileri uyarmış, -di’li yapının yalnızca “*gördükleri şey*” için geçerli olabileceğini dile getirmiş ve dil bilgisinin kullanım boyutuyla ilgili başka bir hatırlatmada bulunarak **dil bilgisi somuttur** kavramlaştırmasına uygun olacak şekilde ontolojik metaforlardan yararlanmıştır.

Öğretmen gözlemlenen ikinci dersine “*geniş zamanın rica anlamından*” bahsedeceklerini öğrencilere hatırlatarak başlamış; günlük hayattan örnekler vererek öğretmeyi hedeflediği kalıbı hangi bağlamlarda kullanabileceklerini öğrencilere göstermiştir: “*Biz bir yere gittiğimiz zaman ne yapıyoruz? Sinemaya gidiyoruz, ‘Bir bilet verir misiniz?’ diye rica ediyoruz.*” Bu noktada, gündelik örneklerden yola çıkılarak dil bilgisinin kullanım ve biçim boyutu bir arada verilmektedir.

Dersin devamında okuma ve dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmiş, öğretmen öğrencilerden konu ile ilgili olarak gelen soruları cevaplayarak kelime öğretimi yapmıştır. Bu sırada okuma metinlerinin birinde geçen “ölçü” sözcüğü için, “*Ölçü nedir?*” diye soran öğrenciye öğretmen, “*Ölçü isim, ölçmek fiil, ölçmekten ölçü olmuş*” şeklinde cevap vermiştir. Daha önceki katılımcılarda da görüldüğü gibi bu derste öğretmenin öğrencilere sözcük türlerine dair bilgileri önceden verdiği gözlemlenmiştir. Ses kaydının yapıldığı görüşmede de belirttiği şekilde öğretmen, tahtaya yazdığı cümleleri öğelerine ayırma eğilimi göstermiştir. Bu durum dil bilgisinin biçim boyutunu işaret etmektedir. Diğer yandan öğrencilerin, ek, kök bilgisi dışında, eş anlamlı / zıt anlamlı kavramlarına aşina oldukları görülmüştür. Bununla ilgili olarak öğretmen kelime öğretimi sırasında bu iki kavramı sıklıkla kullanmıştır: “*Yakınmak, şikâyet etmek yani, eş anlamlısı.*”

Gözlem yapılan diğer derslerde olduğu gibi bu derste de öğretmen dil bilgisini *eşyalaştırma* yönelimindedir. Tahtaya yazılan bir cümle için öğretmen, “*Emir neydi? Burada emir yok*” ifadesini ontolojik metaforlar aracılığıyla **dil bilgisi eşyadır** kavramlaştırması çevresinde kurmuştur.

Son olarak öğretmen, ders içerisinde kelime ve dil bilgisel yapıların öğretimi sırasında açıklama yaparken sözcüklerin İngilizce karşılıklarına başvurmuştur. Özellikle öğretmen dönüşlülük adlarından bahsederken öğrencilerin bildiğini varsaydığı İngilizce dönüşlülük adlarından yararlanmıştır: “*İngilizcede var ya himself, yourself, myself onun gibi.*” Öğretmen, bu yöneme başvurduğunu ses kaydında da dile getirmiştir. Bu da yapı metaforları ile **dil bilgisi çeviridir** kavramlaştırmasını yapmamıza olanak sağlamaktadır.

Katılımcı 5: Öğretmenin A2 seviyesinde, farklı zamanlarda aynı sınıfta yaptığı iki farklı dersi gözlemlenmiştir. Her bir dersin süresi yaklaşık bir buçuk saattir.

Öğretmen ders başlangıcında “geniş zaman” konusunun işleneceğini öğrencilerine hatırlatmıştır. Dil bilgisel zamanları tanımlayan ifadeleri sıkça kullanan öğretmen sık sık “şimdiki zaman” ve “geniş zaman” ayrımı yapmıştır: “*Giyer diyeceğiz – giyiyor olduğu zaman bu şimdiki zaman olur.*” Aynı şekilde öğretmen dil bilgisi konularıyla ilgili bilgiler verirken dil bilgisine dair terimleri çokça kullandığı gözlemlenmiştir. Ana dili Türkçe sınıflarında da aynı tabloyla karşılaşmak mümkün görünmektedir: “*Burada neye dikkat ediyoruz? Birinci şahıs olumsuzda değişmiyor. İkinci ve üçüncü şahıslarda -maz, -mez bunu unutmayın.*” Aynı durum şu örnekte de kendini göstermektedir: “*Ben ve bizde -ma, -me.*” Sınıftan gelen tepkilere bakıldığında öğrencilerin bu duruma alışık oldukları gözlemlenmiştir. Bununla beraber yukarıda verilen örnekler, ders sırasında dil bilgisinin biçim boyutunun odakta olduğunu göstermektedir.

Dersin ilerleyen bölümlerinde, öğretilmesi hedeflenen dil bilgisi konusu ile ilgili olarak ders kitabı üzerinde boşluk doldurma çalışmaları yapılmıştır. Bu sırada öğretmen bazı ifade kalıplarının uygulamada nasıl kullanıldığına dair bilgiler vermiştir. Örneğin “*Çayınızı nasıl alırsınız?*” sorusu için öğretmen iki farklı uyarıda bulunmuş, bu sorunun şekerli / şekersiz şeklinde yanıtlanmadığını, açık ya da koyu şeklinde yanıtlandığını belirtmiştir. İkinci uyarısı ise “çayınız” ifadesinin ikinci çoğul kişi kaynaklı olmadığı, saygı göstergesi olarak söylendiği üzerinedir. Burada dil

bilgisinin kullanım ve anlam boyutu öne çıkmış aynı zamanda Türk kültürüne dair bilgiler de verilmiştir.

Diğer derslerde görüldüğü gibi bu derste de sözcük türleri kelime öğretimi yapılırken sıklıkla kullanılmıştır. Dil bilgisine ilişkin olarak ek ve kök bilgisinin en çok verildiği, sözcük türlerinden en sık biçimde bahsedilen ve dil bilgisinin biçim boyutunun en yoğun şekilde odakta tutulduğu dersler Katılımcı 5'e aittir. Öyle ki ders esnasında alıştırılmalardan birinde geçen “yağış” sözcüğünün anlamını soran öğrenciye öğretmenin verdiği cevap şöyledir: “*Yağmak fiil, yağış isim. Ama oraya başka bir ek gelecek, okuyunca görürsünüz.*” Aynı şekilde, öğretmen okuma çalışması yapılırken öğrencileri “*Fiillere dikkat!*” şeklinde uyarmış ve “yaşanır” sözcüğüyle ilgili olarak “*Burada fiil kökünü yaşamak olarak düşünün.*” ifadesini kullanmıştır. Aynı sınıfta yapılan ikinci derse öğretmen anlatacağı konunun “*dil bilgisel kuralını*” tahtaya aşağıdaki şekilde yazarak başlamıştır. Bu, dil bilgisinin yalnızca biçim boyutunun işlediği öğretime bir başka örnektir:

Yeterlilik fiili:

Fiil + (y)Abil + zaman ekleri + kişi eki - Ben bu problemi çözebilirim.

Fiil + y(A) + olumsuzluk eki + zaman ekleri + kişi eki - O piyano çalamaz.

Fiil + olumsuzluk eki (mA) + A (y) abil + geniş zaman + kişi eki

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi, katılımcı dil bilgisini matematiksel bir anlatımla öğrencilere sunma eğilimi göstermiş ve dersi dil bilgisel kurallar dâhilinde anlattığı, bağlamdan sıklıkla bahsetmediği ve dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutunu öğretim planına biçim boyutu kadar dâhil etmediği gözlemlenmiştir.

A2 seviyesi İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda (2013) da yer alan, yeterlilik fiili ile ilgili bu bilgiler öğrencilere verildikten sonra, konuya dair örnekler tahtaya yazılmıştır. Daha sonra öğretmen öğrencilerden kitapta yer alan alıştırmaları bireysel olarak tamamlamalarını istemiştir. İlk derste de olduğu gibi, öğretmen öğrencilere uyarılarını, dil bilgisel zamanları belirten, olumluluk, olumsuzluk bilgisi içeren dil bilgisel terimlerle yapmıştır:

“*Binmeyeceğim' gelecek zamanın olumsuzu, biz şimdi yeterlilik fiilinin olumsuzunu yapıyoruz.*”

Aşağıdaki iki örnek de dil bilgisel terimleri içermektedir; bununla beraber bu örneklerde dil bilgisinin biçim ve kullanım boyutu beraber işlemiştir:

“‘Kullanamayacağım’ derken ‘yarın kullanamayacağım’ gibi oluyor. O yüzden bu ifadelerde geniş zaman kullanmak gerekiyor.”

“Cümlelerin manasına göre değişiyor ama genellikle geniş zamanla kullanıyoruz. Yetenek ve kabiliyetlerde daha doğru geniş zaman. Gelecekte olan bir şey sadece gelecekteyse gelecek zaman kullanıyoruz.”

Katılımcı 6: Bir buçuk saat süren ve A2 sınıfında gerçekleşen derse öğretmen, öğrencilere geçmiş deneyimleriyle ilgili sorular sorarak başlamıştır. Karşılıklı konuşmaların ardından öğretmen kendi geçmiş deneyimlerinden bahsetmiş ve bir hikâyeye anlatmıştır. Hikâyenin ardından, hikâyelerde kullanılan ve öğretilmesi hedeflenen dil bilgisi konusuna geçilmiştir.

Derste sebep – sonuç ilişkisine dair bilgiler verilmiştir. Dil bilgisi konusuna uygun olarak öğrenciler bağlaçlarla örnek cümleler kurmuş ve sınıfta okumuşlardır. Bu çalışma, dil bilgisinin her üç boyutunu kapsar niteliktedir. Çalışma sırasında öğrencilerden biri şu cümleyi kurmuştur: *“Hayvanat bahçelerinin kapatılmasını istiyorum.”* Öğretmen, bu cümlemin *“çok profesyonel bir Türkçe”* ile kurulduğunu dile getirerek dil bilgisinin aşamalı oluşuna yapı metaforları ile göndermede bulunmuştur. Ayrıca öğretmen örnek cümlede geçen *“kapatılmasını”* ifadesiyle ilişkili olarak edilgen yapı ile ilgili öğrencilere küçük bir açıklama yapmıştır:

“Kapatılmasını derken, o istiyor başkaları kapatıyor.”

Bu ifade ile öğretmen, yukarıda bahsedilen çalışmadaki gibi dil bilgisinin her üç boyutuna yönelik bir açıklamada bulunmuştur.

Öğrencilerin sebep – sonuç ilişkisine dair kurdukları cümleler üzerinden ilerleyen bölümün ardından, derste dinleme ve okuma etkinlikleri yapılmıştır. Okuma etkinliği sırasında öğretmen dersleri gözlemlenen diğer öğretmenlerde olduğu gibi *“problem kelime”* tanımını kullanarak öğrencilere metinde bilmedikleri kelime olup olmadığını sormuştur. Dersin sonuna doğru yapılan okuma çalışmasında, metinde geçen *“çizgi film”* ifadesinin ne olduğunun sorulması üzerine öğretmen, Tom ve Jerry çizgi filmini açmıştır.

Tüm katılımcıların dersleri göz önüne alındığında, yukarıdaki bilgilerin bir özeti olacak şekilde, katılımcıların derslerinde dil bilgisi ile ilgili kullandıkları ve metafor analizini destekleyen bazı metaforlar ve bu metaforların işaret ettikleri kavramlaştırmalar şöyledir:

Tablo 5: Gözlemler Sırasında Ortaya Çıkan Kavramlaştırmalar

Katılımcı	Kavramlaştırma	Metafor Türü	Örnek
Katılımcı 1	Dil bilgisi eşyadır. Dil bilgisi parçadır/ bütündür. Dil bilgisi aşamalıdır. Dil bilgisi sayıdır/ sayılabilirlerdir.	Ontolojik Metafor Yapı Metaforu Yapı Metaforu Ontolojik Metafor	Yarın <u>bir küçük gramer</u> <u>var</u> . <u>Bunlar</u> A2 grameri değil. <u>Bütün grameri</u> yarın anlatacağım. Düdük <u>kelimesinin fiili</u> nedir? <u>A2 grameri</u> süper. <u>A1 grameri</u> çok önemli. -a -e durum ekleri <u>çok</u> <u>basit</u> gramerler Bunlar <u>A2 grameri</u> değil. Yarın <u>iki tane</u> geçmiş zamanı göstereceğiz.
Katılımcı 2	Dil bilgisi dizgedir. Dil bilgisi matematiktir. Dil bilgisi sayıdır/ sayılabilirlerdir.	Yapı Metaforu Yapı Metaforu Ontolojik Metafor	Negatifi <u>nerede</u> , sorusu <u>nerede</u> ? Gramer <u>nerede</u> ? Şahıslarda <u>problemin</u> var. Daha <u>dört tane</u> zaman var.
Katılımcı 3	Dil bilgisi parçadır/ bütündür. Dil bilgisi bağlamsaldır. Dil bilgisi doğaldır. Dil bilgisi somuttur. Dil bilgisi binadır. Dil bilgisi araçtır.	Yapı Metaforu Yapı Metaforu Yapı Metaforu Ontolojik Metafor Ontolojik Metafor Yapı Metaforu	Şimdiki zaman ve geniş zamanı <u>ayıracağız</u> . <u>Duruma, kontekste göre</u> cevap veriyoruz. <u>Kulağa hiç doğal</u> <u>gelmiyor</u> . <u>A1 ve A2’de</u> <u>gördüğünüz</u> yapıları kullanın. <u>A1 ve A2’de</u> <u>gördüğünüz</u> <u>yapıları</u> kullanın. <u>A1 ve A2’de</u> <u>gördüğünüz</u> yapıları <u>kullanın</u> .
Katılımcı 4	Dil bilgisi çok işlevlidir. Dil bilgisi eşyadır. Dil bilgisi çeviridir.	Yapı Metaforu Ontolojik Metafor Yapı Metaforu	<u>Geniş zamanın rica</u> <u>anlamından</u> bahsedeceğiz. <u>Burada emir yok</u> <u>İngilizcede var ya</u> himself, yourself gibi.

Tablo 5 – devam

Katılımcı 5	Dil bilgisi araçtır.	Yapı Metaforu	Genellikle <u>geniş zamanla kullanıyoruz.</u> Bu ifadelerde <u>geniş zaman kullanmak</u> gerekiyor.
	Dil bilgisi kuraldır.	Yapı Metaforu	Bu ifadelerde <u>geniş zaman kullanmak</u> gerekiyor.
	Dil bilgisi somuttur.	Ontolojik Metafor	Başka bir ek gelecek, <u>okuyunca görürsünüz.</u>
	Dil bilgisi canlıdır.	Ontolojik Metafor	Başka <u>bir ek gelecek</u> , okuyunca görürsünüz.
	Dil bilgisi sabittir.	Yapı Metaforu	Birinci şahıs <u>olumsuzda değişmiyor.</u>
Katılımcı 6	Dil bilgisi aşamalıdır.	Yapı Metaforu	Bu çok <u>profesyonel bir Türkçe.</u>

Tablo 5’te görülen kavramlaştırmalar, metafor analizini destekler durumdadır.

4.4. Alıştırmaların ve Ödevlerin İncelenmesi

Çalışmada çoklu veri kaynağı sağlamak ve verileri birbiriyle karşılaştırmak için, sınıf içinde kullanılan alıştırmalar ve öğrencilere verilen ödevler ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler, sınıf içi bu uygulamalar ve öğretmenlerin dil bilgisi algılarıyla ilgili ipuçları sunmaktadır.

Ayrıca, bu bölümde alıştırmalar ve ödevler Üç Boyutlu Dil Bilgisi anlayışı çerçevesinde incelenmiştir.

4.4.1. Alıştırmalar

Çalışmada, katılımcıların materyal olarak sıklıkla kullandıklarını belirttikleri A1 ve A2 İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Türkçe Çalışma Kitabı’nda bulunan dil bilgisel alıştırmalar ile katılımcıların farklı kaynaklardan elde edip sınıf ortamında kullandıkları çalışma kâğıtları incelenmiştir.

Görüşmelerde, katılımcılardan A1 ve A2 İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı’ndaki dil bilgisi alıştırmalarıyla ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinden A1 ve A2 olmak üzere her iki seviye için görüş belirtilmesinin istenmesinin sebebi araştırma sırasında, A1 kurunun son bölümlerinin işlenerek, A2 kuruna geçiş yapılıyor olmasıdır.

A1 seviyesi İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2012) Tablo 6’da gösterilen şu dil bilgisi konularını içermektedir:

Tablo 6: A1 İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Üniteler ve Dil Bilgisi Konuları

Ünite	Ünite Adı	Dil Bilgisi Konusu
1. Ünite	Merhaba	A. Türk alfabesi B. Bu-şu-o-Kim?-Ne? Çoğul eki (-lAr) Soru eki (mI) Burası neresi?
2. Ünite	Nerede?	A. Bulunma durumu (-DA) Var-yok B. Sayılar Kaçınıcı? C. İsim cümleleri
3. Ünite	Ne Yapıyorsun?	A. Şimdiki zaman B. Yönelme durumu (-(y)A) Uzaklaşma durumu (-DAn) C. -mAk istemek
4. Ünite	Benim Dünyam	A. İyelik ekleri B. Ülke, milliyet, dil adları C. Kendi, hep Belirtme durumu (-(y)I)
5. Ünite	Zaman Zaman	A. Saatler -DAn -(y)A kadar B. -DAn önce/-DAn sonra -mAdAn önce/-Dİktan sonra C. -DAn beri / -Dİr
6. Ünite	Çevremiz ve Biz	A. İsim tamlamaları B. -ki eki C. Karşılaştırma (daha, en)

Fatma Bölükbaş, Funda Keskin, Enver Gedik, Fazilet Özenç. **İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1** (İstanbul: Kültür Sanat Basımevi, 2012)’den alınmıştır.

A2 seviyesi İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2013) dil bilgisi konuları ise Tablo 7’de gösterilmektedir:

Tablo 7: A2 İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Üniteler ve Dil Bilgisi Konuları

Ünite	Ünite Adı	Dil Bilgisi Konusu
1. Ünite	Gezelim Görelim	A. Emir kipi B. İstek kipi C. Yapım ekleri (-II, -sIz, -IIk)
2. Ünite	Haberiniz Olsun	A. Belirli geçmiş zaman B. İsim cümlelerinde belirli geçmiş zaman. Bağlaçlar (çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bunun için) C. İle
3. Ünite	Neler Olacak?	A. Gelecek zaman B. İsim cümlelerinde gelecek zaman C. Karşılaştırma (gibi, kadar)
4. Ünite	Evvel Zaman İçinde	A. Belirsiz geçmiş zaman B. Pekiştirme sıfatları Küçültme ekleri (-CIk, -CA) C. Doğrudan anlatım (diye) Bağlaçlar (hem hem, ne ne, ya ya)
5. Ünite	Ne Olur Ne olmaz	A. Geniş zaman B. Geniş zamanın çeşitli kullanımları C. -DIr eki
6. Ünite	Neler Yapabilirsiniz?	A. Yeterlilik fiili (-(y)Abil) B. Yeterlilik fiilinin fonksiyonları C. Zarf-fiiller (-(y)Ip,-mAdAn)

Fatma Bölükbaş, Enver Gedik, Gül Gönültaş, Funda Keskin, Fazilet Özenç, Hande Tokgöz, Gizem Ünsal. **İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A2** (İstanbul: Kültür Sanat Basımevi, 2013)’ten alınmıştır.

Ders kitaplarında bulunan dil bilgisi konuları ve üniteler aynı sıra ile çalışma kitaplarında da bulunmaktadır.

A1 ve A2 seviyesi İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı’nda bulunan alıştırmalar; metin altı soruları, metne dayalı soruları doğru/yanlış olarak işaretleme,

cümle ve kelime ile boşluk doldurma, kelime ve cümle eşleştirmeleri şeklinde kurgulanmıştır. Kitaplardaki dil bilgisi alıştırmaları daha çok kelime ve ek odaklıdır. Bu şekliyle alıştırmalar, çalışma kâğıtlarıyla benzerlik göstermektedir.

A1 seviyesi İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda (2012) bulunan alıştırmalar, anlamsal açıdan birbirine benzer olan kalıp ifadelerin ve tanışma cümlelerinin eşleştirilmesiyle başlamıştır. Anlam ve kullanım unsurlarını barındıran ve oldukça işlevsel olan bu ifadelerin kurun ilk aşamasında verilmesi olumlu olarak yorumlanabilmektedir.

Bu alıştırmaların ardından ses temelli dil bilgisi öğretim anlayışını içeren alfabe ve kelime öğretimiyle alıştırmalar devam etmiştir. Dil bilgisine ilişkin bilginin kitapta doğrudan, kural odaklı bir biçimde verildiği dikkat çekmektedir. Örneğin çoğul eki ile ilgili yapılan alıştırmalar, yalnızca ses uyumu gözeten biçimsel uygulamalar olarak kitapta yer almaktadır. Dil bilgisini kalıp hâlinde sunma eğilimi de kitapta sıklıkla görülmektedir. Tablolar ve kutucuklar içinde verilen dil bilgisine ilişkin kuralların hemen altında bu kuralların uygulamasını içeren biçim odaklı alıştırmalar bulunmaktadır. Bu durum, kitapta yer alan tüm dil bilgisi konuları için geçerlidir.

A1 seviyesi İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda (2012) yer alan dil bilgisi konularına ait açıklamalar ve bu konuları içeren alıştırmaların hepsi İngilizce karşılıklarıyla verilmiştir. Tamamen hedef dille yapılması önerilen yabancı dil öğretimi görüşüne zıt düşen bu uygulama, Türkçede bulunan dil bilgisel yapıların tümünün İngilizcede kendine karşılık bulmasının mümkün olmamasından dolayı da başarısız olarak nitelendirilebilmektedir.

A1 seviyesi ile benzer şekilde A2 seviyesi İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda (2013) bulunan dil bilgisi alıştırmalarının hemen hepsi, olumlu, olumsuz, soru şeklinde tablo olarak verilen dil bilgisi kurallarının cümle içinde uygun şekilde kullanımıyla ilgilidir. Bu alıştırmaların büyük bir çoğunluğu 5 cümleden oluşmakta ve paragraf şeklinde öğrencilere sunulmamaktadır. Yalnızca ders kitabının kullanıldığı durumda, yeterli örneklemeler yapılamamakta ve gerçek hayatta kullandığımız dil bilgisel yapılara yeterli zaman ayıramamaktadır. Aynı şekilde, alıştırmaların karşılaştırmalı dil bilgisi öğretimini desteklediği de söylenememektedir.

A1 ve A2 seviyesi İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda alıştırmalar dışında, ünite sonlarında “Neler Öğrendik?” bölümü bulunmaktadır. Bu bölüm, aynı kitapta yer alan ve dil bilgisinin biçim boyutunun odakta olduğu alıştırmalarla yöntemsel açıdan benzerlik göstermektedir. Bu kısımda, iyileşme amacıyla üniteler arasında karşılaştırma yapılması beklenebilir.

Katılımcılar görüşmeler sırasında, dil bilgisine yönelik alıştırmaların öğrencilerin gerçek hayatta kullanabilecekleri işlevsel ifadeleri barındırması gerektiğine değinmişlerdir. Bu noktada, bağlam ve özgün metinler önem kazanmaktadır. Bu durumu dikkate alarak A2 seviyesi İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'ndaki (2013) alıştırmaları değerlendiren katılımcılar, bu alıştırmaların nitelik ve nicelik açısından konuya göre farklılık gösterdiğini dile getirmişlerdir. Onlara göre kitapta bulunan alıştırmaların yeterli olduğunu söylemek her zaman mümkün değildir, bu sebeple katılımcıların hepsi derslerinde çeşitli kaynaklardan aldıkları alıştırmaları kullanarak takviye yapmaktadır.

Yukarıdaki incelemeler ışığında A1 ve A2 İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan dil bilgisi alıştırmaları ve örneklerinin edilgen (pasif) dil bilgisi öğretimine katkı sağladığı söylenebilmektedir. Öyle ki Günday (2018, 440) tarafından verilen, edilgen yolla dil bilgisi öğretimine dair bilgiler bahsi geçen kitabın içeriğiyle uyushmaktadır:

“Bu yolla dilbilgisi öğretiminde daha çok öğreten aktiftir. Öğrenenlere kuralları bilgi şeklinde açıklayıp örnekler verdikten sonra, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, eşleştirme, farklı şekle dönüştürme, yapıya uygun fiil zamanını kullanma gibi alıştırmalar örnekleri ile incelenen dilbilgisi konusunun öğrenilip öğrenilmediğini test eder. Aynı zamanda bu alıştırmalar aracılığı ile öğrenilen dilbilgisi konularının pekiştirilmesi hedeflenir.”

Bunun yanı sıra A1 ve A2 seviyesinde, İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nın kullanım sıklığı katılımcılar arasında oldukça yüksektir. A2 seviyesinde, ders gözlemlerinde de ortaya çıktığı gibi katılımcılar ders kitabındaki alıştırmaları sık sık kullanmışlar; birçok derste, ders kitabının görüntüsünü ışıltak ile tahtaya yansıtarak kitapta bulunan alıştırmaları sınıf ile beraber tamamlamışlardır.

A1 ve A2 seviyesi İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı dışında, katılımcılar A1 ve A2 seviyesi İstanbul Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı'nı sıklıkla ödev vermek için kullandıklarını açıklamışlardır. Çalışma kitabında bulunan alıştırmalar, ifade kalıpları ve ölçme araçları açısından ders kitabıyla benzer ve hatta aynı olması sebebiyle eleştirilmiştir. Bu tekrara düşme durumu katılımcılarda görüş ayrılığı

yaratmıştır. Katılımcı 2, çalışma kitabının doğasının tekrara dayandığını ve durumun hiçbir mahsuru olmadığını dile getirirken, çalışma kitabındaki örneklerin özgün olması gerektiğini savunan katılımcılar da bulunmaktadır.

Ders ve çalışma kitabında bulunan alıştırmalar haricinde, çalışma kâğıtları da bu incelemeye dâhil edilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Avcılar Kampüste, araştırmanın yapıldığı esnada, farklı öğretmenlerce aynı konu için aynı çalışma kâğıtları kullanılmıştır. Bu çalışma kâğıtlarının tamamına yakını boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorular şeklinde düzenlenmiştir. Çalışma kâğıtlarındaki sorular metin ve cümle bağlamında kurulmuştur ve bu sorular, dil bilgisi ve kelime öğretimi odaklıdır. Örneğin, bu alıştırmalardan birinde –miş yapısı (“belirsiz geçmiş zaman”) için, bir masal örneği verilerek öğrencilerden, parantez içinde verilen fiilleri kullanarak cümlelerin yüklemelerini dil bilgisel kurala göre biçimlendirilmeleri istenmiştir. Her ne kadar metin bağlamında kurgulanmış, dolayısıyla anlamsal örüntüsü olan bir çalışma olsa da bu alıştırmada beklenti yüklemelerin çeşitli eklerle dönüştürülmesi olduğundan dil bilgisinin biçim boyutu öne çıkmaktadır.

Aynı çalışma kâğıdının bir sonraki bölümüne şu soru ile başlanmıştır:

Aşağıdaki boşlukları belirli geçmiş zaman (-DI), belirsiz geçmiş zaman (-mIş) ve uygun bağlaçlar (hem... hem, ne... ne) ile doldurunuz.

Bu soru kalıbından da anlaşılacağı gibi, dil bilgisine ait terimlerle (belirli & belirsiz geçmiş zaman; bağlaçlar vs.) soru sorma, derslerdeki uygulamalar dışında kendini çalışma kâğıtlarında da göstermektedir. Yukarıda yaptığımız açıklamaya benzer şekilde bu çalışmada da biçim boyutunun odakta tutulduğu gözlemlenmiştir.

Aynı şekilde, yalnızca dil bilgisinin biçim boyutunun odakta olduğu, yeterlilik fiili ile ilgili bir çalışma kâğıdında *yeterlilik + geniş zaman* başlığının altında olumlu, olumsuz ve soru alt başlığıyla yer alan bir tablo bulunmakta ve öğrencilerden şahıslara göre cümlelerin çekiminin tamamlanması istenmektedir. Aynı alıştırmada, soru başlarında öğrencilere verilen yönergelerin Türkçesi dışında İngilizceleri de yer almaktadır. Bununla birlikte, yeterlilik fiilinin nerede kullanılacağına dair verilen bilgiler de İngilizcedir. Bu durum tamamen hedef dille yapılması gereken öğretim anlayışına ters düşmektedir.

Dil bilgisi ile ilgili olarak kurgulanmış alıştırma dışındaki kelime öğretiminin hedeflendiği çalışma kâğıtlarında da boşluk doldurma etkinliği ön plandadır, bununla beraber bu alışımlarda eşleştirme etkinlikleri de bulunmaktadır. Örneğin alışımlardan birinde öğrencilerden *masmavi* ile *deniz* sözcüğünü eşleştirmeleri beklenmiştir. Bu çalışmada, dil bilgisinin anlam boyutu öne çıkmaktadır.

4.5. Ödevler

Çalışmaya katılan öğretmenler tarafından öğrencilere verilen ödevlerin tamamına yakını, derste işlenen dil bilgisi konusuna dair yazı yazma etkinliği şeklindedir. Öneri oluşturma, liste yapma, rüya anlatma; bağlama ve duruma uygun karşılıklı konuşmalar geliştirme ve anahtar kelimelerin odakta olduğu metinler oluşturma şeklinde yaratıcı yazmaya yönelik çalışmalar ödevlerin iskeletini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yazma ödevleri incelendiğinde, katılımcıların söylediği gibi öğrenciler yazma etkinliklerinde en çok kişi ve durum eklerinde yanlışlar yapmışlardır. Yazma ödevlerinde sıklıkla görülen durum ekleri hatalarından bazıları şöyledir:

“Biz bir **restoran** gittik.”

“Geçen yaz tatilinde **Hollanda** gittim.”

“Ertesi gün biz kafe gittik.”

“Parkta **piknik** gittik.”

“**Gezmek** gittim.”

“**Çiftlik** çıktıktan sonra.”

“Jeju **adası** kaldık.”

“Dağa hakkında çok video çektim.”

“Dedem ve büyükanneme ziyaret ettik.”

Öğretmenlerin görüşmelerde “*akuzatif anlatmak zordur*” şeklinde dile getirdikleri durum, yazma ödevlerinde karşılığını bulmaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu belirtme ekini kullanmamakta ya da yanlış kullanmaktadır:

“Yaz **tatil** üç ay sürecek.”

“Ben **Piramitler** görmek istedim.”

“Tay **yemek** pişirdik.”

“Büyükanmem evde en iyi **yemek** pişirdi.”

“Dağda **hayvanlar** avladık.”

“Gelecek **hedef** yok.”

“Ben **ailem** çok özliyorum.”

“Çocukluk arkadaşlarımızın kalbimizde özel bir **yer** var.”

“Dört **günü** oturdum.”

“Başlangıçta yeni dili öğrenmek zordur.”

“Park gittik. Yemeği yedik.”

“Lokantaya gittik ve yemeği yedik.”

“Ben ve ailem büyük akrabalarına ziyaret ettik.”

“Orada çok güzel.”

“Size çok özledim.”

Öğretmenler durum eklerinde yapılan yanlışları, eklerin akabinde kullanılan fiiller ile açıklama eğilimi göstermişlerdir: “Sen ve ailen nereden gittiniz?” cümlesi için Katılımcı 5, “gittiniz” sözcüğünü daire içine alarak bu fiil ile beraber “nereye” sözcüğünün kullanılabileceğini not etmiştir. Bu noktada öğretmenlerin geri bildirimine önem verdiklerini söylemek doğru olacaktır.

Durum ekleri dışında, kişi eklerinde yapılan yanlışlara örnek olarak şunlar verilebilir:

“Ben ve arkadaşları üç gün kaldık.”

“Biz dedesimin evi gittik.”

“Dedemin çalışkan ve bir çiftçi.”

“Büyükanmemin çok güzel işçi.”

“Orhon’un vadisinde tarihin yerler ve yüksek dağlar var.”

“Biz Nkuv insanlarınla birçok fotoğraf çektik.”

“Bu yeri gezdik, onun yanındaki dağın çıktık.”

Öğrenciler kişi eklerinin dışında, yazma çalışmalarında “sen” ve “siz” adıklarını da birbiriyle sıklıkla karıştırmaktadır. Kişi ekleriyle ilgili olarak yapılan bir başka yanlış da öğrencilerin kullanmaları gerekmeyen bazı durumlarda da kişi eklerini kullanmalarıdır:

“Yolunda kayboldu.”

“Aylık tatil iznin alıyorum.”

“Benim en favorim ay Temmuz.”

Aynı şekilde özne yüklem uyumsuzlukları da ödevlerde dikkat çekmektedir:

“Ben rüya gördün.”

“Ben ve ailem Kore’de bir tatil geçirdi.”

“Ben ve arkadaşlarımla çok şey yaptılar.”

“Ona ben çiftlikte yardım etti.”

Bir başka yaygın hata, öğrencilerin miktar belirten belgisiz sıfatlardan sonra çoğul isim kullanma eğilimleridir:

“Orada birçok şeyler yaptım.”

“Bol bol kitaplar okudum.”

“Harika çok yerler var.”

“Çok turistler geliyorlar.”

“Birçok yabancı öğrenciler var.”

Son olarak, ödevlerde dikkat çeken ve öğrenciler tarafından sıklıkla yapılan bir diğer hata *ile* kullanımı ile ilgilidir:

“Arkadaşlarım buluştum.”

“Yeni insanlar buluştum.”

Son olarak, öğretmenler her ne kadar *zamanlar* ve *zamanlara* verilen isimleri öğrencilere öğretmek konusunda ısrarlı olsalar da öğrencilerin bu ayrıma varamadıkları; özellikle geçmiş deneyimlerini anlattıkları yazılarında her zaman –dı (belirli geçmiş zaman) yapısını kullanmadıkları görülmektedir.

Bahsi geçen hatalar, araştırmaya katılan her bir öğretmenin sınıfındaki öğrencilerde ortak olarak görülmektedir.



5. SONUÇ

“Bilinmeyen bir şeyi bilinen bir şey açısından ifade etmek, bilinmeyenin anlamını, bilinenin araçları ile ortaya koymak” (Alpaslan, 2015, 48) şeklinde tanımlanabilecek metafor, nitel araştırmalar başta olmak üzere birçok araştırmada kişiler tarafından konuşma anında kullanılan ifadelerin derin yapısındaki anlamları ortaya çıkarmak amacıyla bir veri toplama aracı olarak tercih edilmektedir. Sık sık kullanılan bu araç, öğretmen, öğrenci ve eğitim planlayıcılar açısından, kişilerin öğretim ve öğrenim süreçleri ve bu süreçlerin kişilerce nasıl değerlendirildiğiyle ilgili önemli veriler sunmaktadır. Bu sebeple eğitim konulu araştırmalarda kendine yer bulan metaforlar, bu çalışmada yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin düşünceleriyle ilgili bilgiler toplanırken kullanılmıştır. Yabancı dil öğretim sürecinde dil bilgisi öğretiminin yapılıp yapılmaması tartışması, bu çalışmanın gerçekleştirilmesi açısından etkili olmuştur. Öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla saptanmaya çalışıldığı bu aşama, çalışmanın ilk ayağını oluşturmuştur.

Çalışmanın ikinci ayağında, bu araştırmaya katılan yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin görüşmeler sırasında dil bilgisine ilişkin kullandıkları metaforların analizi ile elde edilen verilerin, Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından ne anlama geldiği araştırılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de dâhil olmak üzere, yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin öğretimiyle ilgili yıllardır süregelen tartışmaların sonucunda ortaya çıkan ve Larsen-Freeman ve Celce-Murcia tarafından geliştirilen Üç Boyutlu Dil Bilgisi kuramı, dil bilgisini, konuşma, yazma, okuma ve dinleme gibi bir beceri olarak konumlandırmaktadır. Bununla beraber bu anlayış, bir dilbilgisel yapının biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyutu olduğuna odaklanmakta ve iletişimsel edinci geliştirerek dil bilgisini bağlam ile ilişkili kılmaktadır (Çetin, 2017).

Günümüzde, özellikle yabancı dil sınıflarında rehber alınması gereken bir yaklaşım olarak kabul gören Üç Boyutlu Dil Bilgisi, dil bilgisine yönelik ilkelerin açıklanması

ve çeşitli veri toplama araçlarıyla ulaşılan verinin dil bilgisinin boyutlarını içermesi açısından incelenmesi noktasında kullanılmıştır.

Çalışmanın en son aşamasında, yapılan gözlemler ile incelenen ödev ve alıştırmalar sonucunda ortaya çıkan veriler, metafor analizi ile ulaşılan ve dil bilgisinin üç boyutu açısından incelenen veriler ile karşılaştırılmış; böylelikle sonuçların geçerliliği sınanmış ve uygulamadaki durum açıklanmıştır.

Tüm bu çalışmalar ile ulaşılan bulgular incelediğinde ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan ses kayıtlı görüşmelerin Lakoff ve Johnson kaynaklı Metafor Teorisi (2015) esas alınarak yapılan metafor analizi sonucunda, 534 adet metafor incelenmiş ve yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimiyle ilişkili olarak sırasıyla en çok **dil bilgisi eşyadır, dil bilgisi parçadır/bütündür** ve **dil bilgisi araçtır** kavramlaştırmalarını ortaya çıkaran metaforları kullandıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin dil bilgisi algılarını açıklaması bakımından bu metaforlar, işaret ettikleri anlamlar gereği dil bilgisini durağan, değişmez ve kural odaklı yapmaktadır. Söylemler sırasında dil bilgisini bu metaforlar ile betimleyen katılımcıların, dil bilgisi algısının bu yönde gelişmiş olduğu görülmüştür. Aynı algıya, ders gözlemleri ile ödevler ve alıştırmaların incelenmesiyle de ulaşılmıştır.

Bu algının çalışmaya katılan tüm öğretmenlerce paylaşılmasının yanı sıra, bu düşünceyi tam tersi yönde destekleyen metaforlar da yine katılımcılar tarafından kullanılmıştır. Fakat genel algıyı tam ters yönde destekleyen bu metaforlar ile kurulan kavramlaştırmalar daha düşük bir sıklık göstermiştir.

- Çalışmada, katılımcılar dil bilgisine ilişkin algılarını ortaya koyarken en çok yapı metaforlarını daha sonra ontolojik metaforları ve en az da yönelim metaforlarını kullanmışlardır. Öğretmenler en çok kullandıkları yapı metaforları ile dil bilgisinin katmanlı yapısına vurgu yapmışlardır.

Bu kullanım tercihi ile ortaya çıkan veriye göre dil bilgisi, yekpare bir beceri değildir; bağımlı birçok değişkeni barındıran, karmaşık ve çözülmesi zaman alan bir bütündür ve dil bilgisi konuları bu bütünü meydana getiren parçaları oluşturmaktadır. Bu parçalar da iletişim için bir araç görevi görürler; dolayısıyla ihtiyaç özelliği gösterirler.

Öğretmenlerce söylem sırasında sık sık tercih edilen yapı metaforları aynı zamanda dil bilgisini kurallaştırma eğilimi gösterme durumunda kullanılmıştır. Kural olarak tanımlanabilen dil bilgisi, disiplinler arası bir özellik göstererek dizge, şekil, sayı gibi terimlerle ifade edilebilir durumdadır.

Katılımcılar tarafından kullanılan ontolojik metaforlar ise dil bilgisinin varlık durumu değiştirilirken kullanılmıştır. Bu türden metaforlar dil bilgisini insan yapımı bir hâle getirme konusunda etkili olmuş, bununla beraber sabit, somut ya da tam tersi olacak şekilde hareketli kılmıştır. Son olarak yönelim metaforları ise dil bilgisine öncelik olma/önde olma özelliği yüklemiştir. Bununla beraber yine dil bilgisi kitap, program, öğretmen ve öğrenci gibi değişkenlere bağlı; bu değişkenler tarafından içerilen bir beceri olma özelliği göstermektedir. Çeşitli metaforlar vasıtasıyla dil bilgisine yüklenen tüm bu özellikler, öğretmenlerin dil bilgisi öğretim algılarına yönelik bilgiler vermektedir.

- Gerek ses kayıtlı görüşmelerde gerekse sınıf gözlemleri sırasında katılımcılarca kullanılan dil bilgisine ilişkin metaforlar ve bu metaforların işaret ettiği kavramlaştırmalar, Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından, öğretimde dil bilgisinin daha çok biçim boyutunun odakta tutulduğu anlamına gelmektedir. Öyle ki, ses kayıtlı görüşmelerden elde edilen ve dil bilgisinin boyutları açısından incelenen toplam 46 kavramlaştırmaların 25'i yalnızca biçim boyutuyla ilişkilidir. Yalnızca dil bilgisinin kullanım boyutuyla ilişkili olan 4 kavramlaştırma olması ve yalnızca anlam boyutuyla ilişkili olan kavramlaştırmaların bulunmaması, odağın biçim boyutu üzerinde olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, dil bilgisi öğretiminde “olması gereken” şeklinde nitelendirebileceğimiz, dil bilgisinin her üç boyutunu işaret eden kavramlaştırma sayısı ise 7'dir. Bu, dil bilgisi öğretimi sırasında her üç boyutun beraber işleme sıklığının az olduğunu göstermektedir. Bunun dışında, dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutları genel olarak beraber düşünülmekte ve kullanılmaktadır.

- Yukarıda da bahsedildiği gibi, dil bilgisinin biçim boyutuna ağırlık verilmesi durumu, yapılan sınıf gözlemlerinde de açıkça görülebilmektedir. Bu gözlemler sırasında, katılımcıların tümü bir dil bilgisi konusuyla ilgili olarak önce o konunun biçim boyutuna dair bilgiler vermeyi tercih etmiştir. Bunu yaparken katılımcılar, dil bilgisel yapıyı oluşturan biçimleri tablolar ile göstermiş, sözcükleri ekine ve köküne; cümleleri öğelerine ayırmışlardır. Derslerde dil bilgisinin biçim boyutu dil bilgisel zamanların öğretiminin yoğun olmasından ötürü fiil çalışmaları

tabanında yapılmıştır. Bu işlemlerin yapılmasının ardından bahsedilen dil bilgisi yapısının anlam ve kullanım boyutlarına dair bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler çok sık olmasa da sınıf içinde bağlam oluşturma ve drama etkinlikleri desteklenmiş; katılımcılar dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutunu ön plana alan etkinlikler gerçekleştirmişlerdir.

- Ses kayıtlı görüşmeler ve ders gözlemleri gibi incelenen ödevler de dil bilgisine ilişkin olarak biçim boyutuna verilen önceliği göstermiştir. Katılımcıların öğrencilere verdiği ödevlerin büyük bir çoğunluğunu, kazandırılması amaçlanan dil bilgisel yapının biçimsel yönden eksiksiz ifade edilmesini sağlamayı hedefleyen yaratıcı yazma etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu ödevlere katılımcıların verdikleri dönütler de dil bilgisinin biçim boyutunu işaret eden düzeltmelerden oluşmaktadır.

Yazı çalışması şeklinde verilen ödevlerle ilgili olarak dikkat çeken bir başka durum, bu çalışmalarda öğrencilerin özellikle kişi ve durum eklerinde yaptıkları yazım yanlışlarının, öğretmenlerin hem ön görüşmede hem de ses kayıtlı görüşmeler sırasında öğrencilerin ihtiyaçları konusunda bildirdikleri görüşleri desteklemesidir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçları konusunda bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

- Öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin, durağan, hareketsiz ve kurallı olmasına dayanan algısı doğal bir şekilde kendini, öğretim tercihlerinden hareketle sınıf içi uygulamalarda göstermektedir. Bu durum, sınıf içinde dil bilgisinin yalnızca kural odaklı yapısını ölçmeye yarayan araçların sıklıkla kullanılması ile açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu kaynaklar ele alındığında, dil bilgisinin üç boyutunun beraber işlediğini söylemek olası değildir. Çalışma kâğıtları ve alıştırmalar, tek tip şekilde düzenlenmemiş olsa da bu kaynaklarda yer alan alıştırmalar genellikle dil bilgisinin tek boyutuna hizmet eder durumdadır. Bu boyutlar çoğunlukla biçim ve daha sonra anlamdır.

- Çalışmada, dil bilgisi öğretimiyle ilgili olarak katılımcılar dil bilgisinin doğrudan öğretilmesi tarafları olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde yaptıkları uygulamalar da bu yönde bir izlenim oluşturmaktadır. Bununla beraber, katılımcılar doğrudan yapılan bu dil bilgisi öğretiminin diğer dört dil becerisiyle beraber sürdürülmesinin gerekli olduğunu da eklemişlerdir. Bu görüş ele alındığında, katılımcıların anlama dair unsurları, iletişim ve bağlam oluşturma fikrini

yadsımadıkları, bununla beraber dil bilgisinin biçim boyutunu odağa aldıkları söylenebilmektedir.

Bu bilgilerin ışığında:

Yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları nasıldır, problem cümlesi temelinde yapılan araştırmada, çalışmaya katılan yabancı dil Türkçe dersi öğretmenleri dil bilgisine ilişkin algılarını gerek ses kayıtlı görüşmelerde gerekse ders gözlemlerinde dil bilgisinin hareketsiz, somut, kurallı; bir beceri olmaktan uzak, bununla beraber çok işlevli bir araç olma özelliklerine gönderme yapan, çoğunluğunu yapı türündekilerin oluşturduğu metaforları kullanarak ortaya koymuşlardır.

Yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin kullandıkları metaforlar, dil bilgisinin katı, kurallı ve bağımlı bir görüntü sergilediğine dayanan algıya dair bilgiler vermiştir. Bu algı kendini öğretmenlerin verdikleri ödevler, bu ödevlere yapılan geri bildirimler ve sınıf içinde kullanılan çalışma kâğıtları ile araştırmalarda göstermektedir. Bahsedilen algı, öğretmenlerin sınıf içi öğretim tercihlerini de açığa çıkarmaktadır.

Kullanılan metaforlar ve bu metaforların işaret ettiği algı, Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından değerlendirildiğinde dil bilgisinin biçim boyutunun öğretim sürecinde ön planda olduğu anlamına gelmektedir. Bu durum, dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyutu bulunduğunu ve yine dil bilgisinin gelişebilir, hareketli ve iletişim unsurlarıyla örülü beşinci bir dil becerisi olduğunu ileri süren ve bu çalışmada da yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin benimsemiş olmaları beklenen Üç Boyutlu Dil Bilgisi anlayışına uymamaktadır.

Hem Özel (2010) hem de Paker (2012) tarafından dile getirilen, yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin yapısal açıdan öğretilmesinin öncelendiği eleştirisi, bu çalışmada da kendini doğrulamış, bununla beraber çalışmaya katılan öğretmenlerin odakta tutmasalar bile dil bilgisi öğretiminde bağlamsal unsurları tamamen dışarda bırakmadıkları gözlemlenmiştir.

6. ÖNERİLER

Bu çalışmada katılımcıların dil bilgisine ilişkin kullandıkları metaforlar ile ortaya çıkan algıya göre şekillenen, öğretim sürecinde dil bilgisinin geleneksel şekilde ele alınması ve biçim boyutunun ön planda bulunması sonucu, mevcut durumun değişime ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Alan yazında, yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin sınıf içi dil bilgisi uygulamalarını kapsamına alan bir çalışmaya rastlanmasa da özellikle dil bilgisinin iletişimsel alanı ile Üç Boyutlu Dil Bilgisi esas alınarak hazırlanan ders ve uygulama önerisi tabanlı çalışmalar (Cem, 2005; Çetin, 2017; Şaf, 2010; Cem Değer, ve diğ., 2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisine ilişkin bir farkındalığın gelişmeye başladığını göstermektedir. Bunun ötesinde bir adım olarak dil bilgisinin boyutlarını içeren uygulamaların yabancı dil olarak Türkçenin öğretim süreçlerine dâhil edilmesiyle, dil bilgisinin boyutlarına dikkat çekecek ders materyalleri ile eğitim planları hazırlayarak öğreticileri bu konuda bilinçlendirmenin yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sınıflarında kullanılan materyallerin, başta ders kitapları olmak üzere, doğrudan bir dil bilgisi öğretiminin hedeflenmediği şekilde hazırlanması önemli görülmektedir. Bu materyallerin ders ortamını doğrudan etkilediği düşünüldüğünde, dil bilgisi kurallarının doğrudan öğretilmesi şeklinde tasarlanan materyaller ve ders izlenceleri ile dil bilgisine ilişkin olarak bilgi aktarımı gerçekleşse dahi, öğrenciler iletişim sırasında bu bilgiyi kullanmak konusunda zorluklar yaşayabilirler. Bununla ilgili olarak Günday (2018, 440) şu bilgileri vermiştir:

“Bilgiye dayalı sürdürülen dilbilgisi için kuralların bir plan dâhilinde ve açıklanarak öğretimi olumlu olarak değerlendirilebilir, ancak öğretimin sadece bilgi düzeyinde sürdürülmesi ve beceriye dönüştürülmemesi olumsuz bulunmaktadır. Ayrıca dilbilgisi kurallarının aşırı titizlikle ve yoğun bir şekilde öğrenilmesi, öğrenenlerde dili kullanırken hata yapma endişesine ve sürekli bilinçaltında kural kontrolüne itmekte bu da sözlü ve yazılı üretim becerisinin gelişimine olumsuz etkivurmaktadır.”

Bu durumun önüne geçmek adına özellikle dil bilgisinin üç boyutunun esas alınarak hazırlandığı, işlevsel ve ihtiyaç tabanlı bununla beraber yalnızca hedef dil ile kurgulanmış alıştırmaların geliştirilmesi önerilebilir. Karadüz (2007, 288) şu ifadesi ile bu öneriyi desteklemektedir: “Dil bilgisi dersleri kural öğretene değil, dili kullanarak kurallarını sezdireni; kuralı ezberletene değil, öğrencinin yaşantısına sokan bir içerikle tasarlanmalıdır”.

Bu fikirle bağlantılı olarak, araştırmaya dâhil olan katılımcıların sınıflarında uyguladıkları ve biçim boyutunun odakta olduğu yeterlilik fiili alıştırmaları yerine, yeterlilik fiilinin bağlam içinde nasıl var olduğunu gösteren bir metin üzerinden hareket etmek, bu dil bilgilisel yapının iletişimde nasıl bir görev üstlendiğini açıklamak, bu açıklamanın ardından biçimsel özelliklere odaklanmak daha işlevsel görünmektedir. Öyle ki “uygun metin türü içinde öğretime üç boyutlu bakmak belli bir yapıyı öğretmek için seçtiğimiz metin türüne ilişkin farkındalığı da geliştirecektir” (Cem Değer, Çetin, Oflaz Köleci, 2017, 9).

Bu noktada, yeterlilik fiiliyle kurulmuş ifadelerin hangi anlamda ve hangi durum veya bağlamda kullanıldığına dair bir eşleştirme çalışması yapmak iyi bir fikir olabilir. Bu fikir, pek çok dil bilgisi konusu için uygulanabilir durumdadır. Dil bilgisine dair çok boyutlu etkinlikler geliştirmek, dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutuyla duygu aktarımı özelliğini ortaya çıkarmak “öğrenmeyi kişiselleştirerek daha anlamlı kılacaktır” (Cem Değer, Çetin, Oflaz Köleci, 2017, iv).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin yanı sıra, öğretim sürecinin önemli bir figürü olan öğretmenlerin dil bilgisi ile ilgili olarak alandaki gelişmelerle eş güdümlü çağdaş bir bakış açısı kazanması, yabancı dil öğrenim sürecine dâhil olan herkesi doğrudan etkileyecektir. Dil bilgisini, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef değil, dil becerilerinden biri olarak kabul eden ve yine dil bilgisini bağlam ve iletişim unsurlarıyla ele alan öğretmenler tarafından yürütülen dersler, öğrenilmesi hedeflenen dil bilgisi konusunun gerçek hayatta kullanımı açısından öğrencileri cesaretlendirecektir.

Bununla ilgili olarak, öğretmenlerin derslerinde, dil bilgisinin üç boyutunu gösteren pasta grafikten yararlanmaları önerilebilir. Üç boyuta dair grafik, dersin başında tahtaya çizilip dersin konusu olan dil bilgisi yapısına dair bilgiler bu grafiğe yerleştirilerek öğrencilere dil bilgisinin girişik yapısıyla ilgili ipuçları verilebilir.

Larsen-Freeman (2001) tarafından da desteklenen bu fikir hem öğrenci hem de öğretmen açısından oldukça kullanışlı bir etkinlik sunmaktadır. Öyle ki, öğretmen bu grafik ile hangi konunun nasıl öğretilmesi gerektiğine dair düşünceler geliştirebilirken öğrenmenin gerçekleşmediği ya da sekteye uğradığı durumlarda öğrencilerin dil bilgisi konusunun hangi boyutunda sorun yaşadığına dair çıktılar alabilir. Böylece öğretmen, zorluk yaşanan boyuta dair uygun alıştırmalar tasarlayarak öğretim sürecinde tekrardan kaçınabilir. Bununla birlikte, öğrenci de aynı sorun tespiti sürecini kendi kendine de yerine getirebilir.

Öğretmenler açısından, dil bilgisinin biçim boyutuna zaman zaman odaklanmak ve dil bilgisi kuralını doğrudan öğretmeye çalışmak her zaman büyük sorunlara yol açmasa da (Larsen-Freeman, 2001) bahsi geçen dil bilgisi kuralının iletişim sırasında anlamlı bir şekilde öğrenci tarafından kullanılabilir hâle gelmesi elzemdir ve öğretmen de bu gerekliliğin farkında olmalıdır.

Dil bilgisi öğretimine ilişkin bu önerileri ve alanıyla ilgili bilimsel çalışmaları takip edip yenilikçi dil öğretim kuramlarıyla ilgili bilgi sahibi olan öğretmenler, dil bilgisinin boyutlarıyla ilgili farkındalık geliştirebilir ve bu farkındalık kendini öğrencilerin dil bilgisini algılayışlarında da gösterebilir. Bu yönüyle öğretmenin yenilikçi tutumu ile kendini geliştirmeye yönelik isteği oldukça önemlidir.

Öğretmenin tutumunu belirleyen unsurlardan biri de ders programlarıdır. Bu çalışmada, katılımcıların büyük bir kısmı, zaman kısıtlaması ve öğretilmesi zorunlu kılınan dil bilgisi konularının yoğunluğu sebebiyle aslında bir öğretmen olarak istedikleri, hedefledikleri gibi bir dil bilgisi öğretimi yapamadıklarını, kural odaklı yürütülen dil bilgisi çalışmalarının da sebebinin *zamandan tasarruf etmek* olduğunu dile getirmişlerdir. Program yapıcılarının gerek öğretim süresi gerekse öğretim içeriği açısından öğretmenlerin ihtiyaçları konusunda hassas olmaları, yukarıda bahsettiğimiz çağdaş dil bilgisi öğretiminin sınıflarda gerçekleştirilebilmesini sağlayacak önemli bir adım olacaktır.

Bu yönüyle, dil bilgisi algısının tam anlamıyla yeni bir görünüm kazanması, ders materyallerini hazırlayanlardan, program yapıcılara; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili bilimsel çalışmalar yapanlardan öğretmenlere kadar, ortak bir çalışma sürdürülmesini gerektirmektedir.

Bu alışma da yabancı dil Türkçe dersi ğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin algısını açıklamak ve yine bu algıyı dil bilgisinin boyutları açısından değerlendirmek, dolayısıyla dil bilgisinin ağdaş bakış açısıyla öğretimine katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır.



KAYNAKÇA

- Abrams, Meyer Howard. 1999. **A Glossary of Literary Terms**. 7. bs. Boston: Cornell University & Heinle & Heinle.
- Akşehirli, Soner. 2005. **Çağdaş Metafor Teorisi**. <http://www.ege-edebiyat.org/modules.php?name=News&file=article&sid=202> [21.01.2018].
- Alpaslan, Sümeyra. 2015. Metaforların Örgüt ve Yönetim Araştırmalarındaki Yeri: Ontolojik, Epistemolojik ve Metodolojik Kabuller Işığında Bir Değerlendirme. **Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Fakültesi Dergisi**. c. 6. s. 9: 45-64.
- Altunbaşak, İlker. 2010. Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin Dilbilgisi ve Öğretimi ile İlgili Görüşleri ve Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Aristoteles. **Poetika**. çev. İsmail Tunalı. İstanbul: Remzi Kitapevi, 1987. (Aktaran: Ekinci, Nurşen. 2016. Metafor ve Mantık. **Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 57 (159-174)
- _____. **Poetika**. çev. İsmail Tunalı. İstanbul: Remzi Kitapevi, 2004.
- Ayık, Hasan. 2009. Düşünceден Dile Felsefe ve Metafor. **Milel ve Nihal**, c. 6. s.1: 55-73.
- Aytaş, Gıyasettin, ve Mehmet Akif Çeçen. 2010. Anadili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. **TÜBAR**. s. 27: 77-89.
- Black, Max. **Models and Metaphors**. New York: Cornell University Press, 1962. (Aktaran: Cameron, Lynne. 2003. **Metaphor in Educational Discourse**. Cilt I. London: Continuum.)
- _____. "More about Metaphor". **Metaphor and Thought**. ed. A. Ortony. (1979): 19-41 (Aktaran: Cameron, Lynne. 2003. **Metaphor in Educational Discourse**. Cilt I. London: Continuum.)
- _____. "More about Metaphor". **Metaphor and Thought**. ed. A. Ortony. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press. (1993): 19-41. (Aktaran: Cameron, Lynne. 2003. **Metaphor in Educational Discourse**. Cilt I. London: Continuum.)
- Bölükbaş, Fatma, Funda Keskin, Enver Gedik, Fazilet Özenç. **İstanbul Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı A1**. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi, 2012.

- _____. **İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1.** İstanbul: Kültür Sanat Basımevi, 2012.
- Bölükbaş, Fatma, Enver Gedik, Gül Gönültaş, Funda Keskin, Fazilet Özenç, Hande Tokgöz, Gizem Ünsal. **İstanbul Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı A2.** İstanbul: Kültür Sanat Basımevi, 2013.
- _____. **İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A2.** İstanbul: Kültür Sanat Basımevi, 2013.
- Cameron, Lynne. 2003. **Metaphor in Educational Discourse.** Cilt I. London: Continuum.
- Celce-Murcia, Marianne, Diane Larsen-Freeman. 1999. **The Grammar Book.** Boston: Heinle & Heinle.
- Cem, Ayşen. 2005. Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi Hazırlama ve Uygulama Önerisi. **Ankara Üniversitesi Dil Dergisi.** s.128: 7-27.
- Cem Değer, Ayşen, Betül Çetin, Emine Oflaz Köleci,. 2017. **Yabancılar Türkçe Dilbilgisi Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi.
- Chomsky, Noam. 1965. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Council of Europe. 2018. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptions.**
- Creswell, John W. 2017. **Araştırma Deseni.** ed. Selçuk Beşir Demir. 3. bs. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelikten, Mustafa. 2006. Kültür ve Öğretmen Metaforları. **Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c.1. s. 21: 269-283.
- Çetin, Betül. 2017. İletişimsel Edinç ve Yabancı Dil Olarak Türkçede Dilbilgisi Öğretimi. **Turkish Studies.** c. 12. s. 6: 179 - 196.
- De Saussure, Ferdinand. 2001. **Genel Dilbilim Dersleri.** çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Demir, Gökhan Yavuz. 2015. Önsöz. **Metaforlar: Hayat Anlam ve Dil** içinde, yazar George Lakoff ve Mark Johnson. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Dilaçar, Agop. 1989. **Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi.** Ankara.
- Ekinci, Nurşen. 2016. Metafor ve Mantık. **Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi.** s. 57: 159-174

- Ellis, Rod. 1990. **Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom**. Oxford: Blackwell.
- Evans, Roberta D., Gerald E. Evans. 1989. Cognitive Mechanisms in Learning from Metaphors. **The Journal of Experimental Education**. c. 58. s. 1: 5-19.
- Göğüş, Beşir. 1978. **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güncel Türkçe Sözlük. [06.01.2019] .
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts.
- Günday, Rıfat. 2018. Yabancı Dil Eğitiminde Etken (Aktif) Ya Da Edilgen (Pasif) Yolla Dilbilgisi Öğretimi. **International Journal of Languages' Education and Teaching**. c. 6. s. 1: 436-445.
- Güner, Galip. 2008. Şekil, İçerik ve Anlam Bağlantısı Bakımından Türkiye Türkçesi Gramerciliği. **Erciyes**. c. 31. s. 362: 15-18.
- Halliday, Micheal A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. ed. Edward Ernold. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- _____. **An introduction to Functional Grammar**. ed. Christian Matthiessen. London: Hodder Arnold, 2004.
- Hymes, Dell Hathaway. 1972. On Communicative Competence. **Sociolinguistics Selected Readings**. ed. J.B. Pride ve J. Holmes. Harmondsworth: Penguin: 269 - 292
- İşcan, Adem. 2011. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**. c.2. s. 4: 29 - 36.
- Karadüz, Adnan. 2007. Dil Bilgisi Öğretimi. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. ed. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol. Ankara: Pegem Akademi: 285 - 318.
- Kıran, Zeynel. 1996. **Dilbilim Akımları**. Ankara: Onur Yayınları. (Aktaran: Aytaş, Gıyasettin, Mehmet Akif Çeçen. 2010. Anadili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. **TÜBAR**. s. 27: 77-89).
- Korkmaz, Zeynep. 1992. **Gramer Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK.
- Kubbealtı Lugatı. [6 Ocak 2019]. <http://www.lugatim.com/s/metafor>
- Lakoff, George, Mark Johnson. 2015. **Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil**. 1. bs. çev. Gökhan Yavuz Demir. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Larsen-Freeman, Diane. "Second Language Acquisition Research: Staking out the Territory". **TESOL Quarterly**. s. 25 (1991): 315-351.
- _____. "Teaching Grammar". **Teaching English As A Second Or Foreign Language**. ed. Marianne Celce-Murcia. Heinle & Heinle Publishers: (2001): 256-270.

_____. **Teaching Language: From Grammar to Grammmaring**. Boston, MA: Thompson-Heinle, 2003.

Morgan, Gareth. "Paradigms, Metaphors, and Puzzle Solving in Organization Theory". **Administrative Science Quarterly**, s. 25 (1980): 605-622. (Aktaran: Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2013. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 9. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık).

_____. **Images of Organization**. California: Sage, 1986.

Özakpınar, Yılmaz. 2002. **İnsan Düşüncesinin Boyutları**. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Paker, Turan. 2012. Türkiye’de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?. **Pamukkale University Journal of Education**. s.32: 89-94.

Reddy, Micheal J. 1979. The Conduit Metaphor: A Case of Frame Conflict in Our Language about Language. **Metaphor and Thought**. ed. Andrew Ortony. Cambridge: Cambridge University Press: 284 - 324.

Romero, Esther, Belén Soria. 2005. The Notion of Grammatical Metaphor in Halliday. **Towards an understanding of the English language: Past, present and future: Studies in honour of Fernando Serrano**.

Saban, Ahmet, Beyhan Nazlı Koçbeker, Aslıhan Saban. 2006. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 6. s. 2: 461 - 522.

Sackmann, Sonja. 1989. The Role of Metaphors in Organization Transformation. **Human Relations**. s. 42: 463-485. (Aktaran: Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2013. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 9. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık).

Schaaik, Gerjan van. 1998. İşlevsel Dilbilgisi Nedir?. **Dilbilim Araştırmaları**. c. 8. 9-25.

Searle, John R. 1979. **Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts**. Cambridge: Cambridge University Press.

Sebzecioğlu, Turgay. 2017. **Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi**. İstanbul: Kesit Yayınları.

Sterman, John David. 1985. The Growth of Knowledge: Testing a Theory of Scientific Revolutions with a Formal Model. **Technological Forecasting and Social Change**. s. 28: 93–122. (Aktaran: Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2013. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 9. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık).

Şaf, Necatiye Nazlı. 2010. Yabancı Dil Öğretiminde Üç Boyutlu Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

- Şerifoğlu, Yasin. 2012. Dil-Zihin İlişkisi Çerçevesinde Metaforlar. **AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.12. s.2: 123-131.
- Taverniers, Miriam. 2004. Grammatical Metaphors in English. **Moderna Språk**. c. 98. s. 1: 17-26.
- Verschueren, Jef. 2009. The Pragmatic Perspective. **Key Notions for Pragmatics**. ed. Jef Verschueren, Jan-Ola Östman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 1 - 27.
- Vosniadou, Stella. 1987. Children and Metaphors. **Child Development**. c. 58. s. 3: 870-885.
- Wang, Xue-Feng. 2010. Grammatical Metaphor and Its Difficulties in Application. **US-China Foreign Language**. c. 8. s. 12: 29-37.
- Yaşar, Şerif, Pınar Girmen. 2012. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 8. s. 3: 13-23.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2013. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 9. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, Robert K. 2009. **Case Study Research: Design and Methods**. 4. bs. London: Sage.

EKLER

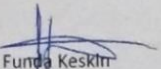
Ek 1. Araştırma İzinleri

 **İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DİL MERKEZİ**

ARAŞTIRMACI İZİN FORMU

Aşağıda adı geçen araştırmacı dönemleri arasında 1 Ekim-30 Kasım 2018 tarihleri arasında Avcılar şubesinde Türkçe okutmanlarımız ile araştırma yapacaktır.

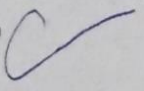
Bilgilerinize sunarım.


Funda Keskin
Türkçe Birimi Koordinatörü

Araştırma sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar:

1. Araştırmacı imzaladığı bu formu dersinde araştırma yapacağı okutmana göstererek araştırma yapacaktır.
2. Araştırmacı ders öncesinde araştırma yapacağı sınıfın okutmanı ile araştırmasını yapmak için uygun bir tarih belirlemelidir.
3. Araştırmacı ders sırasında dersi izleyip notlarını alabilir. Derse müdahale edemez. Sorularını dersin sonunda okutmanlarımıza sorabilir.

Araştırmacının Adı Soyadı: **CANU EKREN**

İmza 

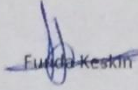


İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DİL MERKEZİ

ARAŞTIRMACI İZİN FORMU

Aşağıda adı geçen araştırmacı 07.12.2018-08.02.2019 dönemleri arasında Avcılar Şubemizde araştırma yapacaktır.

Bilgilerinize sunarım.


Furda Keskin

Türkçe Birimi Koordinatörü

Araştırma sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar:

1. Araştırmacı imzaladığı bu formu dersinde araştırma yapacağı okutmana göstererek araştırma yapacaktır.
2. Araştırmacı ders öncesinde araştırma yapacağı sınıfın okutmanı ile araştırmasını yapmak için uygun bir tarih belirlemelidir.
3. Araştırmacı ders sırasında dersi izleyip notlarını alabilir. Derse müdahale edemez. Sorularını dersin sonunda okutmanlarımıza sorabilir.

Araştırmacının Adı Soyadı: Canu EKREN

İmza 

Ek 2. Rıza Formu

Sizi Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Cansu Ekren tarafından yürütülen “Yabancılar Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisine İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi” başlıklı **yüksek lisans tez araştırmasına** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Yabancılar Türkçe öğretiminde dilbilgisine ilişkin metaforları araştırmak ve açıklamak
- Çalışmaya katılma koşulları: Hâlihazırda, yabancılar Türkçe öğretiyor olmak.
- Çalışma kapsamında yapılacak uygulama: Öğretmenlerin rızası dâhilinde, yabancılar Türkçe öğretiminde dilbilgisine ilişkin metaforları saptamak için, görüşmeler yapılacak; bu görüşmelerde öğretmenlere dilbilgisi görüş ve uygulamalarına dair sorular sorulacaktır. Metafor analizi şeklinde analiz edilecek verilerin toplanması için yine öğretmenlerin rızası ile bu görüşmelerden ses kayıtları toplanacaktır. Bir sonraki aşamada, dersler izlenecek ve ders gözlemi yapılacaktır. En son aşamada da öğrencilerin dilbilgisine dair tepkilerini anlamak amacıyla, öğrencilerin çalışmaları incelenecektir.
- Araştırmanın Öngörülen Süresi: Gönüllünün harcayacağı süre görüşmelerle sınırlı olacaktır.
- Araştırmanın Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 6 ila 10
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi

2. Çalışmaya Katılım Onayı

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha hâlinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:

Ek 3. Ön Görüşme Formu

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİL BİLGİSİNE İLİŞKİN ALGILARI: BİR METAFOR ANALİZİ ARAŞTIRMASI GÖRÜŞME FORMU

Tarih:

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak Yabancılar Türkçe öğretiminde dilbilgisine ilişkin metaforlar üzerine çalışma yürütmekteyiz. Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Celile Eren Ökten

Cansu Ekren

Bu görüşmede size, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde, dilbilgisine ilişkin görüş ve uygulamalarınızla ilgili sorular soracağım.

Demografik özellikler:

Yaş:

Cinsiyet:

Öğretmenlik süresi:

Görüşme Soruları

1. Sizin için dilbilgisinin tanımı nedir?
2. Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi ne kadar önemlidir?
3. Yabancılar Türkçe öğretiminde dilbilgisine ilişkin felsefeniz nedir?
4. Derslerinizde dilbilgisine ne kadar zaman ayırıyorsunuz?
5. Dilbilgisi öğretiminde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
6. a. Yabancılar Türkçe öğretiminde, dilbilgisine dair bilgiler verirken materyal kullanıyor musunuz?
b. Hangi materyalleri tercih ediyorsunuz?
7. a. Dilbilgisine ilişkin konuları anlatırken kitap kullanıyor musunuz?
b. Kullanım sıklığınız nedir?

Ek 4. Ses Kayıtlı Görüşme Soruları

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dilbilgisine İlişkin Metaforlar Araştırması Görüşme Formu

Tarih ve saat / Görüşmeci

Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Cansu Ekren olarak, Yabancılar Türkçe öğretiminde dilbilgisine ilişkin metaforlar üzerine çalışma yürütmekteyim. Bu görüşmede size, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1-A2 seviyelerinde yer alan dilbilgisi konularına ilişkin sorular sormak

istiyorum. Size yönelttiğim sorulara verdiğiniz cevapları, izin verirsiniz görüşmeyi ses kayıt yöntemi ile kaydedeceğim. Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında kimse görmeyecektir. Görüşmenin yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Demografik özellikler / Yaş / Cinsiyet / Öğretmenlik süresi

Görüşme Soruları

1- A1 İstanbul kitabını dilbilgisi konuları açısından değerlendirirseniz, ilk olarak neler söyleyebilirsiniz?

- a. Biçim açısından
- b. Anlam açısından
- c. Kullanım açısından

2- Kitapta yer alan dilbilgisi konularının sıralaması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?-

a. Dilbilgisi konularına baktığınızda, sıklıkla kullandığımız dilbilgisel yapıların yoğun olarak verildiğini söyleyebilir misiniz?

b. Neden?

3- Kitapta dilbilgisi konularının anlatımı ile ilgili olarak, karşılaştığınız belirgin bir hata oldu mu?

a. A1 İstanbul kitabında, ayrılma durum ekinden bahsederken, *Taksim'den ayrılmak* ile *filmden hoşlanmak* örnekleri bir arada veriliyor. Aynı şekilde A1 kitabı, 2. ünite de sıfat, adlaşmış sıfat üzerinden anlatılıyor. Bu gibi durumlarla ilgili öğrencilerinizden herhangi geri dönüş aldınız mı?

b. Yönelme ekleriyle ilgili, kitaptan kaynaklı sorunlar yaşadınız mı?

4- A1 İstanbul kitabında üniteler arasında bağlantı olduğunu düşünüyor musunuz?

a. Üniteler arası karşılaştırmalarla ilgili neler söyleyebilirsiniz?

b. Daha önce ve sonra verilmesini önerebileceğiniz dilbilgisi konuları var mı?

5- Kitapta yer alan dilbilgisi alıştırmaları ve örnekleriyle ilgili olarak:

a. Kitapta yer alan dilbilgisi alıştırmalarını yeterli buluyor musunuz?

b. Kitapta yer alan örnekleri otantik buluyor musunuz?

6- A1 ve A2 İstanbul kitaplarında bulunan dilbilgisine dair örnekleri yetişkinlere uygun buluyor musunuz?

a. Neden?

7- Kitaplarda yer alan dilbilgisi örneklerinin hayata uygunluğuyla ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz?

8- A1 İstanbul Türkçe kitabındaki dinleme metinleri ile ilgili olarak:

a. Bu metinlerin, vurgu ve tonlama açısından gerçeği yansıtıp yansıtmadığı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

b. Yazı dili ve konuşma dili arasındaki farkı yansıtıyor mu?

Metinleri Türk kültürünü yansıtmaması açısından değerlendirirseniz, neler söyleyebilirsiniz?

9- A1 İstanbul Türkçe kitabındaki okuma metinleri ile ilgili olarak:

- a. Metinleri sayı ve nitelik açısından yeterli buluyor musunuz?
- b. Öğrencilerin metinlere gösterdiği tepkilerden bahsedebilir misiniz?
- c. Metinleri Türk kültürünü yansıtması açısından değerlendirirseniz, neler söyleyebilirsiniz?

10- A1 İstanbul kitabı ile A1 İstanbul çalışma kitabının birbirini beslediğini düşünüyor musunuz?

11- A1 İstanbul kitabının, öğrenciyi A2 seviyesine hazırladığını düşünüyor musunuz?

İstanbul Türkçe Öğretim Kitabı – A2

1- A2 İstanbul kitabında bulunan dilbilgisi konularını anlam ve kullanım açısından değerlendirirseniz neler söyleyebilirsiniz?

a. Kitapta, dilbilgisi konularının biçimsel özellikleri dışında anlam ve kullanım boyutuna da rastlamak mümkün mü?

2- Kitapta, dilbilgisel çeşitlendirmelerin varlığı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? (A2 seviyesinde İstanbul kitabında -ecek/-acak ekinin yalnızca gelecek kullanımından bahsediliyor.)

3- A2 İstanbul kitabında –li ve –siz ekleri bulunuyor. Bu eklerin verilmesi için uygun seviyenin A2 olup olmadığıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?

4- A2 İstanbul kitabında evli sözcüğünün karşıtı olarak evsiz veriliyor. Bunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

5- A1 ve A2 seviyesi İstanbul kitaplarını, hazırlık çalışmaları ve ödevler açısından nasıl değerlendirirsiniz?

6- A1 ve A2 seviyesi İstanbul kitabını ele aldığımızda dilbilgisel yapılar ile bu yapıları desteklemek için verilmiş görsellerin uyumu ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Ek 5. Görüşme Deşifrelerinde Kullanılan Sözel Olmayan İfadeler

(?) : Deşifre edilememiş, net şekilde duyulamamış ifade

Hhhh: Nefes alma, nefes verme

Ee: Dolgu ifadeler

[: Üst üste binen konuşma başlangıcı

] : Üst üste binen konuşma bitişi

(.) : Yarım saniyeden az sessizlik

(..) : Yarım saniyeden fazla sessizlik

(...) : Bir saniyeden fazla sessizlik

::::: : Sesin uzaması

- : Sözün kesilmesi

_ : Sözcüğe yapılan vurgu

= : Sesler arasında boşluk olmaması

YÜKSEK : Yüksek sesin kullanılması

() : Notlar ve yorumlar

Ek 6. Görüşmelerin Yazıya Geçirilmiş Halleri

Ses Kaydı 1

1 Araştırmacı: Merhabalar.

2 Katılımcı: [ıı] Merhaba.

3 A: Ben Cansu ve Türkçe Eğitimi yüksek lisans programı için bir çalışma yapıyorum. Bu çalışmada da size bazı sorular soracağım. Bu soruları da bir uzmanla hazırladım. Bir Türkçe öğretmeniyle hazırladık yabancılara Türkçe öğretmeniyle. Ve İstanbul kitabındaki A1 ve A2 seviyelerindeki kitap için dil bilgisi kısımlarından bazı (..) çalışmalarını yaptık ve bunlarla ilgili size soru soracağım.

4 K: Tamam.

5 A: Tamam. Öncelikle yaşınızı ve öğretmenlik sürenizi öğrenebilir miyim?

6 K:(..) otuz yaşımdayım ve bu yıl meslekte yani yabancılara Türkçe öğretiminde [evet] beşinci yılım.

7 A: Peki teşekkür ederim (..) ıı öncelikle kitabın dil bilgisi konularıyla alakalı soru sormak istiyorum. [hı hı] dil bilgisi konularını biçim olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? [biçim] Biçim açısından

8 K: Biçim derken?

9 A: Yani dil bilgisi konularını biçim olarak eksiksiz verdiğini ya da hatalı verdiğini söyleyebilir misiniz?

10 K: hııı yani şöyle kitaptaki açıklamaları **biçim olarak yeterli bulduğumu söyleyemem.** [hı hı]

11 (..) ıı ben evet derslerimde İstanbul kitabını kullanıyorum **gramer anlatırken de**

12 **normal diğer becerilerle** alakalı çalışmaları yaparken de bunu kullanıyorum.

13 Ama **gramer anlatırken kitaptan gitmeyi sevmiyorum.**

14 Mesleğin ilk dönemlerinde yani bu işe ilk başladığımda tamamen **kitaba bağlı gidiyordum**

15 ve **öğrencilerde birçok şeyin eksik kaldığını** gördüm.

16 Bu sebeple hani **öncesinde o eksikleri belirleyerek** (..) işte tamamen kendime (..) **evde hazırladığım (..) bir dil bilgisi şeyiyle gidiyorum derse ona göre anlatıyorum.**

17 Kitaba gelince (..) **evet kitapta "basic" dediğimiz belli başlı kullanım yerleri verilmiş.**

18 İşte atıyorum **şimdiki zaman. Şimdiki zamanla ilgili en (..) ıı bilinmesi gereken şeyler** verilmiş.

19 **Formlar verilmiş (..)**

20 işte **fiil, fiilden sonra yor eki gelir yor'dan sonra şu gelir bu gelir** diye.

21 Tamam, **biçim** olarak hani böyle öğrenci bunu görüyor ama **yeterli** mi? Hayır. **Bunu somutlaştırılıp**

22 daha çok günlük dilde kullandığımız **örneklerden hareketle** bir şeyler hazırlanması lazım.

23 **çok soyut kalıyor.**

24 Ha tabi diyeceksiniz ki bunu öğretmen **somut hale getirecek** evet bunu da biliyorum 25 ama kitapta biraz daha en azından öğrenci işte kitabı açtığına ya da **bu gramer açıklamasını tek başına okuduğunda bir şeyler anlayabilmeli**

26 ama bizim öğrencimiz (gülüyor) **hiçbir şey anlamıyor bundan.**

27 **altında İngilizce açıklamaları olduğu halde hiçbir şey anlamıyor** hani bu da başka bir tartışma konusu

28 A: Evet **İngilizce açıklaması** olmalı mı

29 K: İngilizce açıklaması olmalı mı olmamalı mı bir de şimdi bizim kitapların Arapça açıklamalı olanları var şu an bir de Rusça açıklamalı olan yazılıyor şimdi (..) ıı şimdi İngilizcesi çok çok iyi olan öğrenciler açıklamayı alıyor **İngilizce açıklamaya bakıyor Türkçe açıklamayla İngilizce açıklama birbirini tutmuyor.** [hı hı] **tam böyle istediğimiz açıklama o değil.**

30 Ha bu İngilizce yetersizlikten mi kaynaklanıyor=hayır. **İngilizceyle bunu açıklamamız imkansız** [evet] bir şey yani. **Bunu idrak e::etmemiz lazım a::artık.**

31 **Dil öğretiminde bir dili öğretirken araç bir dille bunu yapamayız** bunu anlamamız lazım yani

32 İngilizce açıklamayla öğrenci eğer **bu grameri anlayacaksa zaten anlamamıştır onu**

33 A: Evet hep karşılaştıracaktır

34 K: Evet yani arkadaşlar bakın **present continuous tense** de böyle yapıyoruz ya dediğiniz anda

35 **olay kopuyor zaten orada** [evet]

36 A1'de **çok zorlanıyoruz**= evet bazı şeyleri **İngilizcesiz** açıklarken

37 **ama öğrenci buna alıştıktan sonra daha sonrasında sizden istemiyor İngilizce açıklama.**

38 ve bizim B1'de B2'de çok **baba konularımız** var yani **ettirgen** diye bir şey var ya da **isimfiiler** diye bir şey var.

39 Eğer sürekli öğrenciye açıklama verirsiniz bunu nasıl açıklayacaksınız [evet] **karşılığı yok ki = yok karşılığı** yani.

40 Hani adamlar bize (..) present perfect tense'i anlatırken diyor ki bunun Türkçede bir karşılığı yok. Ha öğrenemiyoruz o ayrı (gülüyor) dava ama Türkçe de böyle. Öğrenciye (..) bu İngilizce açıklamalar ya da Arapça neyse **yani farklı dille olan açıklamalar kesinlikle olmamalı.**

41 Bana sorarsanız kitaplarda **gramer açıklaması** adı altında bu formülize edilmiş şeyler de olmamalı [hı hı]

42 **çok "basic" bir tanım** öğrencinin anlayabileceği seviyede bir tanım = çünkü biraz böyle şey açıklaması (..) **sözlük açıklaması** gibi açıklamalarımız var bizim

43 (..) **sözlük açıklaması** gibi açıklamalarımız var bizim ders kitabından alınmış koyulmuş gibi

44 **şimdiki zamanı şu andaki bir şeyi yapmak için kullanıyoruz** deyip

45 **öğrencinin kafasında sadece bir çerçeve çizmek** sonrasını öğretmene bırakmak (..) böyle düşünüyorum yani.

46 A: Teşekkür ederim (..) ı bir de kullanım açısından (..) diye bir sorum olacak kullanım açısından nasıl buluyorsunuz gibi. Bu da şöyle biçim açısından tablolarla açıklandı kitapta [tamam] kullanım açısından = mesela bu (..) bunu (..) eki kullanmamızın sebebi şudur ya da budur gibi bir açıklama kitapta herhalde yok

47 K: Yok hı hı

48 A: Bu açıdan nasıl değerlendiriyorsunuz kitabı?

49 K: E işte az önce söylediğim gibi öğrenciye yönelik = yani (..) öğrenci tek başına kitabı aldığı anda öğrenciye böyle (..) bir şey **katacak bir açıklama yok gramerle alakalı.**

50 dolayısıyla kullanım açısından da aynı zamanda (..) ı verilen örnekler açısından da **eksik** bana sorarsanız = çünkü o kadar = evet bazı örnekler böyle (..) hani **kolaydan zora gidilmeli**

51 falan filan diye ikilemimiz var ya ama **günlük dilden o kadar uzak ki** kullandığımız örnekler

52 çocuğu yani sınıftan dışarı çıktığı andan itibaren **şimdiki zamanı kullanmaya** başlayacak değil mi [evet] e (..)

53 yani buradan çıktığı andan itibaren **ne kullanacaksa onları koymamız lazım kitaba**

54 ya da işte **şimdiki zamanın en çok hangi fonksiyonunu kullanıyor** bu öğrenci günlük hayatında bununla ilgili mutlaka bir açıklama olmak zorunda o kitapta

55 = eğer olmazsa **hepsi havada kalıyor**

56 bu bağlamda da öğretmene **çok iş düşüyor**

57 öğretmenin bunları öncesinde belirleyip mutlaka öğrenciye bildirmesi lazım. Hepsiyle ilgili örnekler vermesi lazım öğrenciye eğer vermezse **öğrenci eksik kalıyor** bu sefer

58 E bunu kitapta da **tamamlayamıyor** öğretmen de **tamamlayamıyorsa**

59 **bu eksiği** öğrenci çok **eksik kalıyor**

60 sonrasında zaten **eksiklikler yumağı halinde** devam ediyor

61 A: Anladım peki ben de tam bu dil bilgisi sıralamasıyla ilgili bir soru soracaktım siz de dediniz ya [hı] tam olarak sıralaması doğru bir şekilde gitmiyor diye=ben de şunu merak ediyorum sıklıkla kullandığımız dil bilgisel kalıplar var Türkçede [hı hı] ve sizce sıklıkla kullandığımız kalıplar = önce verilip daha nadir kullandıklarımız sonra mı veriliyor kitapta?

62 K: Kalıp derken (?) gramer konusu olarak mı kalıplardan bahsediyorsun hocam yoksa şey mi (..) hani işte (..) kelime kalıplarından mı = görüşürüz, iyi günler (.)

63 A: Yok tamamen dil bilgisel konulardan bahsediyorum = grameri de aslında sadece kalıp dediğim için yanlış anlaşılmış olabilir [ha] dil bilgisel konular aslında bahsettiğim şey

64 K: Mesela bak şöyle A1'de öğrenciye **verdiğimiz sadece zaman olarak** şimdiki zaman var [hı hı] Daha sonra A2'ye geçiyoruz A2'de işte (..) önce:: İstanbul kitabı için konuşuyorum =

65 Önce **emir kipi daha sonrasında geçmiş zamanı veriyoruz**

66 **öğrenci geçmiş zamanı o kadar güzel öğreniyor ki = güzel demeyeyim de kolay diyeyim** = niye = çünkü öğrenci altı hafta boyunca A1 okudu altı yedi hafta daha

67 sonra **işte bir hafta da emir istek kipi öğrendi**

68 sekizinde haftada şeye başlıyoruz **geçmiş zamana başlıyoruz** ama

69 öğrenci bu sekiz haftalık süreç içerisinde zaten **geçmiş zamanı sürekli duyuyor** zaten bu çocuklar burada yaşıyor öğrenciler = yani okula gidiyor yurda gidiyor sokakta (..) işte:: insanlarla konuşuyor ve hiç kimse onlara şöyle demiyor *dün ben yürüyorum demiyor* [evet] kaldı ki bu bir yanlış kullanım ve biz okulda böyle kullanmıyoruz zaten

70 evet çocuk sadece **şimdiki zamanı öğreniyor** belki ama ben öğrenciyle konuşurken *dün ne yaptınız* diyorum *dün ne yapıyorsunuz* demiyorum (..)

71 [evet] çocuk da dolayısıyla **aşına şimdiki (?) ayy geçmiş zamana.**

72 **bunu biliyor.** Bazı gramerlerin sıralamaları sıralaması değişmeli mi evet kesinlikle değişmeli.

73 **İhtiyaca yönelik bir şey oluşturulmalı.**

74 Evet Avrupa Dil Portföyünden hareketle bir (..) 111 bir şey oluşturulmuş oradaki çocukların yeterliliklerine göre dil bilgisi yeterlilikleri dikkate alınarak hazırlanmış = ama bu çocukların bir de **ihtiyaç analizinin yapılması lazım** [hı hı]

75 Yani evet çocuk (..) yani çocuk derken öğrenci = **öğrencinin neye ihtiyacı var**

76 **Öğrenci en çok neyi kullanıyor**

77 **Öğrenci en çok neyi söylerken problem yaşıyor**

78 yani **ne lazım ona**

79 **hangi zamanı vermeliyim**

80 ya da hangi **gramer yapısı lazım** bu bağlamda mutlaka gramer sıralamasının değişmesi lazım = öğretmen olarak bazı durumlarda inisiyatif kullanıp = yani kitaptaki sıralamayı dikkate almadan

81 kendim (..) bazı **gramerlerin yerlerini değiştiriyorum**

82 ve bunu yapınca gördüm ki bazı **gramerler daha iyi oturuyor** öğrenci bazı durumlarda kendini daha iyi ifade ediyor. O yüzden sıralama konusuna bir değişiklik getirilmeli.

83 A: İstanbul kitabı için

84 K: Evet. Kitaplarla ilgili eğitim vermedim şimdi o yüzden çok (..) şey yapamayacağım (..) [hı hı] hani böyle yorum yapmak çok istemiyorum = tabi ki

inceledim diğer kitapları da hani işte Hitit kitabı için şunu söyleyebilirim **biraz zor gidiyor ama sınıf ortamında nasıl gider bir fikrim yok** açıkçası. [h1 h1]

85 yani orada da = mesela bazı zor konuların bazı **zor gramerlerin çok önde olduğunu** düşünüyorum

86 Öğrenci bunu hani böyle bir kıyaslama çalışması bir deney kontrol grubuyla yapılabilir mi hangi:: işte:: **gramerleri öğrenci önce öğrenince daha iyi kendini ifade ediyor**

87 **hangisinde daha çok zorlanıyor** belki böyle bir çalışma yapılabilir [evet] bilmiyorum yani.

88 A: Peki dil bilgisi konularının anlatımıyla ilgili olarak İstanbul kitabında karşılaştığınız belirgin bir hata oldu mu? Mesela dediğiniz gibi yönelme eki bence çok yanlış bir şekilde verilmiş ya da öğrencilerden (..) buna dair bir (..) ı görüş aldınız mı? Yani uygulamada hatırladığınız bir şey var mı aslında dil bilgisi konularına dair

89 K: (..) yani şöyle (..) ı A1'de (..) **akuzatif anlatmak zordur**

90 (..) ve bunun **öğrencide yerleşmesi de biraz zaman alır**. Yanlış anlatılma değil de öğrenci mesela bunu kitaba (..) baktığında hiçbir şey anlamıyor. (..) cidden hiçbir şey anlamıyor yani.

91 Hemen **akabinde gelen kendim, kendin, kendisi hepiniz hepsi şeyleri var**

92 onlar **İngilizcesi verildiği için biraz yerleşiyor**

93 onlar **kalıp olarak myself yourself** falan diye

94 öğrenci **tamam tamam** diyor **çıkıyor işin içinden**

95 ama sonra bunun şöyle **hal ekleriyle beraber kullanımı geliyor mesela**

96 **öğrenci orada kopuyor**

97 diyorsun ki mesela *kendime bir bardak çay is- alıyorum sen de istiyor musun* (..) falan diye (..) öğrenci mesela **akuzatifi kitapta(.)ki anlatımdan (.) baktığında**

98 **hiçbir şey anlamıyor**

99 (..) **daha ayrıntılı ve daha güzel bir şekilde anlatılabilir mi=**

100 **daha somut** = evet anlatılabilir

101 A: O da biraz öğretmene bakıyor. Ben de şöyle bir şey fark ettim daha doğrusu bir arkadaşım (..) dediğim gibi kitaba çalışırken = mesela Taksim'den ayrılmak ile filmde hoşlanmak örnekleri bir arada veriyor [h11] veriliyor. O kadar birbirinden farklı kullanımları olan şeyler ki aslında sadece den ekinden dolayı aynı yerde veriliyor

102 K: AL İŞTE şöyle de bir durum var biz **grameri anlatırken** yani biz derken kendi adıma konuşayım ben **grameri anlatırken, kitaptan anlatmıyorum**. [h1 h1] Kitaptaki örneklerle de ı bakmıyorum açıkçası. Yani bunları öğrencilere göstermiyorum. [h1 h1]

103 Kendim **normal gramerimi anlatıyorum**

104 **anlattığım her gramerle alakalı** ona örnek olacak şekilde örnekler yazıyorum ya da işte (..) söylüyorum anlatıyorum. **Grameri anlattıktan sonra** sadece bizim kitaplarımızda görmüşsünüzdür boşluk doldurma kısımları vardır. O örnekleri

yaptırıyorum öğrenciye. Ama açıklama kısmındaki örnekleri öğrenciye *bakın arkadaşlar kitapta böyle bir örnek var* diye **göstermiyorum**.

105 (..) yani bu konuda haklı olabilirsin. O:: örneklerin karışık verilmesi konusunda haklısın evet.

106 A: Evet, sorun yaratıyor gibi duruyor. (..) peki üniteler arasında bağlantı olduğunu düşünüyor musunuz?

107 K: (gülüyor) Ha::yır. Kesinlikle hayır. Yani ünite arasında derken şöyle mi= **ünitenin başlığı ile gramer arasında bağlantı yok**. Bu benim hep eleştirdiğim bir şey [evet]. Mesela (..) A::2 kitaplarında vardı (..) e:: (..) (kitabın sayfalarını çeviriyor) (..)

108 Ya: **gelecek zamanı anlatmış**

109 **gelecek zamanı verecek gramer olarak** ve evet *neler olacak* diye bir ünite var=tamam. Bu birbiriyle bağlantılı ama işte (..) eem:: ay şu an hatırlamıyorum şeyi:: galiba B1'deydi A1 A2 değildi ama

110 **şimdiki zamanın hikâyesini verecek gramer olarak** (..) ünitenin başlığı taşınma (..) [hıı] yeni bir ev değiştirme işte (..) bunlar yani. Bavul hazırlama falan filan.

111 Ve hazırladığı hazırlanılan **metinde o kadar az şimdiki zamanın hikâyesi var ki**

112 hâlbuki **anlatmamız** gereken

113 yani çocuğa **verilmesi gerek-** gereken şey **şimdiki zamanın hikâyesi** ama **verdikten** sonra hani böyle örnek

114 çocuk bunu **somut olarak**

115 bakın arkadaşlar bu metinde **karşınızda şimdi bu anlattığım grameri göreceğiz** demek istiyorsunuz ama diyemiyorsunuz.

116 **geçmiş zamanla dolu bir metin var karşınızda**. İşte ben ev değiştirmek istiyorum, taşınmak istiyorum falan...

117 Yani ünitelerin başlığıyla ve içeriğiyle **anlatılan gramerin...**

118 ...birbiriyle biraz daha **bağlantılı olması** gerekiyor

119 A: Ve önceki üniteyi hatırlatan...

120 K: BİR ŞEYLER olması lazım= evet. Birbirinden biraz kopuk yani (..) tamamen kopuk değil arada bağlantı (..) -çok da gömmeleyim kitabı şimdi- arada bağlantılı (gülüyor) olan üniteler var evet arkadaşlar bakın bunu hatırlıyorsunuz değil mi falan dedirtiyor bazı bölümler. Ama bazen böyle çok evet farklı birbirinden.

121 A: O da yine öğretmene kalmış.

122 K: Evet tabi. **Öğretmene büyük iş düşüyor** yani. Ben öğrenciler için her zaman söylüyorum iyi hoca kötü hoca diye bir şey yok belki ama kesinlikle öğretmenle ilgili.

123 Eğer **öğretmen biraz olayın farkındaysa ve öğrenciyi merkeze alıp onların ihtiyacına göre hareket ediyorsa** öğrencisi iyi yetişir ama sadece kitaba bağlı kalıp ayy okumayı bitiremedim yazmayı da yapayım dur dinleme bölümünün ikinci bölümünü yaptım ama üçüncüsü kaldı diye giderse o çocuklar çok bir şey

öğrenemez.

124 A: Aynen öyle. Peki (..) dil bilgisi alıştırmaları yeterli mi?

125 K: **Değil ve biraz zorlama.**

126 Yani (..) **çok geleneksel ve basit ve bir sistem değil mi bu?**

127 Yukarda bir gramer açıklaması var. Aşağıda on tane cümle var, bu on tane cümle de şöyle boşluk doldurma. Yani hani başka bir şey yok. **Gramerı öğrendik mi arkadaşlar=evet öğrendik.**

128 Yani eğer hoca hiçbir şey yapmıyorsa kitap dışında on tane cümleyi çocuk **şahsa göre be::n gittim se::n gidiyor musun, gittin mi?**

129 Bunu düşünmüyor ki zaten. **Geçmiş zaman olduğunu biliyor bunun ve şahıslara göre boşlukları doldurdu ve bitti.**

130 Daha böyle **kompleks örnekler**, daha böyle hayata dair, daha çocuğu konuşturacak ya da işte onun yazma etkinliğini geliştirecek şeyler lazım.

131 Sadece **boşluk doldurmayla olacak iş değil yani.**

132 A: Peki genelde siz genç yetişkin grubuna ders veriyorsunuz [hı hı evet] üniversite öğrencilerine [evet] örnekleri onlara uygun buluyor musunuz?

133 (..) ya::ni:: (..) biraz daha böyle yani (..) hayatlarına (..) onlara yönelik mi (..) yani tamamen yabancı öğrencilere yönelik mi (..) hayır değil. Daha çok böyle şey normal geçmiş zaman örnekleri. O öğrenci grubuna hitap eden, yaşamlarına hitap eden örnekler değil. Geçmiş zaman, geçmiş zamanla ilgili yazılmış on tane boşluk doldurma cümlesi öyle bakıyorum olaya. **Yaşamlarından hareketle oluşturulmuş bir şey değil yani.**

134 A: Bir devlet okulunda [tabi] atıyorum öğrenciler

135 K: [o örnekleri milli eğitim de alıp da **geçmiş zaman anlattıktan sonra** yine aynı şekilde öğrencilere verebilirsiniz hiçbir değişiklik yapmadan yani]

136 A: Bu da örnekleri otantik yapmıyor dolayısıyla

137 K: Kesinlikle yapmıyor. Ha amacınız şeyse (..) işte benim öğrencilerim yabancı bir kültür aktarımı da yapayım bunu yaparken falan gibi hedefleriniz varsa bu örneklerden değil de böyle kendiniz **örnekler oluşturacaksınız** o zaman.

138 A: Anladım (..) peki örneklerin hayata uygunluğu ile ilgili ne söyleyebilirsiniz? Aslında biraz ona cevap verdiniz.

139 K: Ya:ni dediğim gibi yabancı öğrencinin ihtiyacına göre hazırlanmış örnekler değil. Yani diyebilirsin ki hocam nasıl bir ihtiyacı var ki bu öğrencinin? Niye öyle diyorsun=yani çocuğa o kadar çok şey öğretiyoruz ki çocuk kapıdan çıktığı andan itibaren **hepsini kullanabilecek, hepsini kullanacak.**

140 O örneklerin içine **bugün hava yağmurlu, dün hava yağmurluydu** yazdığın anda çocuk **bunu alıp kullanacak.**

141 Diyecek ki bugün hava çok soğuk ama **dün güneşliydi** diyebilmesi lazım mesela. Bunu Türk öğrenciye yapmasan hiç sıkıntı çıkmaz, öğretmene de gerek yok zaten.

142 Çocuk böyle bir dünyaya doğarak öğreniyor ama bu öğrenciye her şeyi **sil baştan** sen öğretiyorsun. Dolayısıyla onun **ihtiyacını bilmek zorundasın.**

143 Daha çok kullanacağı daha çok ihtiyacının olduğu buna **kalıp de kelime de gramer öğretimi de** ne dersin de ama bu örnekleri onun ihtiyacına göre düzenlemek zorundasın. Bizim kitabımız bu anlamda biraz eksik.

144 Yani normal (..) **geçmiş zamanla ilgili cümleler** Türk öğrencilere de verilebilecek cümleler bunlar **çocuğun ihtiyacına yönelik düşünülmüş şeyler değil.**

145 A: Mesela markete gittiğinde nasıl alışveriş yapacak [ha evet] en basiti

146 K: Yani bir A1'de doktor hasta diyalogu var o kadar güzel ve şey gidiyor ki derste bu çocuklar hasta oluyor ve hastaneye gidiyorlar. Çocuğun buna ihtiyacı var. Çocuk bütün ilgisiyle her şeyi öğrenmeye çalışıyor o ünite. Hocam ben mesela okula gelmek istemiyorum ama bir şey lazım bana diyor bir kâğıt var onun adı ne? Raporu öğrenmek istiyor, reçeteyi öğrenmek istiyor. Bunlar hepsi çocukların ihtiyacına yönelik şeyler. O üniteyi mesela çok güzel işliyorum ben. Çünkü ünite olan bütün kelimeler de **gramer de çocuğun ihtiyacına yönelik** ve bu dersin seyrini o kadar çok değiştiriyor ki (..)

147 yani=tabi ki masal da anlatacaksın öğrenciye hikâye de ama **öncelikli hedefimiz onların ihtiyacını karşılamak**

148 A:Buna uygun yapılırsa çok daha başarılı olur

149 K: Çok daha başarılı olur kesinlikle

150 A: Peki A1 İstanbul Türkçe kitabındaki dinleme metinlerini kullanıyor musunuz?

151 K: Evet kullanıyorum ama şöyle hepsini kullanıyorum desem yalan, bazılarını kullanıyorum bazılarını kullanmıyorum. **Biraz hızlı geliyor bu dinleme metinleri** (..)

152 **yakalayamıyor öğrenci yakalayamayınca panik oluyor**

153 **panik olunca** işte hocam bu **dinleme çok zor ya diye böyle bir önyargı oluşuyor**

154 çocukta **bunun önüne geçmek için böyle alıştırma:ya çalışıyoruz** onları. Bunu da nasıl yapıyorum=şarkı dinletiyorum şarkıyla beraber işte: ellerine kâğıt veriyorum anladıkları şeyleri: hani: hani o şarkının sözleri (.) yazıyor anladıkları kelimeleri: işte daire içine almalarını istiyorum ya da boşluk doldurma etkinlikleri yaptırıyorum falan filan. Bu şekilde hani böyle dinlemeyi biraz daha eğlenceli hale getirip ondan sonra kitaptaki şeylere=dinlemelere geçiyorum.

155 A: Kitaptakiler çok daha ciddi [evet] biraz da sanırım robotik bir ses var

156 K: DEĞİL Mİ hani böyle aksan yok bir duygu yok iki ortam sesi yok mesela üç. İşte bir diyalog geçiyor Sokaktalar ama kuş sesi yok ya da dışarıda olduğunu belli edecek hiçbir ses yok bunu **eksiklik olarak bildirdik** biz mesela yeni:: ses kayıtlarına eklenecek bunlar [hı hı] çünkü şey böyle bir kişi sanki bir yere geçmiş onlar diyalog yapıyorlar telefonla çekmişler ve CD'ye basmışlar (gülüyor) biz de onları dinliyoruz ve biraz da hızlı konuşuyorlar.

157 **Zaten öğrenci yakalayamıyor o duyguyu da hissedemiyor** dolayısıyla hepsi bir eksiklik olarak öğrenciye geri dönüyor.

158 A: Peki Türk kültürünü yansıtmaları açısından neler söyleyebilirsiniz?

159 K: Dinleme metinleri mi? [evet kullandıkları ifadeler ya da en azından verdikleri tepkiler=biz biraz daha heyecanlı tepkiler veriyoruz ya] ha dediğim gibi duygusal anlamda biraz eksik olduğu için dinleme metinleri=yani dinlemeler evet (.) yani günlük hayatta kullandığımız o:: şeyler eklenebilir mi=evet eklenir=AYY gibi:: değil mi? [evet çok kullandığımız bir şey] evet doğru

160 A: Peki yazı dili ve konuşma dili arasındaki farkı yansıttığını söyleyebilir misiniz?

161 K: Kitapların mı?

162 A: Kitapların da aslında dinleme metinleri üzerine soruyorum tabi kitaplardaki ifadeler için de söyleyebilirsiniz

163 K: Yani şöyle mesela **gelecek zamanı anlatırken**

164 bunu yazarken öğrenci "yapacağım" diye yazması lazım ama bunu konuşurken hiçbir zaman "yapacağım" demiyoruz biz biraz da hızlı konuştuğumuz için "yapıcam" diyoruz bunu=**ben mesela anlatırken öğrenciye bakın arkadaşlar bunun grameri budur ve bu böyle yazılır ama konuşurken bunu böyle uzun uzun söylemenize gerek yok** Türkler de böyle konuşuyor. Sinemaya "gidicem" dersin "gideceğim" demezsin=şimdi dinleme metinlerinde şöyle bir durum var biraz da öğretici olduğu için dinleme metinler ee:: ve A1 ve A2 metinlerinde biraz (.) daha yavaş konuştukları için konuşanlar böyle: hızlı değil de daha böyle şeyler (.) "gideceğim" diyor ve öğrenci de bana şunu soruyor o zaman haliyle e hocam sen bana dedin ki "gidicem"di bu ama adam burada "gideceğim" diyor=çok yansıtmıyor ama işte dediğim gibi bu normal bir dinleme değil öğrencinin hani böyle öğretme amaçlı bir dinleme olarak hazırlanmış olduğu için böyle

165 A: Tamamen didaktik olmasıyla...

166 K: Ya: e:vet gerekir mi değil=ben nasıl hazırlandığını söylüyorum [hı hı] öyle olmalı mı:: tartışılır=bilmiyorum yani.

167 A: Peki ı:: aynı soruları okuma metinleri için de sormak istiyorum. Okuma metinlerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

168 K: (..) Gramer bağlamında (.) yani şöyle **öğretilen gramerin okuma metinlerinin içine daha çok yedirilmesi** gerektiğini düşünüyorum

169 =çünkü bazen öyle bir oluyor ki siz bir **gramer anlatıyorsunuz ama anlattığınız gramer okuma metninin içinde hiç yok.**

170 **o kadar ayrı yerlerdeki hepsi hani böyle çıkamıyorsunuz işin içinden**

171 **öğrettiğiniz gramerlerin**

172 **somut bir şekilde okuyacağınız metnin içinde** öğrencinin görmesi gerekiyor bu bağlamda bir eksiklik var=ama uzunlukları:: işte sayısı=bence yeterli

173 A: Türk kültürünü yansıtması açısından ne diyebilirsiniz?

174 K: A1 A2 kitaplarında Türk kültürü(..) Yani şöyle daha çok Türk kültürü unsuru bulunabilir mi evet bulunabilir=mesela A2 metin-A2 **kitabında geçmiş zamanı anlatırken öğrenciye neydi o Robinson Crusoe'yu veriyoruz galiba:** öyle bir şey olması lazım (tabi ki olur ses kaydı yapıyoruz) öyle bir şey vardı hani onun yerine Don Kişot değil de Keloğlan'ı ver ya da bir deyiştir yani.

175 Daha çok Türk kültürü unsuru kullanılabilir mi=evet kullanılabilir=ama dediğim

gibi benim öncelikli hedefim çocuğun ihtiyacına yönelik bir şeyler yapmak olduğu için bence yani en büyük eksikliği şu olarak görüyorum **daha çok okuma metinlerinin içinde gramer ağırlıklı şeylerin olması lazım.**

176 **Öğrettiğim grameri ben okuma metinleri içinde görmüyorum**

177 **benim problemim bu** [kültürden önce] evet= kültürden önce bu=çünkü kültür eksikliğini bir şekilde kapatabilirsiniz yani dediğim gibi öğretmende çok iş bitiyor zaten ama kültürü işte dinleme etkinlikleriyle yazma etkinlikleriyle işte görsel etkinliklerle o açığı bir şekilde kapatıyorsunuz

178 **ama öğrencinin gramerde eksikliği varsa olay çok büyüyor**

179 A: Bir de çalışma kitabı var İstanbul'un çalışma kitaplarıyla ders kitaplarının birbirini beslediğini düşünüyor musunuz?

180 K: Evet konu olarak birbirini besliyorlar. İşte birinci ünitenin başlığı taşınmaysa çalışma kitabında da taşınmayla alakalı kelimeler onunla ilgili etkinlikler onunla ilgili cümleler

181 **gramere yönelik hazırlanmaya çalışılmış (.) işte cümleler yine var.** O yüzden besliyorlar bana sorarsanız

182 A: Pek bir sorun yaşamıyorsunuz

183 K: Yok hayır

184 A: Peki İstanbul A1 kitabının öğrenciyi A2'ye hazırladığını düşünüyor musunuz?

185 K: Hayır (başıyla reddediyor) düşünmüyorum, birbirinden kopuklar hani yani hazırlamak değil de **birbirinden bağımsız iki seviye gibi onlar** yani iki kitap gibi öyle=hani böyle hazırlık seviyesi gibi kesinlikle düşünemezsiniz onu

186 A: A2 kitabında A1'in özetini yapacak herhangi bir şey [hayır hayır] yok herhalde

187 K: Hayır hiç yok hani böyle **hazırlamamız gereken bloklar var tamam mı=A1'de işte altı tane bloğu bitirdik A2'ye başladığımızda anda yedinci bloğu koyuyoruz** ama arada bir bağlantı yok

188 A: Çok büyük sorun

189 K: Tabi canım çok büyük sorun

190 A: O zaman sizin tekrar yapmanız gerekiyor A2'den hemen önce [evet] tamamen öğretmen-

191 K: Tamamen öğretmene bağlı evet o yüzden diyorum öğretmen en büyük şansı öğrencinin (.) eğer böyle yani yanlış anlama sakın söylediğimi **iş bilmeyen ya da olaya çok hâkim olmayan bir öğretmene denk gelirsin**

192 **öğretmen de haliyle kitaba bağlı kalarak bir şeyler yapmaya çalışıyorsa öğrencinin vay haline**

193 cidden vay haline yani (.) **toparlayamıyor öğrenci**

194 A: A2 kitabının A1'den daha iyi olduğunu söyleyebilir misiniz?

195 K: Evet evet (.) A1 kitabının üzerine daha çok çalışılmalı=hani böyle kitaptaki fotoğraflardan tutun da yazılan örnekler işte okuma metinlerinin içerikleri dinleme ses kayıtlarındaki ortam sesleri falan filan her şeyin elden geçmesi lazım=A2 kitabı bir tık daha iyi A1'den (.) daha rahat ediyorum yani kendi adıma ben en azından (..)

196 A: Anladım, anlam ve kullanım açısından daha iyi diyorsunuz

197 K: Evet evet

198 A: Peki (..) dil bilgisel çeşitlemelerle alakalı bir şey sormak istiyorum. Mesela 1ı: A2 kitabında gelecek zamanda ecek acak eki ekleri var [hııı] ama bu sadece gelecek zamanla ilgili bir ek olduğu söyleniyor (..) kitapta. [hı hı] ama daha farklı çeşitlemeleri de var tabi ki (..) kullandığımız Türkçede=bununla ilgili ne düşünüyorsunuz=daha sonraki seviyelerde mi verilmeli yoksa yapılan şey doğru mu tek bir fonksiyonunun verilmesi?

199 K: Yoo **kitaptakine bağlı kalınmamalı**

200 ve öğretmen **hepsini konuyu anlatırken vermeli**

201 A: A2 seviyesinde farklı fonksiyonlar da verilebilir

202 K: Tabi ki evet=yani farklı fonksiyonlar derken şimdi bizim Türk olarak kullandığımız bütün fonksiyonları **A2'de yükleme yapmaya gerek yok**

203 ama **öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu öğretmen biliyor**

204 yani çocuk bunu **kullanacak mı=evet kullanacak diyorsan** sen kendine

205 o zaman **vermelisin** kitapta ama **verilmemiş**=bu problem değil yani öğrencinin **ihtiyacı varsa verilmeli**

206 A: Anladım bir de li ve siz ekleri var. *Evli evsiz* gibi-o örneğe de geleceğim o yüzden önceden verdim- bunlar için bu iki ek için sizce A2 uygun seviye mi?

207 K: Tanımlama tasvir yapmak için evet (..) uygun bir seviye ama bazen **bu ekleri verirken**

208 **işte mecaz ve:: soyut şeylere doğru gidiyor olay**

209 **bunların ayrımını kavrayabilmesi için** A2 erken olabiliyor

210 ama bunun farkına **zamanla yerleşiyor**

211 **bunu anlatırken zaten söylüyorsunuz=arkadaşlar bakın bu biraz mecaz bir kullanım**

212 **hani böyle bu grameri ben anlatırken daha çok tasvir (..)**

213 **bir fotoğraf yansıtıyorum bu arkadaşı bana nasıl anlatırsınız?**

214 hemen başlıyor hocam şişma::n sonra **bunlara siz ekini veriyorsunuz** bu sefer çocuk başlıyor *şişmanlı şişmansız* işte *mavi gözlü* falan (..)

215 (..) arada (..) **kitabın azizliğine uğradığımız oluyor evet**

216 böyle bir örnek geliyor mesela **o kadar soyut ki o zaman kavrayamıyor bunu**

217 hocam diyor **şimdi içinden nasıl çıkacak?**

218 **o zaman anlatıyorsunuz bak bu biraz mecazi bir kullanım** [evet]

219 şey yapılması lazım **temizlenmesi** lazım kitaptan

220 A: Mesela *evli evsiz* örneği öyle

221 K: **Çünkü öğretmeni zora sokuyor** yani evliye karşı evsizi veremezsin

222 **çünkü yani -li'nın negatifi -siz değildir**

223 "**şekerli şekersiz**"de bunu verirsin ama bunu her türlü veremezsin işte bunu anlatırken mutlaka öğrenciye söylemen lazım (.)

224 ya işte **-li'nin görevi nedir**

225 **siz eki nasıl kullanıyoruz**

226 **ya da kelimeye geldiğinde nasıl manalar veriyor**

227 **bunu öğrenciye veriyorsun zaten ama**

228 **soyut şeylerin mutlaka temizlenmesi lazım kitaptan**

229 A: İlk defa gören bir öğrenci için bu çok büyük bir karmaşa [tabi tabi]

230 K: **Kaos=kaos yani** sonra gelip öğretmeni şey yapıyor çünkü hocam ben bunu anlamadım diyor

231 **mutlaka o -li -siz'da bir problem yaşıyoruz biz** mesela eğer çocuk böyle kitaba şey yapıp geliyorsa (..)

232 ben bunu anlamadım diyor **şekerli şekersiz** anladım diyor **ama mesela neden evli evsiz değil**

233 A: Evet bir de hazırlık çalışmalarıyla alakalı soru sormak istiyorum=hem A1 kitabı hem A2 kitabı hazırlık çalışmalarını nasıl buluyorsunuz?

234 K: Bazı ünitelerde işte:: atıyorum sağlık ünitesi var (.) öğren-aman(?) şey:: doktor hasta ilişkileri:: hastalıklar:: sağlığını nasıl korumalıyız gibi şeyler anlatacak (.) hazırlık çalışmalarında buna hazırlayıcı kelimeler veriyor mesela (..) tamam ya da işte A2'de yemek yapma=yemekler diye(.) bir şeyimiz var(.) ünitemiz var. Hazırlık çalışmasında rendelemek, doğramak, pişirmek, kızartmak gibi kelimeleri veriyor (.) işte öğrenci yemek yapma ya da ya da yemek tarif etme: olayına hazırlıyoruz=bu da tamam ama çoğu::nu:: (..) yani hani böyle hazırlık çalışması biraz böyle: şey gibi olmuş=Milli Eğitimdeki oku::l(?) Milli Eğitimde hazırlık çalışmaları olur ya (.) yani ben milli eğitim=yani ben Milli Eğitimde görev altı ay yaptım çok yapmadım şu an olay nasıl bilmiyorum (.) bu konuda cahilim ama kendi zamanımdan hatırlıyorum=hani böyle çok zorlama bir hazırlık çalışması bölümü olurdu ya=e:ve:t arka- [olması gerektiği için] daşlar=evet yani=yarın 23 Nisan=evet=23 Nisanla ilgili ne düşünüyorsunuz, hazırlık çalışması: böyle olmuş biraz yani (..) daha böyle öğrenciyi:: ha(?) heyecanlandıran değil de hazırlık çalışması budur=**öğrenci böyle bi::: dürtecek** [hı hı] heyecanlandıracak=öy:le: değil bizimkiler. Daha çok böyle işte:: onu hazırlayıcı kelime öğretmeye yönelik:: bi: şeyler var.

235 A: Peki ödevlerle alakalı ne düşünüyorsunuz? (.) ödevye yönelik ya da göreve yönelik bir şey var mı kitapta?

236 K: Yoo: tamamen **hocanın kendinde bitiyor olay**

237 A: Ödevi siz veriyorsunuz

238 K: Tabi tabi=evet

239 A: Peki: son olarak da::: ıı:: siz biraz bahsetmiştiniz aslında görseller (.) kitaptaki görseller (.) dil bilgisi:: dil bilgisi konularını destekliyor mu diye size soracağım [hayır]

240 K: Hayır **hiç desteklemiyor** ve yani benim (.) bana sorarsanız evet ben bu kurumda çalışıyorum (.) kitabın hazırlanması sürecinde burada değildim ama kitapla

ilgili benim e:::::n çok eleştirdiğim şeylerden biri de yine kitaptaki görseller (.) ya:ni böyle bazen kültürümüzü yansıtmaya yönelik İstanbul'la alakalı resimler koyuyoruz [hı hı] ama: geçmiş (.) zaman ünitesinde. İstanbul Boğazı'nın geçmiş zamanla ne alakası var diye sorarlar adama=değil mi? Ya da işte (.) ha az önce şey dedin grameri destekleyici fotoğraflar (.) yok (.) yok yani (.) hani (.) işte dinlemede (.) dinleme bölümünde dinleme bölümünün içeriğiyle alakalı (.) bir şeyler varsa onunla alakalı fotoğraflar var=internette çıkarılmış olan onun dışında görsellerimiz bira:z eksik (..)

241 A: Anladım

242 K: Bayağı eksik yani (gülüyor)

243 A: Peki çok teşekkür ederim [rica ederim] katıldığınız için

244 K: Rica ederim

Ses Kaydı 2

1 Araştırmacı: Öncelikle merhaba.

2 Katılımcı: Merhabalar

3 A: Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi programı için bir çalışma yürütüyorum. Size bu çalışma için A1 - A2 seviyelerinde yer alan İstanbul kitabı için sorular soracağım. Bu soruları uzman görüşü olarak hazırladım. Ve sizin de izin verdiğiniz üzere ses kaydı yöntemiyle kayıt altına alacağım. Öncelikle yaşınızı ve öğretmenlik süresini öğrenebilir miyim?

4 K: Yaşım otuz. 2013'ten bu yana (.) yabancılara Türkçe öğretiyorum=öyle söyleyeyim.

5 A: Beş senedir bu işi yapıyorsunuz [hı hı] peki teşekkür ederim. O zaman sorulara geçiyorum hemen. A1 İstanbul kitabını dil bilgisi konuları açısından değerlendirirseniz=öncelikle biçim olarak ne söyleyebilirsiniz? (..)

6 K: Şöyle diyeyim (..) düzenleme olarak iyi olduğunu düşünüyorum. Ama kitapların güncellenmesi gerektiği kanaatindeyim. **Kitaplarda bulunan dil bilgisi yapıları, özellikle zaman kiplerinin tablolar şeklinde değil de daha çok metin ve bağlama yönelik (..) hareketle hazırlanması gerektiğini düşünüyorum.**

7 A: Anladım, teşekkür ederim. Peki anlam ve kullanım açısından ne söyleyebilirsiniz?

8 K: **Yeterli ve (..) anlaşılır olduğunu düşünüyorum.**

9 **Verilen örnek cümleler anlayabileceği düzeyde.**

10 **Tabi ki çok çeşitlendirilebilir ve güncellenebilir.**

11 A: Bununla ilgili tekrar bir soru soracağım [tamam] örneklerim var. İkinci soru olarak kitapta yer alan dil bilgisi konularının sıralaması ile ilgili ne düşünüyorsunuz? (.) mesela bizim sıklıkla kullandığımız eklere kitapta öncelik verilmiş mi? Öncelik sonralık sırasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?

12 K: (..) (..) A1'de bir problem olduğunu düşünmüyorum.

13 **Sadece 6. ünite de bulunan isim tamlama eklerinin 4. ünite de bulunan iyelik ekleriyle birlikte verilmesi gerektiğini düşünüyorum.**

14 **Bana göre en büyük problem o. Bunun haricinde sırada bir problem**

olduğunu düşünmüyorum yani, yeterli.

15 A: Peki öğrencilerle ilgili herhangi bir şey yaşadınız mı=bahsettiğiniz sıralamayla alakalı?

16 K: **Daha çok iyelik ekleriyle birlikte tamlama eklerinin (.) verilmesini düşünüyorum** daha önce dediğim gibi.

17 **Sebebi şu öğrenci daha sonra bu ikisini karıştırabiliyor.**

18 **Arasındaki farkı tam olarak anlayamayabiliyor.**

19 **Neyi ne zaman kullanacağını bilemiyor veya da yanlış kullanıyor.** Onun için A1 açısından sadece orada bir düzenleme yapılabilir.

20 A2'de de **dil bilgisi konularının çok yoğun** olduğunu düşünüyorum.

21 Çünkü 11:: **dört veya beş farklı zamanı veriyoruz** altı haftalık gibi bir sürede.

22 **Geniş zamanın belki B1'e kaydırılabileceğini** düşünüyorum.

23 Veya da **geçmiş zamanın A1'e kaydırılabileceğini** düşünüyorum.

24 Tabi ki bunlar benim düşüncem, yani öğrencilerden bir araştırma yapıp dönüt almamız gerekiyor diye (.) söyleyebilirim.

25 A: Peki sırayı değiştirdiğiniz oluyor mu?

26 K: Yok ben **kitaba uygun gidiyorum, sırayı değiştirmiyorum.**

27 A: Peki konuların anlatımıyla ilgili olarak A1 kitabında dil bilgisi konularının anlatımıyla ilgili olarak karşılaştığınız belirgin bir hata oldu mu=özellikle öğrencilerden bir (.) geribildirim [yok] aldığınız...

28 K: Olmadı

29 A: Sorunsuz ilerledi [sorunsuz ilerliyor, evet] Peki bir örnek var benim araştırırken bulduğum mesela -den ekini verirken *Taksim'den ayrılmak* ile *filmden hoşlanmak* örnekleri bir arada veriliyor [hı hı] bunun öğrenciler açısından bir sorun oluşturup oluşturmadığına dair neler söyleyebilirsiniz?

30 K: Sorun oluşturmuyor sebebi şu 11:: **ayrılmak fiili de -dan -den eki alıyor hoşlanmak fiili de -dan -den eki alıyor.**

31 **Fiillerin anlamlarını verince öğrenci bunu çok rahat şekilde ayırt edebiliyor.**

32 Örnek sınıftan ayrılıyorum veya senden ayrılıyorum veya da kebaptan hoşlanıyorum veya da senden hoşlanıyorum (.) gibi.

33 A: Anladım, siz bir sorun yaşamadınız. Peki yine yönelme eklerinden bahsederseniz yönelme ekleriyle ilgili kitaptan kaynaklanan herhangi bir sorun yaşadınız mı?

34 K: Yönelme ekleriyle ilgili kitaptan kaynaklı bir sorun yaşadım mı? (..) yönelme ekleriyle ilgili şöyle söyleyeyim kitaptan kaynaklı bir sorun yaşamadım ama **zaten yönelme ekleri genel olarak bir problem teşkil ediyor.**

35 yani biz **daha çok fiillerin anlamlarını öğretiyoruz**

36 yani aslında **bu işin kolay yolu**

37 **anlamlara göre yapıları koymaları gerektiğini söylüyoruz.**

38 Bu doğru mu=**bu doğru değil.**

39 Bu işin kolay kısmı

40 Bizim burada **belirli bir sürede belli bir yapıyı vermemiz gerektiği için (.)**

41 **basit ve kısa yoldan gitmemiz gerekiyor.**

42 Ama uzun süreçte **bu tabi ki problem yaşıyor**

43 =özellikle **yazma ve konuşmada öğrenci ıı:: hangi eki hangi fiille kullanacağını**

44 =veya da **hangi bağlamda hangi metinde kullanacağı açısından problem yaşayabiliyor.**

45 **Ama bu kitaptan kaynaklı bir problem değil, genel yani yapıdan kaynaklı**

46 A: Ve bütün seviyelerde yaşıyor

47 K: Evet hepsinde yaşıyor.

48 A: Peki gene A1 İstanbul kitabını düşündüğümüzde üniteler arasında bağlantı olduğunu düşünüyor musunuz?

49 K: (..) hangi anlamda?

50 A: Birbirini tekrar edebilmesi ya da öngönderim artgönderim yapabilmesi açısından

51 K: Metinlerarasılık mı diyorsun?

52 A: Evet aslında biraz öyle bir de (..) dil öğretim kitaplarında genelde belli bir bağlam olur karakterler olur ve devam eden bir (.) durum vardır aslında (.) bununla ilgili ne düşünüyorsunuz?

53 K: Şöyle bir düşüneyim. (..) İsimlerin tekrar ettiklerini hatırlamıyorum. Hikâyelerin de tekrar ettiğini hatırlamıyorum=ama böyle bir kitap yapılırsa veya böyle bir çalışma yapılırsa güzel olur ama metinlerarasılık diyorlar ama (.) ıı:: A1 seviyesinde metinlerarasılığı kullanmak çok zor bir durumdur çünkü öğrenci ıı:: henüz dili yeni öğrenirken=yani hiç daha önce kullanmadığı karşılaşmadığı bir dille (.) dilin öğretimini gerçekleştirirken ıı:: metinlerarasılığı ve ünitelerin birbiri ile olan bağlantısını (.) bir kenara koyalım ıı:: **orayı kavrayabiliyor mu yerine getirebiliyor** mu bence bunu ön plana almak daha kolay. Ama sorunun temel cevabına gelince ben birbirleriyle bağlantılı olmadığını söyleyeyim.

54 A: Evet sanırım bir tekrar da yok [hı hı] geçmiş konuyu ikinci aşama [yok yok]. Bunu siz yapıyorsunuz [hı hı] geçen derste böyle yaptık [hı hı] Peki kitapta yer alan dil bilgisi alıştırmalarını yeterli buluyor musunuz?

55 K: (..) yani çok şey bir soru (.) şöyle söyleyeyim **benim için hiçbir şey yeterli değil.**

56 yani sadece kendi kitabımız açısından değil diğer kitaplar açısından da ben çünkü dört farklı kitabı okuttum. Yedi İklim'i okuttum, Ankara TÖMER'i okuttum, bizim kitabı okuttum sonra ıı:: eski Hitit vardı onu okuttum=yurtdışında da çalıştım. Yurtdışında bu üç kitabı da okuttum ıı:: **hiçbir kitap yeterli değil sadece bizimki değil.**

57 =ve **alıştırmalar daha çok cümle düzeyinde oluyor biraz daha kısa paragraflar ve metin düzeyinde olsa öğrenciler daha kolay anlayabilir hem böylece öğrenme hızları da artar** öyle düşünüyorum. Yeterli değil diyeyim yani

cevaben.

58 A: Daha önceki araştırmada da zaten siz kendi hazırladığınız [evet söylemişim] alıştırma kullandığınızı söylemişsiniz. Kitapta yer alan örnekleri otantik buluyor musunuz=dil bilgisi örneklerini.

59 K: Değil. (..) Çünkü hepsi **yapma cümle ve yapma metin**.

60 Şimdi bir şeyin otantik olabilmesi için **doğal olması lazım**.

61 Yani bütün kitaplarda bulunan alıştırmaların tamamı otantik değil. Hepsi yapay alıştırmalar.

62 hepsi oluşturulmuş sonradan. **Otantik alıştırma sadece öğretmen o anda uygulayabilir ve yerine getirebilir** diye düşünüyorum. Otantik değil

63 A: Yani çalıştırdığınız bütün kitapları karşılaştırdığınızda

64 K: Hiçbiri değil. Hiçbiri değil.

65 A: Anladım. Peki A1 ve A2 kitapları için soruyorum (..) ıı:: dil bilgisine dair örnekleri yetişkinlere uygun buluyor musunuz?

66 K: (..) bizim öğrenci profilimiz yetişkinler üzerinde zaten. ıı:: (..) yetişkinlere uygun buluyor muyum (..) (..) uygundur diyelim=uygun yani.

67 A: Uygun diyorsunuz aynı örnekleri ortaokulda bir Türkçe sınıfında verilebileceğini düşünüyor musunuz?

68 K: Verilebilir. (..)

69 A: Bu ikisi arasında böyle bir ayırım olması gerekmiyor mu? Yetişkinler için örnekler biraz daha farklıyken ortaokul için=ya da anadil Türkçe ile yabancılara Türkçe için

70 K: (..) farklı olması gerekiyor mu=bence farklı olmasından ziyade ıı:: **yabancılar için sıklığın çok olması gerekiyor**. Yani çünkü hiç karşılaşmadığı bir dille karşılaşılıyor ve (..) bir yaşantıyla karşılaşılıyor ama kitaplarda bulunan=bütün kitaplarda bulunan bizim kitap odaklı konuşuyoruz=bizim kitapta bulunan örnekleri ortaokul çocuğuna veya ilkokul çocuğuna gösterdiğin zaman zaten bunu anlayabilecektir çok kolay şekilde.

71 A: Anladım yine örnekler üzerinden soruyorum [tamam] hayata uygunluğu ile alakalı ne düşünüyorsunuz örneklerin

72 K: Yetersiz. (..) Çünkü diğer sorularda da söyledim güncel olmadığı kanaatindeyim. Bizim sınıfta verdiğimiz örneklerin ıı:: daha çok yaşantıya ve öğrencinin sokakta karşılaşabileceği şeylere yönelik **örnekler bazında biz ilerliyoruz**.

73 =ama kitaptaki örnekler buna yine bütün kitaplar dahil onu da tekrar belirteyim (gülüyor) belki bir faydası olur. ıı:: şey değil ıı:: yeterli değil örnekler öyle söyleyeyim.

74 A: Peki siz sınıfta tiyatroya bir şey yapıyor musunuz bu günlük hayatla uyum sağlamak [tabi ki] açısından

75 K: =dramayı kullanmak zorundayız ıı:: tekniktir ıı:: canlandırmadır bu olmadan zaten olmaz mecburen yapıyoruz yeri geliyor biz yapıyoruz yeri geliyor öğrenciler vasıtasıyla bunu gerçekleştiriyoruz.

76 A: Anladım bunu dil bilgisi konularında da herhalde kullanıyorsunuz [kullanıyoruz] bir bağlam oluşturup [aynen öyle] dil bilgisi konusunu ona yediriyorsunuz. (kafasıyla onaylıyor) Peki dinleme metinlerini kullanıyor musunuz?

77 K: Kullanıyorum.

78 A: Dinleme metinleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

79 K: (..) yenilenmesi gerektiğini düşünüyorum ıı::: çünkü bazı metinler (.) sıradan ve yaşama uygun değil (.) nasıl söyleyeyim sonradan yapay şekilde oluşturulduğu için öğrencinin=yani benim hep mantığım şu olmuştur dil öğretirken ıı::: kitapta yazan şeyler dinleme metinleri bazında da konuşalım=yani soru oradan geldi=öğrencinin karşılaşabileceği ve günlük hayatta kullanabileceği şeyler olması gerekiyor. Tamam Avrupa Dil Portfolyosunda belirli temalar var hazırlanan dinleme metinleri o temalar üzerine kuruluyor ama ıı:: (.) o temaları daha farklı şekilde de şey yapabiliriz. A1 için şimdi aklıma gelmiyor ama bizim C1 kitabında ya da B2 kitabında Mevlana dinleme metni var (..) zor yani öğrenci (.) tamam Mevlana'yı tanıtmak güzel ama öğrenciye B2'de Mevlana lazım mı bilmiyorum. Yani Mevlana'nın C Plus ya da daha üst seviyelerde kullanılabileceğini düşünüyorum.

80 A: Anladım. Peki vurgu tonlama açısından neler söyleyebilirsiniz?

81 K: Tabi bu ses kaydını yapan kişinin (.) seslendiren kişiyle alakalı bir şey ses tonu ses hızı vesaire. (..) Kötü değil ama iyileştirilebilir öyle söyleyeyim. Yeterli değil öyle söyleyeyim.

82 A: Vurgu ve tonlama önemli bizim için özellikle Türk insanı için (.) peki yazı diliyle konuşma dili arasındaki farkı yansıtıyor mu bu metinlerden bahsederek?

83 K: Yazı dili ve konuşma dili arasındaki farkı yansıtıyor mu? [özellikle gelecek için] tabi tabi yansıtıyor.

84 A: Gelicem gidicem gibi ifadeler yer alıyor mu, biliyor musunuz?

85 K: Dinleme metinlerinde mi? [evet] (..) Yo:k yer almıyor. Yani yansıtıyor derken şunu söyleyeyim ıı::: **hazırlanan şeyler tabi ki yazı diline göre hazırlanıyor. Konuşma diline göre hazırlanmıyor.** O açıdan baktığımızda o bağlamda ben söyledim.

86 **Konuşma dilini kesinlikle koymuyor sadece yazı dilini koyuyor.**

87 Konuşma dilini biz zaten sınıfta konuşuyoruz öğrenci isterse çok şey yaparsa yani işte **örneğin gelecek zaman dediniz, yani onu öğretiyoruz**

88 **ama sokakta da böyle konuşulduğunu da karşılaşmaları takdirinde duyarlarsa da böyle bir şey de olduğunu söylüyoruz.**

89 A: Siz önceden bir uyarıda bulunuyorsunuz herhalde

90 K: Tabi tabi tabi konuyu anlatırken yapıyoruz dinleme metnine gelmeden

91 A: Çünkü sokakta [farklı]... Türk kültürünü yansıtması açısından Mevlana'dan örnek verdiniz. Türk kültürünü yansıtması açısından neler söyleyebilirsiniz dinleme metninin?

92 K: (.) yansıtıyor. Hemen hemen her kurdaki dinleme metinleri Türk kültürünü yansıtıyor. Yani altı ünite var hepsinden mi soruyorsunuz [A1 açısından] A1 açısından (.) A1'deki dinleme metinleri Türk kültürünü yansıtıyor. Hatta Kapalıçarşı vesaire gibi şeyler var=**dinleme metinleri var bu konuda bir problem olduğunu**

düşünmüyorum. Yine her zamanki gibi geliştirilebilir diyorum yani güncellenebilir.

93 A: Peki okuma metinleriyle ilgili soru sormak istiyorum [h1 h1] okuma metinlerini sayı ve nitelik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

94 K: Sayı açısından **yapabileceğimiz bir şey yok**. Çünkü altı ünite var, Avrupa Dil Portfolyosuna Ortak Çerçeve Metnine göre hazırlanmış. Zaten hemen hemen tüm kitaplarda bir üniteye bir okuma metni oluyor.

95 Nitelik açısından da değerlendirecek olursak ıı::: (.) tabi **çok derin bir konu aslında**

96 A: Aslında uygulamadaki zorluklarla ilgileniyorum

97 K: Uygulamada karşılaştığımız zorluklar kelime bazında biraz daha düzenleme yapılabilir.

98 **Kelimeler değiştirilebilir.**

99 **Daha iyi bağlamlar oluşturulabilir.**

100 **Bağlamlara yönelik alıştırmalar oluşturulabilir.**

101 **Ön çalışma oluşturulabilir.**

102 Yani örnek olarak bir A1'de ailemizi, ailemiz metni diyelim örnek veya da arkadaşlarımız metni diyelim kitapta ikisi de olması gerekiyor=tam hatırlamıyorum **ama bir ön hazırlık çalışmaları var kitapta ama bunlar bizi metne ne kadar götürüyor?**

103 **Metinle bizi ne kadar bağdaşıklık yapıyor ne kadar bağdaşıklık kuruyor bunlar önemli hiçbir kitapta da bu yok.**

104 Sadece bizim kitabımız açısından bakmayalım diğer **kitaplarda da bu yok yani bağdaşıklık yok.**

105 Öğrenci metni okuduğu zaman **aşağıda klasik soru cevap yöntemi** açık uçlu soru kapalı uçlu soruları cevaplıyor ama yani ıı:::

106 **dinlemenin karşıtı (.) dinleme (..) konuşmayla bağlantılıdır okuma da yazmayla bağlantılıdır.**

107 Yani ben bugüne kadar okuttuğum hiçbir kitapta şunu görmedim=yukarıdaki okuduğunuz **metinden ne anladınız veya da ne çıkarım yapabilirsiniz** gibi sorularla hiçbir zaman karşılaşmadım

108 tabi biz doktora seviyesinde bu soruları görüyoruz metin dilbilim dersi alıyoruz bunları şey yapıyoruz **ama olması gereken aslında o** öyle söyleyeyim.

109 Ama bizim kitapta diğer kitaplarda da yok

110 A: Herhalde boşluğu siz dolduruyorsunuz öğretmen olarak

111 K: **Dolduramıyoruz**

112 Sebebi şu ıı::: **en azından lokal şekilde doldurabiliyoruz**

113 **Genel şekilde dolduramıyoruz**

114 Çünkü belli bir ders saatinde **belli yüklemeleri insanlara yapmamız gerekiyor**

115 Onun için **zaman bizi biraz kısıtlıyor** yani öyle söyleyeyim

116 [müfredattan dolayı] evet müfredattan=aslında müfredat da YOK da yani hiçbir yerde yok müfredat zaten yok ondan sonra hazırlanan kitap var **kitabın programına göre gidiyoruz** orada o şekilde işliyoruz

117 A: Anladım bir de yeni kitaplarda=İngilizce kitaplardan örnek veriyorum dil bilgisi konusundan hemen önce bir metin oluyor daha konu açıklanmadan ve sonrasında burada kullanılan yapılar şudur diye açıklanıyor

118 K: **Birçok İngilizce kitabı Türkiye'deki birçok yabancı dil olarak Türkçe kitabından iyi öğretim açısından.** Biliyorum, İngilizce kitaplarını da bildiğim için doğru söylüyorsunuz yani

119 A: Belki öyle bir şey yapılabilir

120 K: **Zaman gerekiyor**

121 A: Peki bu öğrencilerinizi olumlu yönden etkileyebilir mi böyle bir yapı olsa kitaplarda

122 K: Etkilenir tabi ki. Metne hazırlık yukarıdaki metinle aşağıdaki metin arasında bağlantı kurma [hı hı]

123 A: (..) A1 İstanbul kitabının bir de çalışma kitabı var. [hı hı] tabi ki çalışma kitabının İstanbul kitabıyla birbirini beslediğini düşünüyor musunuz?

124 K: Evet **bağlantılı**. Konular kişiler alıştırmalar vesaireler bağlantılı.

125 A: Özellikle dil bilgisi açısından şöyle bir eleştiri duymuştum aynı örnekleri veriyor çalışma kitabı yani ders kitabında işlenenin aynısı çalışma kitabında var boşluk doldurma şeklinde diye. Siz de karşılaştınız mı böyle bir şeyle?

126 K: Çalışma kitabın amacı tekrardır ıı::: kendi kitabımız açısından bakacak olursak (.) yani **bana göre çalışma kitabı çok bir şey ifade etmiyor**.

127 **Biraz bu konuda şeyim keskinim** ama hocalar kızabilir dinledikten sonra (.) ondan sonra ama zaten amaç tekrar yani (..) tekrar olduğu için ben bir sakıncası olduğunu düşünmüyorum. Bana göre tabi

128 A: Peki bir de A1 İstanbul kitabının öğrenciyi A2 seviyesine hazırladığını düşünüyor musunuz=özellikle dil bilgisi konuları olarak

129 K: Tekrar soruyu alabilir miyim?

130 A: Tabi A1 İstanbul kitabı öğrenciyi A2 kitabına hazırlıyor mu seviye açısından da

131 K: (..) hazırlıyor ıı::: yani **A1 kitabında öğrendiği birçok kelimeyi, yapıyı vesaireyi**

132 **tekrar A2 kitabında görüyor**

133 Öğrenci A2 kitabına geldiği zaman aa bunlar ne demiyor zaten bizim **A2 kitabımız biraz daha dil bilgisi ağırlıklı bir kitap**

134 ondan sonra daha önceki sorularda da söyledim **beş tane dil bilgisi konusu var**

135 **sadece zamansal açıdan yani zaman kipleri olarak** hazırlıyor yani öyle söyleyeyim

136 A: Peki A2'nin biraz daha dil bilgisi odaklı olduğunu söylediniz hangi kitapta daha çok rahat ediyorsunuz=A1 kitabında mı yoksa A2'de mi?

- 137 K: **Rahatlık hiçbir kitapta yok.**(gülüyor) Çok politik bir cevap oldu.
- 138 Yani şöyle 11::: bu tabi öğretmene göre değişir ben kendi açımdan söyleyeyim
11::: **A2 kitabında daha rahat ediyorum**
- 139 zaten öğrenci dil bilgisinin suffixlerden ibaret olduğunu biliyor
- 140 sadece örnek vereyim A1'de **geliyorum diyor A2'de geldim diyor veya geleceğim diyor veya gelirim diyor**
- 141 **fiil sabit kalıp sadece suffixler değiştiği için**
- 142 11::: **benim işime geliyor A2'de daha fazla dil bilgisi olması**
- 143 **Daha kolay geliyor yani**
- 144 A: Öğrenciler de bunu fark ediyor
- 145 K: Fark ediyor ama kelime bazında değil **kelimelerimiz biraz zor**
- 146 A: Peki öğrencilerin de dili öğrenmeye dil bilgisini öğrenmek şeklinde baktığını söyleyebilir misiniz?
- 147 K: Soruyu anlayamadım tekrar alabilir miyim?
- 148 A: Şöyle: daha önce de bir araştırma yapmıştım sizinle orada mesela bazı öğretmenler arkadaşlarımız şey demişti=Öğrenciler dili öğrenmeyi Türkçeyi öğrenmeyi aslında dil bilgisi kuralları öğrenmek olarak algılıyorlar siz de bunu söyleyebilir misiniz=özellikle A2'de yoğun olduğunu söylediniz belki oradan
- 149 K: 11::: şimdi kitaplar bu konuda hemen hemen standart 11::: bizim kitaplarımız da standarda yakın en azından genel ortalamada **ben bunun öğretmenle ilgili olduğunu düşünüyorum**
- 150 Öğretmen kitaptaki örnekleri yaptıktan sonra bırakırsa
- 151 **dil bilgisi öğretmiş olur**
- 152 **ama bırakmayıp kendinden bir şeyler katarsa**
- 153 **karşılaşabileceği örnekler katarsa o zaman dil bilgisini değil de dili öğretmiş olur**
- 154 **ben kitap bazlı değil de öğretmen bazlı olduğunu düşünüyorum bunun**
- 155 kitaplar açısından soruna cevap verecek olursak 11::: **dil bilgisini de öğretiyor dili de kısmen öğretiyor diyebilirim yani**
- 156 A: Peki şimdi A2 ile ilgili sormak istiyor. A2'de de biçim ve anlam açısından değerlendirirseniz dil bilgisi konuları ile ilgili ne söyleyebilirsiniz?
- 157 K: Bizim kitap 11::: **sistemsel sistemli bir kitap olduğu için**
- 158 Yine ilk=bir veya ikinci soruydu ona ithafta bulunacağım **dil bilgisi konularının ben metin bağlamında ve cümle bağlamında verilmesi kanaatindeyim**
- 159 **tablo yazıp** diğer kitaplarda da var yeni çıkan kitaplarda da var
- 160 **tablo öğrenciye bir şey getirmez**
- 161 **yani dil bilgisini oraya koyup yapıştırmak**
- 162 **öğrenciye bir katkıda bulunmaz**
- 163 **çünkü öğrenci sadece tabloyu görüyor yani önemli olan tablonun içinden**

bağlam oluşturmak bağlam meydana getirmek o açıdan birinci soruya verdiğim cevabın aynısını veriyorum. Neydi soru tam olarak sonunu bağlayayım

164 A: Dil bilgisi konularının anlam ve kullanım açısından

165 K: **Kullanım açısından tamam yeterli** ama

166 =o **tablo mantığının kalkması gerektiğini** düşünüyorum

167 [bağlamsal yapıya] **evet bağlamsal yapıya metin bağlamına geçilmesi gerektiğini** düşünüyorum

168 A: Kitapta dil bilgisel çeşitlemelerin varlığıyla ilgili ne söyleyebilirsiniz? Mesela -ecek -acak ekinin yalnızca gelecek kullanımından bahsedilmiş kitapta A2'den bahsediyorum daha farklı şekilde de kullanıyoruz bu ekleri=ama tek bir kullanım alanından bahsediliyor kitapta (.) bununla ilgili ne söyleyebilirsiniz böyle olması doğru mu A2 için yoksa diğer çeşitlemelerinin de verilmesi gerekir mi?

169 K: Şöyle (..) sen -ecek dedin ama mesela **yeterlilik fiilinin ı::: farklı anlamlarını ricadır istektir tahmindir vesairedir kitapta var** bunlar

170 **farklı anlamlarını veriyor=başka örneklerle de veriyor gelecek zamanla da veriyor** diye biliyorum ben en azından öyle hatırlıyorum

171 mesela **A1 kitabında dil bilgisi konusu olmamasına rağmen -abilir -ebilir ekinin öğrenciyi konuşmaya yönlendirmesi açısından izin rica anlamını veriyor**

172 daha sonra A2'de tekrar o konu var. Yine **-abilir -ebilir yapısının rica, izin, istek, ihtimal bu anlamların olduğunu veriyor**. Ben ona katılmıyorum kendi açımdan çünkü kitapta var [çeşitlemeler var] çeşitleme var kitapta

173 A: Peki gene A2 İstanbul kitabından bahsediyorum -li ve -siz ekleri var [A2 ikinci veya birinci ünite] öncelikle bu eklerin o seviyede olması sizin için doğru mu yoksa daha önce mi verilmeli?

174 K: A1'de verilmeli ya. A1'de verilmeli **A2'ye gerek yok geç kalınıyor**

175 A: Sıklıkla kullandığımız

176 K: Tabi tabi tabi ile -siz

177 A: Yine bu konu anlatılırken A2 kitabında evli sözcüğünün karşıtı olarak evsiz veriliyor. [hı hı]

178 K: Değil evli evsiz değil. Bekar veriliyor

179 A: Alıştırma kısmında

180 K: Evsizi biz veriyoruz daha sonra diye biliyorum=daha geçen hafta anlattım ben=şurada kitaba bakacak olursak (kitabı açıyor) (..) 2C olması lazımdı (.) yanlış da hatırlıyor olabilirim ama (..) ... Evli evsiz bekar şimdi *evlinin karşısında evsiz var bekar var* burada **bize ders öğretmenine seçenekte bırakmış**=burada normalde *bekarı* seçmemiz gerekiyor doğru olarak ama 181 evsizi de buraya koymasında bir problem olduğunu düşünmüyorum sebebi şu *evli*=evet eve sahip anlamı çıkıyor çünkü (.) *evsiz* (..)

182 A: Öğrenci için kafa karışıklığına yol açmıyor mu?

183 K: Ya bunu öğretmen verirse şey yapabilir ı::: **onlar evsiz dil bilgisel açıdan karşılığını evli kullanabilir miyiz=şekilsel olarak kullanabiliriz**

184 **anlamsal olarak kullanamayız**

185 **Öğretmen bu ayrımı burada verirse o zaman problem olmaz**

186 A: Peki bu örneğe gelene kadar şekerli şekersiz gibi örnekler var mı?

187 K: Var

188 A: Örnekleri çoğunlukla görüyor herhalde bu ayrımı yapabilmesi için [hı hı] kitapta çok kısa bir sürede burada geldiği için ben de bir sorun yaratabilir öğrenci için diye düşündüm

189 K: Ama şöyle bir durum var=öğrenci zaten bunu A1'de sıfatlar konusunda öğreniyor (.) bekar evli [anladım] öyle bir durum var

190 A: Teşekkür ederim açıkladığınız için.

191 K: Rica ederim umarım faydası olmuştur.

192 A: Evet bir de hazırlık çalışmaları ve ödevler açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

193 K: Ödevler...

194 A: Görev odaklı bir bölümü var mı kitabın onu merak ediyorum ya da ödev veriyorsanız siz mi veriyorsunuz?

195 K: **Kitap bizi ödeve yönlendirmiyor**

196 **ödev öğretmenin kişisel terci oluyor çoğu zaman**

197 bu yazma olabilir veya da çalışma kitabı olabilir=**hazırlık çalışmalarının da ben yine söylüyorum bu türlü kelime vesaire çalışmalarından ziyade bağlamsal metinsel şeyler olması gerektiğini**

198 biraz daha **bilişsel sürece öğrenciyi yönlendirmesi gerektiğini** düşünüyorum yani benim fikrim

199 A: Peki son olarak dil bilgisel yapılar ile bu yapıları destekleyen görsellerle ilgili ne söyleyebilirsiniz?

200 K: Yok bizim kitapta yok=hiçbir kitapta yok

201 A: Kitapta yer alan görseller

202 K: Açalım hemen (kitabı açıyor) (..) mesela okuma parçası (.) **konu geçmiş zamanın isimle kullanımı (..) geçmiş zamanın isimle kullanımıyla ilgili hiçbir görsel yok** metnin yanında Don Kişot'un resmi var bunun haricinde bir şey yok.

203 **Bütün kitaplar eksik yalnızca İstanbul Dil Merkezinin bizim kitap değil**

204 yani örnek vereyim **benim kendi hazırladığım materyallerim var bu konuda**

205 **gelecek zamanla veya geçmiş zamanla ilgili farklı resimler koyulabilir.**

206 Örneğin **geçmiş zamanı anlatıyorsun çok basit bir çizgi film (.) mesela Taş Devri çizgi filmi kullanabilir**

207 veya da **gelecek zamanı anlatıyorsun Jetgiller çizgi filmi kullanılabilir**

208 A: Evet zaman makinesi kullanılabilir [evet kullanılabilir]

209 K: =ve birbirleri arasında bağlantı kurulabilir ama **bu hiçbir kitapta yok** yine öyle söyleyeyim kitapları iyi biliyorum

210 A: Geliştirilmeli diyebiliriz yani [tabi tabi] çok teşekkür ederim

211 K: Rica ederim, umarım faydamız olmuştur.

Ses Kaydı 3

1 A: Öncelikle merhabalar ben Yıldız Teknik Üniversitesi yüksek lisans programı için sizinle bir görüşme yapacağım. Ve sizin de izninizi aldığım gibi bunları ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alacağım. Sorularımı (.) uzman görüşü olarak hazırladım. İstanbul kitabı A1 A2 seviyesi için ve siz de bu kitapla öğretim yapıyorsunuz şu anda burada [hı hı] İsterseniz başlayabiliriz. Öncelikle yaşınızı ve öğretmenlik süresini öğrenebilir miyim?

2 K: 36 yaşındayım 2005'te başladım yani 13 yıldır.

3 A: Peki teşekkür ederim o zaman sorularıma geçiyorum [tabi] öncelikle A1 Türkçe kitabı için soracağım. A1 İstanbul kitabını dil bilgisi konuları açısından değerlendirirseniz biçim olarak ne söyleyebilirsiniz? Yani dil bilgisi konularını biçim açısından eksiksiz verip vermediğiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

4 K: **Yani kitapta açıklamalar çok anlaşılabilir buluyorum ben açıklamalarını dil bilgisi gramer kısmında**

5 Örneklerini yetersiz buluyorum=öncelikle kitabın güzel olduğunu düşünüyorum ama

6 **açıklamalar biraz yetersiz**

7 **bir de dışardan bir gözle bakılmaya ihtiyacı var**

8 **yani başka bir dil bilen birisinin gözüyle bakılmaya ihtiyacı var**

9 **çünkü alakasız örnekler de olabiliyor Türkçe konuşanların fark edemediği**

10 Onun dışında **sıralamada** belki bazı değişiklikler yapılabilir ama bu Avrupa Dil Portfolyosu standartlarında hepsinde aynı

11 **yani önce şimdiki zaman gelene kadar birkaç ünite geçmiş oluyor**

12 **normalde benim tercihim ilk önce şimdiki zamanı vermektir**

13 **yani önce öğrenciye cümle kurdurabilmek**

14 **diğer ünitelerdeki detayları sonraya bırakmaktır**

15 **çünkü öğrenci cümle kuramadığı zaman sıkılıyor (.)**

16 **ama bütün İngilizcede de bu böyle olduğu için öyle kolay kolay değiştirilebilecek bir şey değil**

17 A: Anladım peki gene dil bilgisi konularını anlam açısından nasıl buluyorsunuz? Bu dil bilgisi konusu burada kullanılır bunlar burada kullanılır gibi kitapta belirgin açıklamalar var mı?

18 K: (.) Var ama dediğim gibi yine **yetersiz kalıyor**

19 **çok ufak bir açıklama yapılmış oluyor üstte**

20 **ve bunun Türkçesini ben şahsen anlayamıyorum çoğunlukla**

21 **kendim açıklıyorum kullanımını [hı hı]**

22 **İngilizce ve Arapçasını da öğrenciler anlamadıklarını söylüyorlar**

- 23 (..) hocaya zaten **ihtiyaç** oluyor illa ki
- 24 **açıklamaları hiç vermese** daha iyi olabilir aslında
- 25 eğer ki ders kitabıysa ya da verilecekse **daha detaylı verilmesi lazım** diye düşünüyorum yani çok **kısır** olduğunu düşünüyorum
- 26 A: Kullanım açısından da herhalde aynı şeyleri söyleyebilirsiniz
- 27 K: Kullanım örnekler gibi mi yani?
- 28 A: Şöyle dil bilgisel yapıların anlam farkına değinmesi açısından
- 29 K: Hıı yani evet **yetersiz** olduğunu düşünüyorum.
- 30 A: Neden bu yapı kullanılıyor diğeri kullanılmıyor gibi herhalde açıklamalar yok kitapta [yok] (..) bunun da değişmesi gerektiğine inanıyorsunuz herhalde [kesinlikle] sıralamadan bahsetmiştiniz benim de onunla ilgili bir sorum var. Dil bilgisi konularının sıralaması ile ilgili neler düşünüyorsunuz=örneğin bizlerin günlük hayatta sıkça kullandığımız yapılar üst sıralarda yer alıyor mu gibi
- 31 K: Yani güzel bir sıralama var ama bazı ünitelerde dikkatimi çekiyor **çok zor bir ünite başlarda olup**
- 32 veya **A1'de mesela zor bir üniteyi bir ünite içine sığdırıp**
- 33 **A2'de bir ünite gereksiz veya çok basit konulara ayrılmış olabiliyor**
- 34 yani o üniteyi (..)=şu an aklıma gelmiyor da **onu belki iki üniteye dağıtıp**
- 35 **diğer konuyu bir ünitenin bir parçası halinde verilebilecekken**
- 36 **bir üniteye ayrılmış olabiliyor gereksiz konular**
- 37 A: Şimdiki zamanla ilgili sorun da buydu sanıyorum [yani] daha önce verilmesi gerekiyordu
- 38 K: Şimdiki zaman **benim tercihim normalde ilk üniteye şimdiki zaman vermek**
- 39 **hatta ilk ünite çok detayına girmeden ama yani**
- 40 **sadece kullanım fonksiyonunu verip**
- 41 **cümle kurabilir hale getirmek öğrencileri**
- 42 **gerekirse hatta ikinci ve üçüncü ünitelerde geçmiş zamanı ve gelecek zamanı verip**
- 43 **temel zamanları verip detaylara ondan sonra geçmek**
- 44 **=ben öğrenci olsam benim için daha faydalı olurdu diye düşünüyorum**
- 45 A: Zaten Türkiye'de yaşayan öğrenciler [evet] asıl ihtiyaçları bu yönde
- 46 K: **-e -a ekini -i ekini bilmeden de konuşabilir öğrenciler**
- 47 **ama zamanı ve cümle yapmayı bilmeden derdini anlatamıyorlar**
- 48 A: Peki öğrencilerden böyle bir istek geliyor mu?
- 49 K: Yok gelmiyor (gülüyor)
- 50 A: Genelde şey olur ya niye bunu öğreniyoruz niye daha işe yarar bir şey öğrenmiyoruz

- 51 K: Bana gelmedi şimdiye kadar (gülüyor) [gerçi A1 öğrencileri]
- 52 A: Dil bilgisi konularının anlatımı ile ilgili olarak karşılaştığınız belirgin bir hata oldu mu kitaptan kaynaklanan?
- 53 K: Kitapta dediğim gibi **açıklama kısmında bir eksiklik olabiliyor**
- 54 orada da biz=yani ben şahsen düşünerekten örnekler üzerinde **nerede kullanılır ne bu falan diye**
- 55 **o detayları kendim veriyorum derste**
- 56 **şurada şuna dikkat etmek lazım burada buna dikkat etmek lazım**
- 57 **bunun ayrıca şöyle bir anlamı da var gibi**
- 58 **onları ben kendim tamamliyorum**
- 59 A: Öğretmene kalmış=ben bu incelemeyi yaparken şöyle bir şey fark ettim ayrılma eki -den -dan verilirken *Taksim'den ayrılmak* ve *filmden hoşlanmak* beraber veriliyor ama iki örnek birbirinden çok farklı
- 60 K: Yani bu örnekler kısmında az önce demiştim ya hani -den varsa örneğe yazıyorlar onu yazılmış yani kitapta ama **o farklı o bir tabir yani**
- 61 **-den hoşlanmak ayrı bir kategoride verilmesi gerekirken -den -dan ekiyle beraber verilmesi=**
- 62 yine verilebilir belki ama **-den ile kullanılan bazı kalıplar diye ekstra bir not olarak verilebilir konunun örneği olarak değil**
- 63 A: Peki ikisinin arasındaki farkı (.)
- 64 K: Çok sorun etmiyorlar açıkçası (.) yani (..) ben öyle bir şey olduğunu derste=**hocam bu -den -dan ayrılma değil dediğinde bu tabir diyorum**
- 65 **kalıp olarak öğreniyorsunuz**
- 66 **alışıyorlar onlar zamanla**
- 67 A: Peki yönelme ekleriyle ilgili bazı sorunlar olduğunu gördüm bu çalışmayı yaparken aslında hani bir uzmanla çalıştığımı söylemiştim ya o da yabancılara Türkçe öğretimi yapan bir öğretmen ve yönelme ekleriyle ilgili bir sıkıntı yaşadığını söylemişti kitaptan kaynaklı olarak. Siz de kitaptan kaynaklı böyle sorun yaşadınız mı yönelme ekleriyle ilgili hatırladığınız bir şey var mı?
- 68 K: Şu an aklıma gelmiyor kitabı alayım. Öğrenciler **kullanımda bunda sıkıntı yaşıyor** ama
- 69 **anlatımdan kaynaklı olduğunu düşünmemiştim**
- 70 A: Kitaptan kaynaklı değil genel bir sorun olduğunu mu düşünmüştünüz?
- 71 K: **Genel bir sorun olarak aslında daha çok -i eki**
- 72 **akuzatifler daha büyük sorun**
- 73 **yani -e eki yine bir derece anlaşılabilir**
- 74 **yönelme çünkü belli ama**
- 75 **-i nin (?) daha fazla olduğu için onu karıştırabiliyorlar**
- 76 A: Anladım. İstanbul kitabında üniteler arasında bağlantı olduğunu düşünüyor

musunuz?

77 K: ıı::: (..) düşünelim (..) **ama hocaların bu konuda şikayetleri oluyor bazen**

78 **geçişlerde sıkıntı var**

79 **A1'den A2'ye geçişler özellikle sıkıntı olduğunu dile getiriyorlar**

80 A: Peki üniteler arası bazı bağlantılar olması gerekiyor sanırım kitaplarda=tekrarlar örneğin

81 K: bir sonraki üniteden bahsetmeler bir sonraki ünitedeki konuya merak uyandırmak amaçlı=böyle şeylere denk geliyorum ama **bilinçli mi yapılmış rastgele mi bilmiyorum**

81 A: Sistematik olmadığını düşünüyorsunuz

82 K: **Sistematik olarak (.)** yok bence evet

83 A: Peki kitapta yer alan alıştırma ve örneklerle ilgili sormak istiyorum (.) dil bilgisi alıştırmalarını yeterli buluyor musunuz?

84 K: (.) yani çok örnek var çalışma kitabında da var ama bazılarında dikkat ediyorum çalışma kitabında **tekrara düşülmüş** kitaptaki aynı örneği oraya koymuşlar.

85 Biraz **apar topar yapılmış havası** var yani çalışma kitabında

86 A: Peki otantik örnekler olduğunu düşünüyor musunuz?

87 K: Yok düşünmüyorum yani hiç **günlük hayatta kullanmayacağım cümleleri** sırf kullanmak için kullandıkları çok oluyor

88 A: Anlıyorum peki bu örnekleri ve alıştırmaları (.) seviye için uygun buluyor musunuz=genelde üniversite öğrencileri ve daha büyükler var kursta en azından=onlar için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

89 K: Yani dediğim gibi biraz daha **otantikleştirilebilir**

90 A: Peki örneklerin hayata uygunluğu ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

91 K: Biraz **eskide kalmış şeyler** var teknolojiden uzaklaşma konusunda mektup gönderme günümüzde çok olmayan şeyler. Kartpostal vesaire (.)

92 **çocuklar anlamayabiliyor** bunu çünkü hiç görmemiş olanlar oluyor aralarında=bunların da güncellenmesi gerekiyor

93 A: Yabancı bir ülkede yaşamakla ilgili bir ünite var mı?

94 K: Var sanırım yani şu an hatırlamıyorum derslerde A1 A2'de mi bilmiyorum ama geçen senelerde (.) var olduğunu biliyorum

95 A: Böyle şeylerin olması sanıyorum daha yararlı öğrenciler için

96 K: Evet yurttta kalmak mesela sanırım A1'de ya da A2'de A1'de var bu yabancı öğrenci geliyor burada arkadaşlarda kalıyor dil sınıfına gidiyor geliyor diye bir okuma parçası hatırlıyorum

97 A: Anladım o herhalde iyi yanlarından bir tanesi kitabın [hı hı] (..) peki dinleme metinlerini kullanıyor musunuz kitaptaki?

98 K: Kullanıyorum

99 A: Peki dinleme metinlerini nasıl buluyorsunuz=özellikle vurgu ve tonlama açısından

100 K: **Çok yanlış buluyorum**

101 yani **daha profesyonel bir ekiple** hazırlanması gerekiyor (..)

102 hani **hiç doğal gelmiyor**

103 geçen seneki öğrenciler=çoğu öğrenciler böyle şeyleri önemsemiyor ama **ilgili öğrenciler bilinçli öğrenciler**

104 **bunların hiç doğal olmadığını** söylüyorlardı bana

105 A: Özellikle Türkçede vurgu ve tonlama çok önemli [evet] özellikle dil bilgisel yapıların birbirinden farklılaşmasında

106 K: Yani kâğıttan okunduğu çok belli oluyor orada oyunculuk ruhu yok yani

107 A: Evet ve arkadan biraz ortam sesi gelmiyor

108 K: Hı o da yok o sanırım C1'de falan var ona ekliyorlar ortam sesini=C1 mi B2 mi=yok

109 A: Anladım sanıyorum bütün seviyelerde olması gerekiyor

110 K: Tam şeyini bilmiyorum onun yani neden oradan sonra eklemişler belli bir kurala mı uydular sınavlarda da arkadan ses verme şeyi sanırım sınavlarda var mıydı emin değilim de sanırım ilk belli bir seviyenin üstünde oluyor

111 A: Anladım seviyeye göre [hı hı] peki yine dinleme metinlerinden bahsediyorum yazı dili ve konuşma dili arasındaki farkı yansıttığını söyleyebilir misiniz-

112 K: Yok yansıtmıyor yani ufak tefek şeyler var ama **çok ciddi yansıtmıyor**

113 **çok ciddi kalıyor konuşmalar**

114 A: Peki öğrenciler gelip siz bu şekilde konuşuyorsunuz ama dinleme metninde daha farklı gibi bir yorumda bulunuyorlar mı?

115 K: Yok keşke bulunsalar (gülüyor)

116 A: Öyle bir farkındalık gelişmemiş oluyor sanırım

117 K: Yok canım **gelişmiyor**

118 A: Peki okuma metinleriyle ilgili sormak istiyorum şimdi de=okuma metinlerini sayı ve nitelik açısından nasıl değerlendirebilirsiniz?

119 K: (..) yani her üniteye bir tane oluyor yani her ünitenin her bölümünde bir okuma parçası oluyor ama yani bazıları **hoşuma gidiyor**

120 bazıları **çok alakasız geliyor**

121 **veya çok kısa oluyor**

122 sorular kısmı onunla ilgili bir sorun var mı bilmiyorum da sonradan sordukları anlamaya yönelik sorular **alakasız** olabiliyor yani

123 A: Metin altı sorular [hı hı]

124 K: Bazılarında **güzel** sorular oluyor bazılarında sırf soru olsun diye sorulmuş sorular oluyor

125 A: Peki bir metin oluyor altında da gramer özelliklerini=yani dil bilgisi özellikleri ayrı bir tablo halinde veriliyor sanıyorum [hı hı] peki bu metinlerde tabloda yer alan dil bilgisel ifadeler yer alıyor mu?

126 K: Metinlerde

127 A: Daha sonra verilen dil bilgisel bilgiler yer alıyor mu

128 K: Geçiyor mu=geçiyor genelde evet=mesela şimdiki zaman=buradaki şimdiki zaman değil de milliyetleri açıklamış [hı hı] benim sınıfım diye yabancı dil öğrenim sınıfı işte (.) onunla ilgili şu ülkeler bu ülkeler diye vermiş **sonra dil bilgisini açıklamış** mesela=Bağlantı var yani oluyor

130 A: Anladım onunla ilgili bir sorun yaşamıyorsunuz sanırım [evet] peki öğrencilerin metinlere gösterdiği tepkilerden bahsedebilir misiniz?

131 K: (.) bazı metinler için **çok zor hiç anlamıyoruz diyebiliyorlar** ama genelde tepki olmuyor=bende olmuyor yani öyle

132 A: Olumlu bir tepki geliyor mu?

133 K: Yani olumlu ya da olumsuz olmuyor

134 A: Anladım peki metinlerin Türk kültürünü yansıtmaları açısından neler söyleyebilirsiniz?

135 K: Türk kültürünü yansıtmaları açısından (.) **bu da düşünmediğim bir konu** (gülüyor)

136 (..) beşinci üniteye çok kısa=**o kadar kötü değil** ama=bayramlar olsun yansıtıyor bence Türk kültürünü hocalar bunu hazırlarken dikkat ettiklerini düşünüyorum açıkçası

137 **Türkçe hocaları biraz daha hassastır** ya bu konularda

138 A: Dinleme metinleri ile alakalı aynı şeyi söyleyebilir misiniz=Türk kültürünü yansıtmaları konusunda

139 K: Onda da **özellikle dikkat etmedim** ama (.) onda da yansıttığını düşünüyorum yani=emekli öğretmenim demiş=

140 **bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum** en azından

141 A: Peki sonraki soruya geçeyim o zaman=biraz önce çalışma kitabından bahsetmiştiniz [hı hı] aynı örnekleri veriyor diye benim sorum da şuydu çalışma kitabı ve kitabın yani A1 kitabından bahsediyorum=birbirini beslediğini düşünüyor musunuz?

142 K: (.) Ya::ni genelde çalışma kitabını şöyle yapıyorum ben derste vakit yetmiyor ödev olarak veriyorum sonraki derste tahtada yapıyorum **öğrencilere hızlı bir şekilde sora sora**=Beslediğini düşünüyorum evet=ya:ni daha çok örnekler veriyorlar onunla ilgili yine bir metin oluyor orada da (..) yani besliyor diyebilirim

143 A: Peki ayrıca bir (.) çalışma kitabı ya da fotokopi kullanıyor musunuz?

144 K: Ben çok kullanmıyorum=**hiç kullanmıyorum** diyebilirim hatta

145 A: Siz yeterli buluyorsunuz

146 K: **Yeterliliğinden değil** ben daha çok interneti kullanmayı tercih ediyorum kâğıt kullanımı=çok fazla fotokopi kâğıdı vermeyi kâğıt açısından israf açısından da doğru bulmuyorum bir de bu devirde çok gerek olmadığını düşünüyorum

147 A: İnternet üzerinden örnekler hazırlıyorsunuz

148 K: Evet genelde bir **kelimede veya bir örnekte direkt interneti açıp görselleri**

de kullanarak

149 **mesela bir kelimeyi soruyorlar açıyorum internetten gösteriyorum** resmini mesela derste [anladım]

150 **İngilizcesini söylemeyin diye uyarıyorum** hatta

151 çünkü **çeviri yöntemiyle öğrenmeye çalıştıkları için**

152 A: Anladım ama kitaplarda İngilizce çeviriler var

153 K: Sadece gramer kısmında var aslında [öyle mi] **sadece gramer kısmında küçük bir İngilizce-Türkçe açıklamasının**

154 **anlaşılmayan**

155 **o muğlak açıklamanın İngilizce tercümesi oluyor veya Arapça** onun dışında şey yok=açıklama yok

156 A: Demek ki dil bilgisi konuları biraz daha zor görülüyor diğer okuma metinlerine göre

157 K: O da olabilir=dil bilgisinde gerçi şey hani **dil bilgisini (.) onların anadilinde anlatmakta da sıkıntı görmüyorum**

158 şey gibi **okuma parçası dinleme gibi düşünmüyorum**

159 demek ki kitabı hazırlayanlar da öyle düşünmüş yani **dil bilgisi anadilde verilebilir görüşündeler**

160 **anlaşılması açısından** ama düzgün mü yapmışlar bilemiyorum tabi

161 A: Aynı şekilde Arapça açıklamalar da var

162 K: Yani İngilizce ve Arapça ayrı kitap İngilizce açıklamalı kitap var Arapça açıklamalı kitap var=Arapça bilmediğim için kıyaslayamıyorum da **İngilizceleri muğlak**

163 A: Öğrenciler bunun yararlı olduğunu düşünüyorlar mı?

164 K: Yo: genelde soruyorlar hocam **anlamadık** burayı diye

165 =tabi **derste ben yeterli açıklamayı yaptığım** için derse katılmış öğrenci sormuyor da daha sonra çalışırken sınava falan o zaman sorabiliyor

166 A: Yani tek başına çalışmak için çok da yeterli değil

167 K: Yok yeterli olduğunu düşünmüyorum

168 A: Anladım peki (.) bunu da daha önce söylemişsiniz A2 seviyesine hazırlandığını düşünmüyorum demiştiniz sanıyorum

169 K: A1'in A2 seviyesine=ya ben benim dikkat ettiğim bir şey değil **hocaların şikayetleri bu** oradan biliyorum

170 **A1'den A2'ye direkt geçiş=hızlı bir geçiş olduğunu söylüyorlar**

171 A: Basit konulardan hemen orta seviyedeki konulara geçip

172 K: **Arada bir geçiş olmadığını** söylüyorlar [anladım] ben dikkat etmedim

173 A: A2'de bir tekrar yok A1 ile alakalı

174 K: İlk ünitelerde mi? [hı hı] (..) yani yok **evet direkt geçmiş**

- 175 **İngilizce kitaplarında öyle olmuyor** genelde
- 176 İlk bir iki ünite önceki seviyenin tekrarı oluyor **burada direkt yeni konulara geçmiş**
- 177 A: Peki sizin hatırlatma gibi bir ihtiyacınız oluyor mu?
- 178 K: Şö::yle özellikle A1'den A2'ye geçişte olmuyor ama ben her dersten önce vaktin de yeterli olacağını düşünüyorsam geçmiş ünitelere bir **öğrencilere kitaplarını açtırmadan soru sorarak hatırlatmalar** yapıyorum
- 179 A: Peki şimdi A2 kitabıyla ilgili sorular sormak istiyorum=A2'deki dil bilgisi konularıyla ilgili öncelikle=bu konuları biçimsel olarak nasıl buluyorsunuz öncelikle?
- 180 K: Biçimsel olarak emir ve istek kipi mesela ilk ünite **daha farklı anlatılması gerektiğini** düşünüyorum
- 181 **emir kipini emir gibi değil de emirle isteği (.)**
- 182 hani **Türkçede bilmiyorum nasıl bu ama ikisini aynı üniteye verilebilir bence**
- 183 **Aynı ünitenin parçası gibi**
- 184 **gideyim git gitsin aynı ünitenin içerisinde verilebilir**
- 185 **ki bu istek emir bir aradaymış gibi de verilebilir**
- 186 **ayrı verince kafa karıştırıcı olabiliyor**
- 187 diğer üniteler için bir şey diyemeyeceğim henüz sene başlamadı çünkü (gülüyor)
- 188 A: Anladım peki anlam ve kullanım açısından değerlendirirseniz ne söyleyebilirsiniz? Örneğin emir kipinin neden o şekilde kullanıldığını ve hangi bağlamda kullanıldığına dair bir bilgi veriyor mu kitapta?
- 189 K: Veriyor ama **çok çok açık vermiyor**
- 190 yani (..) **emir diyor sadece**
- 191 (?) bunu biz istek için çok kullanıyoruz **sen gelme** aslında orada istek emir değil ama **bu açıklamayı ben yapmak zorunda kalıyorum kitapta yok çünkü**
- 192 A: Anladım tamamen sizin tecrübenize bağlı bir şey [yani] peki kitapta dil bilgisel çeşitlemelerin varlığıyla ilgili ne söyleyebilirsiniz? Benim söyle bir örneğim vardı (.) gelecekte bahsedilirken gelecek zamanla ilgili -ecek -acak ekinin yalnızca gelecek kullanımından bahsedilmiş ama biz çok farklı şekilde de kullanıyoruz -ecek -acak ekini [mesela?] mesela zaman olarak kullanmıyoruz da şey diyoruz=o gelecek de bunu yapacak [hı] hani aslında deyimisel farklı bir kullanımı var (.) ama kitapta buna yer verilmiyor
- 193 K: Yani yer verilmemesi: **deyim olduğu için** olabilir belki ama
- 194 **yanlış bulmuyorum açıkçası**
- 195 **ileride** belki daha **üst seviyelerde** deyimler konusunda buna yer verilebilir=**gelecek de onu yapacak tamamıyla -ecek -acak kullanmış** ama az önce dediğimiz bir örnek vardı ya neydi o yanlış=den hoşlanmak [Taksimden]
- 196 **ayrı bir kategori gibi (.)** verilebilir o da gelecek zaman içerisinde değil de **deyimler** konusunda verilebilir
- 197 A: Anladım peki gene bir ekten bahsedeceğim A2 İstanbul kitabında yer alan= li

ve siz ekleri [hı hı] şekerli şekersiz gibi=bu eklerin verilmesi için uygun seviyenin A2 olduğunu düşünüyor musunuz?

198 K: ıı::: yani çok zor olduğunu düşünmüyorum -li ve -siz'in ama **ilk üniteden değil de daha sonlara bırakılabilirdi** belki

199 hani daha **temel konuları** verip

200 sonlara doğru bunlar biraz daha **çerez konular** gibi düşünürsek son ünitelerde verilebilir

201 A: Kolay konuları son ünitelerde mi

202 K: Yani son demeyeyim de **toplu bir şekilde** belki sonralara doğru verilebilir -li -siz=gerçi -li -siz dediğimiz bir ünite konusu [hı hı] yeterli aslında ünitenin bir bölümü için

203 A B C bölümü yeterli ama **emir kipi istek kipi sonra -li -siz geliyor**

204 **ne alaka** gibi aslında evet

205 A: Gene bir bağlantı sorunu var [evet] hem A1 ve A2 kitabı için soruyorum hazırlık çalışmaları ve ödevler açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

206 K: Hazırlık çalışmalarını soruyorsunuz galiba genelde **alakasız** olduğunu düşünüyorum

207 **sadece işte kelime veya da güzel bir şey olursa yaptırıyorum**

208 **alakasız da olsa yaptırıyorum**

209 veyahut da **kendim bir giriş yapıyorum** sonra metne geçiyorum=bir şey daha sormuştunuz

210 A: Bir de ödevleri sormuştum yani görev odaklı bir yaklaşım var mı kitapta

211 K: Çalışma kitabını kastediyorsanız **gramer ve bu şeyin tekrarı** gibi hani bir metin de orada var başka görev odaklı bir şey yok

212 A: Anladım bir de şunu söylemek-sormak istiyorum A1 ve A2 seviyesi İstanbul kitabını ele aldığımızda dil bilgisel yapılar ile bu yapıları karşılayan destekleyen görseller için neler söyleyebilirsiniz?

213 K: Hı kitaptaki görseller (..) yani görselleri muhtemelen (.) çok çok detaylı değil tabi ki ama şu örneğe mesela piknikte diyor ama piknik değil bu fotoğraf [mangal] mangal ama bu şey mangal değil piknik mangalı değil bile [barbekü] barbekü ne denir buna (.) ocakbaşılardan bir fotoğraf (..) ama **çok sıkıntı olduğunu düşünmüyorum** bunun açıkçası bir şeyde bir örnek geçen gün aklıma gelmişti (..) onu şu an hatırlayamadım=dost ile ye iç alışveriş yapma kısmı=öyle bir deyim açıklaması var=ünite sonlarında biliyorsun kültürden kültüre kısmı oluyor=dost ile ye iç alışveriş yapmayı işte alışveriş çantaları almış mesela onun fotoğrafıyla eşleştiriyor ama oradaki alışveriş (.) o alışverişini kastetmiyor para alışverişini kastediyor ama onu düşünmemişler yani alışveriş diye direkt shopping yani

214 A: Örneğinizden aklıma bir şey geldi biz de bununla ilgili çalışma yaparken -li -siz kısmında evlinin karşılığı olarak evsiz verilmiş

215 K: Hı onu işte=verilmiş mi kitapta?

216 A: Kitapta verilmiş muhtemelen yanıltmak için veriliyor ıı::: önce bekâr verilmiş ama tekrar karşılaştırmak için evli evsiz örneği verilmiş

- 217 K: Ben şeye dikkat etmiştim bunu **her yere uyarlayamıyoruz** diye
- 218 mesela evlinin karşılığı evsiz olmaz evsiz başka bir şey diye söylemiştim=kitapta var mı öyle örnek dikkatimi çekmedi
- 219 A: Kitapta öyle bir örnek vardı daha önce görüşme yaptığımda bir hocamız şey dedi bekarı biz zaten bildikleri böyle bir örnek veriyoruz [hııı]
- 220 K: Ama evlinin zıddının bunun evsiz yakın gibi bir yanlışlık mı vardı?
- 221 A: Seçmenizi istiyordu=öğrenciden seçmesini istiyor
- 222 K: Ha:: evli evsiz bekâr yanlış bence bu=evsiz evlinin zıddı değil
- 223 A: Yani dil bilgisi konusunda deyimsel bir ifade var aslında
- 224 K: Ha:: pardon doğru olanı seçin diyor evlinin zıddı evsiz mi bekâr mı bekârı biliyorlarsa yapmaları lazım=yani burada zaten bahsettiğim aslında güzel bir örnek bu bence bu **her yere uyarlanamayacağını** göstermesi açısından
- 225 A: Ama yeni öğrenen biri için çok kafa karıştırıcı değil mi?
- 226 K: Hıı (..) pahalı pahasız ucuz=kafa karıştırıcı mı (..) öğrenci açısından bakmadım ona ama hani **uyarmak** açısından gerekli olduğunu düşünürüm ben bunun
- 227 arkadaşlar bunu **her şeye uyarlayamazsınız** diye her duruma
- 228 A: Belki de öğretmene hatırlatma yapıyor aslında
- 229 K: Yaşsız mesela yaşlının zıddı değildir (.) yani bir **farkındalık oluşturmak** için yapılmış için yapılmış bir yer herhalde
- 230 **bana o an güzel gelmişti** bilmiyorum öğrenci açısından **zorluk oluşturur mu** onu hiç düşünmedim
- 231 A: Siz hiçbir sorun yaşamadınız yani
- 232 K: Bir sorun yaşamadım
- 233 A: Peki çok teşekkür ediyorum katıldığınız için
- 234 K: Rica ederim

Ses Kaydı 4

- 1 A: Öncelikle merhaba
- 2 K: Merhaba Cansu
- 3 A: Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisansı öğrenciyim ve yüksek lisans tezim için sizinle bu görüşmeyi yapacağım [hı hı] görüşmeyi sizin de bildiğiniz gibi ses kaydıyla kayıt altına alacağım [hı hı] isterseniz başlayalım
- 4 K: Tamam dinliyorum ben seni
- 5 A: Öncelikle yaşınızı ve öğretmenlik sürenizi öğrenebilir miyim?
- 6 K: Kısaca bahsedeyim otuz sekiz yaşımdayım (.) o:n sene Ondokuz Mayıs Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalıştım. Yüksek lisansım 11::: çocuk edebiyatı doktora yeni Türk edebiyatı İstanbul Üniversitesinde de bir yıldır çalışıyorum=burada yeniyim yani on yıl araştırma görevliliği bir buçuk iki yıla yakın da bu işte tecrübem var [yabancılara Türkçe öğretimi]-yabancılara Türkçe öğretimi

ama son üç sene Samsun'da da çalıştım aslında toplam beş yıl olmuş bu işi yapalı

7 A: Anladım teşekkür ederim

8 K: Rica ederim

9 A: Bu çalışmada da öğretmenlerin kullandığı metaforları araştırıyorum=onun için de A1 A2 İstanbul kitabıyla ilgili size sorular soracağım=bu soruları da uzman görüşü alarak hazırladım=siz de burada bu kitabı kullanıyorsunuz [hı hı] peki o zaman sorularıma geçebilirim [evet] A1 İstanbul kitabını dil bilgisi açısından değerlendirirseniz öncelikle dil bilgisi konularını biçimsel olarak nasıl buluyorsunuz?

10 K: Dil bilgisi konuları ya:ni **konuların sıralanmasında problem** olduğunu düşünüyorum

11 aslında kitap **güzel** bir kitap

12 **içerik açısından**

13 **kullanılan kelimeler açısından**

14 ama **eksik** bir kitap

15 **piyasadaki aslında bütün kitaplarda olduğu gibi bu kitapta da problemler var**

16 **biçim açısından bazı gramer kurallarının uygun olmadığını düşünüyorum**

17 mesela **A2 kitabına emir kipiyle başlamak** ya da

18 **A2 kuruna direkt emir kipi veya istek kipiyle başlamak**

19 ı: bence yanlış (.) başka=**çok sıkıntı** var da hangisinden bahsedeyim?

20 **güzel** olanlar da var

21 bazı **sıkıntılar** da var

22 A: Peki A1 kitabı için soruyorum [A1 kitabı için] evet mesela dil bilgisi konuları biçim olarak mesela ekler doğru şekilde verilmiş ya da tam olarak eksiksiz-

23 K: Ya: aslında şöyle şimdi birden sorduğun zaman Cansu böyle aklıma gelmiyor kitabı görmem ya da derste onu işlerken biz bir **problemle karşılaşıyoruz**

24 o anda o problemler aklıma geliyor ama sonrasında unutuyorum bunu anlatmayı da unutuyorum

25 çünkü **çok yoğun bir şekilde** derse girdiğimiz için burada

26 **otomatîğe bağladık** anlat çık anlat çık anlat çık şeklinde

27 ama **dil bilgisi kurallarının** kitaptaki işleme şekli=şunu söyleyebilirim ben kendi açımdan **yüzde altmış evet güzel bir kitap**

28 **öğretim açısından da güzel bir kitap**

29 **ama yöntemde tabi ki sıkıntılar var**

30 **yöntemsel olarak eksiklikleri var** kitabın yok diyemez=kimse diyemez muhakkak var

31 A: Anladım peki anlam açısından dil bilgisi konularını anlam açısından değerlendirirsek [hı hı] örneğin çoğul ekinin birçok anlama gelmesi aynı zamanda saygı sayı bildirmesi gibi

32 K: **Eksik**

33 A: Anlam açısından

34 K: **Eksik**

35 A: Anlam açısından eksik olduğunu düşünüyorsunuz. Peki bununla ilgili bir sorun yaşıyor musunuz?

36 K: Yaşıyoruz mesela ı: **-dan -den çıkma ayrılma ekimiz var ya bizim**

37 **o eki anlatırken sadece çıkma ayrılma şeklinde veriliyor** kitaplarda ki birçok kitapta böyle piyasadaki kitaplarda da böyle

38 öğrenci onu sadece **kafasında** sadece şu şekilde **kodluyor**

39 den eki *evden okula gittim* **cümleyi söylerken problem yok**

40 ama *çiçeklerden (.) gülü işte kuşlardan güvercini çok severim* cümlesindeki **-den ve başka -denler de var**

41 **mana farklılığı** olduğu için

42 aslında **bu mana farklılıklarını anlatabilecek ifade kalıpları yok**

43 mesela bunlar sıkıntı şu anda aklımda bu ama bunun gibi başka örnekler de var

44 A: Bununla ilgili ben de bir soru soracağım ileride den ekiyle ilgili olarak [hı hı] peki kullanım açısından özellikle dil bilgisi yapılarının anlam farkına değiniyor mu?

45 K: Anlam farklılıklarına aslında ı: **ilkokul düzeyindeki bir ı: çocuğun**

46 evet **ilk etapta temel anlamdaki ihtiyaçlarına cevap veriyoruz**

47 ama detaya indiğimiz zaman bizim bile yani Türklerin bile anlam farklılıklarını=bir şeyi anlatırken öğreniriz ya hepimiz **anlatırken fark ettiğimiz eksiklikler var**

48 işte o eksikliklerin anlatırken yaşayarak öğrenme dediğimiz şey aslında orada tespit edilip kitaplardaki o konu anlatımlarında **gramer anlatımların te:k te:k te:k hepsinin anlatılması gerekiyor**

49 bu anlamda **eksiklikler** var

50 A: peki sonraki soruma geçiyorum e:: dil bilgisi konularının sıralamasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz diye bir sorum var siz sıralamayı zaten [söylemiştim] evet

51 K: evet yani **uygun değil**

52 bir de şöyle bir sıkıntı var mesela bilmiyorum dilbilimciler daha iyi bilir ama mesela ben kitaplarda özne=şimdi **biz İngilizceyi öğrenirken** mesela işte **subject object özne nesne gramer yapısı nasıl olur**

53 bizim öğrencimiz **Türkçeyi öğretirken biz öğrencilere öznen ve yüklemden hiç bahsetmiyoruz**

54 tamam **buluş yoluyla öğretim** diyoruz ama

55 bence Türkçenin bence benim fikrim **bel kemiği özne ve yüklem üzerine kuruluyor**

56 **özne tümleç yüklem çocuk bilmediği zaman orada problem yaşıyor**

57 çünkü **çocuk cümleyi kurarken neye göre kuracağını bilmiyor**

- 58 **bir fiil cümlesinde bir isim cümlesinde yüklem neredede olduğu**
- 59 bence **önemli**
- 60 **özne ve yüklem kavramının da bence kitapta verilmesi gerekiyor**
- 61 ama bizim kitaplarımızda yo::k bilmiyorum
- 62 A: Evet bunun bel kemiği olduğundan bahsettiniz
- 63 K: Evet bence öyle **Türkçenin temel yapısı bu**
- 64 **bir cümleyi oluşturan şey nedir=özne ve yüklem değil mi**
- 65 **biz öznenin özne olduğunu yüklem yüklem olduğunu**
- 66 **çocuğa sezdirirsek gösterirsek**
- 67 **gramer olarak verirsek**
- 68 çocuk cümleyi kurarken daha **sağlam temeller üzerinden**
- 69 aklında düşünüp bunu yazıya dökebilir ama çocuk sadece **duyarak**
- 70 ya da ı:: **seslerden yola çıkarak kelimelerden yola çıkarak ve yavaş yavaş ı::**
- 71 **zamanları öğrendikçe cümle kurmaya başlıyor ama**
- 72 **bunu kurarken bunun özne mi yüklem mi olduğunu bilmiyor**
- 73 ama **bizim bir kuralımız var** değil mi
- 74 **nasıl gelecek zaman varsa özne ve yüklem de bence öğretilmeli**
- 75 ve kitaplarda yok bu biraz **tuhaf geldi bana**
- 76 etkili olur mu ya da öğretilirse ne kadar başarılı olur bu **yöntem** onu da bilmiyorum
- 77 A: Derslerinizde hiç denediniz mi?
- 78 K: **Denedim işe yarıyor**
- 79 ya da şey var ya **yükleme sorulan sorular neye nerede kime kimde işte o ekleri verirken**
- 80 **belirtme eklerini verirken**
- 81 **yükleme soru sorun diyorum**
- 82 ama **çocuk yüklem ne olduğunu bilmiyor**
- 83 ondan sonra ben **özne ve yüklemi kısaca anlatıyorum**
- 84 o zaman **daha kolay (.) algılamaya başlıyorlar**
- 85 ama yine **orada anlam devreye giriyor**
- 86 **gramerle birlikte anlam=ikisinin birlikte olması gerekiyor**
- 87 A: Peki sıralamaya dönmek istiyorum sıklıkla kullandığımız dil bilgisel yapıların kitapta önce verildiğini düşünüyor musunuz?
- 88 K: Evet onda sıkıntı yok aynen aynen öncelikli=mesela A1'de şimdiki zaman var A2'de de ı:: geçmiş zaman gelecek zaman emir kipi ve istek kipi var zaten **A1 ve A2'den en çok kullandığımız zamanlar** var onda problem yok
- 89 A: Peki e:: dil bilgisi konularının anlatımıyla ilgili olarak kitapta yer alan

karşılaştığınız belirgin bir hata var mı öğrencilerden tepki aldığınız ya da anlamadıklarını söyledikleri

90 K: Olmadı biliyor musunuz yorum yapamayacağım yani **kitabın eksik olduğu noktada biz onu bir şekilde zaten tamamlıyoruz**

91 **telafi ediyoruz**=bir de öğrencinin öğrenme isteği de herhalde bu işte biraz etkili o noktada bir sıkıntımız yok

92 ama **küçük eksiklikler var kitaba eklenmesi gereken** ya da öğrencinin değil de öğretmenin o hatayı

93 o **eksiği** fark edip

94 o **boşluğu doldurması** gereken

95 ki **her şey zaten kitapla bitmiyor** biliyorsun dil öğretiminde

96 öğretmenin **bilgisi** öğretmenin konuyu **anlatma şekli sınıfın düzeyine uygunluğu**

97 birçok şey var **bu işin içinde**

98 =ama o anlamda çok eksiklik yok (.) olanlar da dediğim gibi **tespit edilip eklenirse aslında**

99 **çok daha güzel bir şey ortaya çıkar**

100 A: Siz den ekinden bahsetmiştiniz ben de kitabı (.) kitap üzerine çalışırken *Taksimden ayrılmak filminden hoşlanmak* [evet] bunlar aslında birbirinden farklı şeyler

101 K: Birbirinden farklı şeyler **bir tanesi çıkma ayrılma durumu bir tanesi de işte bir şeyden ı::: anlatamıyorum mesela**

102 bu noktada ben de **tıkanıyorum**=hoca da **tıkanıyor** mesela

103 o zaman ne yapıyorum ben açıyorum **o cümleleri akşam evde hazırlıyorum mesela ertesi gün anlatıyorum**

104 çünkü her seferinde onu kitaba not alıyoruz ama kitaplarımız kayboluyor ve her kurda bize yeni kitap veriliyor e ben de şimdi anlattığım ve karaladığım bir kitabın üzerinden tekrar gitmek istemediğim için yeni kitap alıyorum bu sefer hazırladığım örnekler diğer kitapta kalmış oluyor (gülüyor) bu şekilde ama bu ayrımı biz **anlatırken fark ediyoruz** ve anlatıyoruz

105 daha doğrusu **anlatmak zorunda kalıyoruz çünkü çocuk fark ediyor**

106 A: Belki de *filmden hoşlanmak* üzerine çok fazla düşünmediğimiz için -den ayrılmak onun üzerine düşünüyoruz ama

107 K: Evet çünkü **bize böyle öğretildi** onun için ve bu ayrım çok fazla **bahsedilmedi**

108 A: Kullanımdan herhalde çok bahsedilmedi

109 K: Ama çok kullanıyoruz aslında [evet]çünkü karşılaştınca insan evet **bu anlamı da varmış diyoruz** (gülüyor)

110 A: Ama bir ismi yok

111 K: Evet yok maalesef

112 A: Peki (.) A1 İstanbul kitabında üniteler arasında bağlantı olduğunu düşünüyor

musunuz?

113 K: A1 kitabında üniteler arasında bağlantı (.) bağlantı var aslında: ı:: **şöyle belirtme eklerini verirken onları tek tek veremiyoruz**

114 **haliyle hepsini bir arada vermeliyiz ki çocuk o anlam farklılığını orada görsün diye**

115 dolayısıyla orada sıkıntı yok e::: **zamanlardan da en çok kullanılan şimdiki zaman** A1'de sıkıntı yok dediğim gibi=A1'de ne var

116 **=işte çok temel A1 gerçekten işin temeli olduğu için** belki

117 o kitabın çok daha detaylı çok daha **geniş tutulabilir** bazı konular örnekler daha fazla olabilir sayılar var harfler var sesler ondan sonra şimdiki zaman var belirtme ekleri var A1'de saatler var tanışma selamlaşma var=evet bunlar veriliyor

118 ama galiba biraz da şöyle düşünmek lazım **bu işin sonu yok**

119 **çok geniş bir kavram haritasını barındıran bir şey** çünkü

120 ne kadar biz bunun üzerine konuşsak da **eksikler bence bitmez** ben öyle düşünüyorum

121 A: Kesinlikle üniteler arasında bazı karşılaştırmalar ya da birbirini tekrarlamalar var [var] bunlarla ilgili ne düşünüyorsunuz sayı açısından=bir önceki üniteyi tekrarlıyor mu?

122 K: Tekrarlamak diye bir şey maalesef yani **iyi ki yok**

123 ben karşılaşmadım kendi adıma ünite tekrarı diye bir şey yok zaten **her örnek gerçekten güzel hazırlanmış yani özgün örnekler var kitapta**

124 kitapla ilgili aslında sıkıntı yok kitapla ilgili eksikler var işte o **yöntemlerin tespit edilip oraya eklenmesi ve zenginleştirilmesi gerekiyor** bence yok

125 A: Örneklerden bahsettiniz sizce bu örnekler ı:: yetişkinler için uygun mu=çünkü öğrencileriniz genelde genç yetişkinler

126 K: Hı hı evet uygun ı::: yani evet şu dikkatimi çekti bir tane Avrupa seyahatinden bahsetmiş bugün diyor ki orada altı günlük bir tur iki bin Euro falan pardon iki bin TL'ye gezebilirsiniz diyor **gerçeklik algısıyla bazen örtüşmeyebiliyor**

127 çünkü beş altı sene önce hazırlandığı için kitaplar orada işte fiyatlar açısından çocuk dedi ki mesela hocam iki bin TL mi gerçekten mi dedi mesela orada şaşırdım ben yok dedim bu kitap eskiden hazırlandığı için=arada böyle küçük farklılıklar da var

128 A: Peki alıştırmalardan da biraz bahsedelim alıştırmaları otantik buluyor musunuz alıştırmaları ve örnekleri?

129 K: Aslında güzel örnekler var ama biz şimdi mesela İstanbul Üniversitesinin kendi hazırladığı ayrıca bir **materyal dosyamız var bizim bayağı orada malzeme var onların yeterli olduğunu düşünüyorum**

130 ama mesela **yazma ölçeğimiz yok** çok fazla

131 **yazma konuşma**

132 bir de olsa bile açıkçası **yazma ve konuşma becerisine ayıracak vaktimiz yok**

133 çünkü dört ders saati var 08:30'da başlıyoruz 12:30'da bitiyor **bizim burada yapabildiğimiz aslında en çok dil bilgisi öğretimi**

134 ve okuma öğretimi

135 onun dışında ortalama **yirmi kişi olduğu için sınıflar ve zaman kısıtlı olduğu için ölçeklerimiz olsa bile vaktimiz yok öğrenciye bazen veriyoruz=bazen kontrol edebiliyoruz bazen unutuyoruz**

136 A: Ödev olarak veriyorsunuz

137 K: Ödev olarak veriyoruz hafta sonuna veriyoruz genelde ve her çocuk bunu yapmıyor burası bir üniversite değil bir dil kursu dolayısıyla **sizin üzerinizdeki ı::: baskı çocuk da yok**

138 çocuk şöyle bakıyor ben burada dil kursundayım YTBler için söylemiyorum şimdi iki tane öğrenci profili var -çok konuştum ama neyse- şimdi bir tanesi özel öğrenci profili bak özel öğrenciye ders anlatmak çok farklı YTB'den gelen öğrenciye ders anlatmak çok farklı. Bir tanesi parasıyla geliyor diğer öğrenci bursla geliyor **bursla gelen öğrenci her zaman daha disiplinli her zaman daha sorgulayıcı**

139 ve her zaman daha öğrenmeye açık

140 diğer öğrenci ama bunun **tam tersi**

141 ben YTB'li öğrenciye yazma ödevini yaptırabiliyorum (.) hafta sonu yapacaksın kontrol edeceğim çünkü onun bir ı::: korkusu var. Özel öğrenciye yazma etkinliği yaptıramıyorum=niye çocuk mecbur değil kimisi iş için gelmiş kimisi işadamı kimisi işte YÖS'e hazırlanıyorum hocam ben şeklinde nasıl olsa öğreneceğim şeklinde yani **karaktere göre bile değişiklikler var**

142 çok farklı aslında **öğrenci profiline göre biz ona göre bile öğretim yapmaya çalışıyoruz burada**

143 A: Peki A1 kitabı için soruyorum dinleme metinlerini kullanıyor musunuz?

144 K: Kullanıyoruz, hepsini

145 A: Peki dinleme metinlerini nasıl buluyorsunuz?

146 K: Dinleme metinlerini [özellikle] dinleme metinleri çok güzel ama dinleme metinlerinde sıkıntımız şu bazen mesela A1'de birkaç dinleme metnimiz var **hızlı okunmuş=hızlı okunduğu zaman çocuk anlayamıyor**=üç kere değil de beş kere falan dinletiyorum ben onu mesela. Çünkü I::: okurken okuyan arkadaşlar dinleme metinlerini hızlı bir şekilde okumuşlar (.)

147 **dinleme metinleri güzel onunla bir sıkıntımız yok** ama her ünitenin sonunda bir dinleme metni değil de iki dinleme metni olsa daha güzel olur

148 çünkü dinleme farklı bir beceri çocuk dinlemeyi sadece A1'de altı ünite var altı tane dinleme var mesela ama bence=benim fikrim bir ünite de iki dinleme olmalı.

149 Çünkü **çocuğun başka bir yerden okuma şansı var konuşma şansı var**

150 **dil bilgisini bir şekilde arayıp bulup kendi çabasıyla araştırma öğrenme şansı var**

151 ama **dinleme becerisini kendi başına dışarda bulma şansı yok**

152 evet diziler filmler var ama şarkılar var ama **orada kullanılan Türkçe burada kullanılan Türkçe ile aynı değil**

153 onun için ben dinleme 1::: (.) CDlerinin birazcık daha zenginleştirilebileceğini düşünüyorum=bence çok güzel olur ki bu noktada eksikler var=zaten çocuklar da zaten bunu belirttiler

154 A: Peki vurgu ve tonlamayı nasıl buluyorsunuz?

155 K: Ya::ni on tane dinleme varsa bir tanesinde **problem olabiliyor**=işte hocalarımızın seslendirmesinden kaynaklanan küçük hatalar diyelim onlara=maddi hatalar diyelim

156 A: Çok büyük bir sorun yaşamıyorsunuz?

157 K: Yok yok gayet güzel

158 A: Peki yazılı dil ve konuşma dili arasındaki farkı yansıttığını düşünüyor musunuz?

159 K: Ne gibi?

160 A: Mesela *gelicem*

161 K: Evet bugün gelecek zamanı anlattım=diyor ki mesela *geleceğim* değil de ben şunu duyuyorum *gelicem gidicem yapıcam* o zaman yazı dili ile konuşma dili arasındaki farklılıklardan bahsediyoruz (.) ama **bunu biz bahsederken çocuğun algılaması güç**

162 bunu ancak işte üç ay dört ay sonra **Türkiye'de yaşadıkça kendisi öğrenebiliyor ve kendisi fark edebiliyor**

163 çünkü **o farkı verebilmeniz için ayrıca da bir dersin olması gerekir** (gülüyor) hepsini bir arada zamanımız yok anlatamıyoruz

164 A: Peki metinleri Türk kültürünü yansıtmaya açısından nasıl buluyorsunuz?

165 K: Valla gayet güzel 1::: ama (..) kültürel açıdan da şöyle (..) işte Türk kahvesiyle ilgili işte bayramlarımızla ilgili var bizim geleneklerimizle ilgili el öpmeye ilgili yansıttığını düşünüyorum tabi o da **yetersiz**

166 çünkü Türkiye yedi tane coğrafi bölgeden ibaret değil o yedi coğrafi bölgenin içinde onlarca farklı kültür var=işte **o kadar detaya girersek işin içinden çıkamayız** ama evet temel anlamda ben yansıttığını düşünüyorum

167 A: Peki okuma metinlerini kullanıyorsunuz tabi ki [kullanıyoruz] metinleri sayı ve nitelik açısından yeterli buluyor musunuz?

168 K: Sayı ve nitelik açısından şimdi her üniteye bir okuma metnimiz var **evet yeterli çünkü daha fazlası için zaman yok**

169 aslında amaca uygun öğretim de=siz bunu hazırlarken soruları hazırlarken işte (.) şunu da tespit etmek gerekiyor bence araştırmanın evreni oluştururken=ben bu araştırmayı yapıyorum ama ben burada hangi öğrenci profiline uygun değil mi Cansu bak bu soru da önemli=şimdi ben burada dil öğretimi yapıyorum ama ben burada okuyacak olan üniversite öğrencileri için mi dil öğretimi aslında amaca uygun dediğimiz mesela akademik Türkçe var C1 sonunda=şimdi biz burada **akademik Türkçeyi bile öğretirken çocuğa işte tıpta okuyan bir öğrenciyle edebiyat okuyan bir öğrenciye ya da hukuk fakültesinde doktora yapacak bir öğrenciye Türkçe öğretimi farklı oluyor akademik Türkçede**

170 işte bu ayrımların da yapılması gerekiyor ama bu ayrımı henüz yapan yok

171 =yapılmamış=yapılması gereken şeyler var. **Aslında olan ve olması gereken burada farklı** ben böyle düşünüyorum

172 A: Peki daha önceki görüşmelerden de duyduğum (.) bir şeye dayanarak soruyorum dil bilgisi konuları herhalde okuma metninden sonra veriyorsunuz

173 K: **Önce, önce gramer** [önce grameri veriyorsunuz] **tabi önce gramer ondan sonra okuma metni=çünkü o gramerde bizim verdiğimiz kurallar o okuma metnlerinin içinde var**

174 **çocuğun onu o şekilde fark etmesi gerekir**

175 ondan sonra da zaten soruları çözüyoruz en son da sorular=**önce dil bilgisi öğretimi ondan sonra okuma ondan sonra da sorular şeklinde**

176 A: Peki dil bilgisinin önce verilmesinin herhangi bir sıkıntısı var mı sizce?

177 K: Valla **şu ana kadar ben bir sakıncasını görmedim**

178 abartmayayım ama **üç ayda biz öğrencilerle tartışacak düzeye geliyorsak burada**

179 demek ki **fena değil**

180 yani **bu yöntem tutar**

181 ama sizin dediğiniz yöntem mesela öncelikle okuma metinleri değil mi gramer kurallarının verilmesi onu denemedim ben=ben denemedim **deneme şansım da yok zaten burada**

182 **araştırmacı olmadığım için**

183 ama şu an **mevcut yöntemde sıkıntı yaşamıyoruz çok fazla**

184 A: Peki öğrencilerin okuma metinlerine gösterdikleri tepkilerden bahsedebilir misiniz?

185 K: Eğleniyorlar çok eğleniyorlar gerçekten çünkü keyifli metinler sıkıcı metinler değil işte düzeye uygun mesela A1 A2'de zaten kısa ve kolay metinler var B1'de çok zorlanıyorlar C1 metinleri çok uzun=A1 ve A2'de aslında metinler uygun

186 A: Peki bir de çalışma kitabı var A1 seviyesinde [hı hı hı hı] çalışma kitabının ders kitabını beslediğini düşünüyor musunuz?

187 K: Kesinlikle hatta **sağlaması gibi** yani hani matematikte sağlama vardır ya

188 aslında **biz dil bilgisini anlattıktan sonra sağlamayı oradan yapıyoruz**

189 çocuk bir şekilde öğrendiği bilgileri orada **pekiştiriyor**

190 **çalışırsa bir şekilde eksiklerini kapatabiliyor orada**

191 A: Peki A1 seviyesi için öğrencilerin en çok zorlandığı dil bilgisi konusu nedir?

192 K: A1'de mi? **Şimdiki zaman kesinlikle çok zorlanıyor**

193 **çünkü seslerden sonra gelen -i -yor ekleri falan var ya**

194 onları anlatırken de zorlanıyoruz, öğretirken de zorlanıyoruz

195 sesletimlerini çocuklara yaptırırken de zorlanıyoruz

196 **yani şimdiki zaman eki en zor ekimiz**

197 A: Peki A1 kitabıyla ilgili en son olarak şunu sormak istiyorum yine dil bilgisi

konularıyla alakalı=A1 kitabının öğrenciyi A2 seviyesine hazırladığını düşünüyor musunuz?

198 K: Düşünüyorum kesinlikle **temel**

199=hazırlıyor yani **kitapta bir problem yok**

200 dediğim gibi eksiklikler var ki **olması çok normal** kesinlikle hazırladığını düşünüyorum

201 ama **dışardan** onu bir şekilde ek materyallerle **takviyesini yapıyoruz**

202 A: A2 kitabının dil bilgisi konularını anlam ve kullanım açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

203 K: A2 kitabının aslında **daha güzel olduğunu** düşünüyorum

204 çünkü A1 kitabında ne öğretilmeli A1 düzeyindeki bir öğrenciyi ne öğretilmeli sorusunun cevabından yola çıkılarak A1 kitabı oluşturulmuş ve onun üzerine örnekler verilmiş ama bu örneklerin ı::: Türkçe eğitimi açısından ne olması gerektiğiyle ilgili evet düşünülmüş ama zamanla bu kitabın kullanılmaya başlanmasından sonra kitabın üzerinde çok fazla değişiklik yapılmadığı için o kitap bence **biraz atıl kalmış** A1 kitabı yenilenebilir

205 ama **A2 kitabı zamanlar açısından kesinlikle daha güzel**

206 ama bir şey dikkatimi çekti bugün A2 neydi mesela isim cümlelerinde gelecek zaman dün gelecek zamanı anlatmıştım isim cümlelerinde gelecek zaman=orada mesela şeyi vermemiş sadece isim cümlelerinde gelecek zaman demiş bir tablo içinde gelmek ı::: fiilin örneğini vermiş diyelim ki= **orada gramer kuralını vermemiş mesela fiil artı şu şekilde kişi eki gelir şu ekten sonra şunlar gelir**

207 orada **çok fazla detay yoktu** bence o detayların verilmesi daha uygun olur gibime geliyor bilmiyorum

208 A: O zaman biçimsel açıdan da bazı eksiklikler var

209 K: Var var **eksiklikler var**

210 A: Pekala dil bilgisel çeşitlemelerin varlığıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz=mesela ecek acak ekinden bahsettiniz A2 seviyesinde bu ekler yalnızca gelecek(.)ten bahsedilirken kullanılıyormuş gibi veriliyor [evet] bununla ilgili ne düşünüyorsunuz öğrenciler fazlasını bilmek istiyor mu?

211 K: İstiyor ama şöyle anlamaya başladıkça sorgulamaya başlıyorlar zaten sadece **gelecek değil de daha çok böyle planlı yapılması gereken ya da yapmayı düşündüğümüz gelecekte ama mutlaka yapmayı düşündüğümüz eylemlerden diye bahsediyoruz biz**

212 ama orada da evet **problem oluyor**

213 ama **en çok problemi şu anda seninle konuşunca fark ettim**

214 **gelecek zamanda şu den dan ekinde yaşıyoruz**

215 **onu anlatırken yaşıyoruz**

216 **gelecek zamanı çocuğun kavraması daha kolay çok problem yaşamıyorlar**

217 bir de **bunların İngilizce bilmesi de biraz bizim işimizi de kolaylaştırdı** aslında

218 A: Karşılaştırmalı öğreniyorlar

219 K: **Öğreniyorlar aynen kitapta şey yazıyor ya future tense diye karşılaştırmalı yazdığı için karşılaştırmalı sıkıntı yaşamıyoruz**

220 ama mesela **İngilizce karşılığı yoksa bir şeyi anlatmak bizim için daha zor**

221 evet **bize söylemeyin söylemeyin diyorlar ama bazen söylemek zorunda kalıyoruz**

222 çünkü benim **on cümle ile anlatamayacağımı İngilizceden bir kelimeyle anlatıyorum**

223 **kullanıyoruz (.) ama tabi İngilizce bilen hocalar kullanıyor bilmeyen kullanamıyor**

224 A: Anladım peki A2 İstanbul kitabında li ve siz ekleri var [evet] şekerli şekersiz=bu eklerin verilmesi için uygun seviye A2 mi sizce?

225 K: Evet bence **problem yok çünkü çok kolay öğrendikleri için problem yaşamıyoruz onunla ilgili**

226 B1 için=B1 daha farklı bir 1::: (.) **daha farklı bir basamak** daha farklı B1'e kadar bence

227 =çünkü çok kullandığımız *şekerli şekersiz çay* gibi temel şeylerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum bence sıkıntı yok orada

228 A: Peki gene bu eklerle ilgili olarak şu dikkatimi çekmişti *evli* sözcüğünün karşıtı olarak bir çalışmada *evsiz* verilmiş [evet (gülüyor)] ve öğrenciden doğru olanın bekar olduğu (.) söylenmeleri istenmiş=bununla ilgili ne düşünüyorsunuz?

229 K: Bununla ilgili ben de **çok düşünüyorum için içinden çıkamıyorum**

230 şimdi *evli* sözcüğü evet *evli* derken *evliden* kasıt ne? Hani evlilik karı koca eş anlamındaki bir evlilik müessesinden mi bahsediyorsunuz yoksa evi olan birisi (.) ondan mı bahsediliyor işte oradaki ayrım yapılmadan dediğin gibi *evli evsiz* şeklinde onu vermek bilmiyorum

231 A: Bununla ilgili bir tepki aldınız mı öğrencilerden?

232 K: Aldık aldık almaz mıyız? (gülüyor) Hocam diyor *are you single? single* mı diyor (gülüyor) *are you married and single?* diyorum hayır buradaki işte homeless evsizlik anlamında söylemiyorum onu

233 mesela işte **diyorum ki bu married bu evli** ama orada düşünülen evet *evli* senin dediğin anlamdaki=sen ötesini mi kastettin? [ben-] sen de bir şey kastetmiyorsun aslında(gülüyor)

234 A: Yok ben evli bekar karşıtlığını kastettim

235 K: Evet orada evli bekar karşıtlığı doğru ama o zaman orada ikinci bir evlinin (.) anlam ayrımının yapılması gerekiyor [evet] yani **orada bir problem var problem yaşıyoruz**

236 A: Pekala A1 ve A2 seviyesi İstanbul kitaplarını hazırlık çalışmaları ödev açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Hazırlık çalışmaları var mı ya da görev odaklı bir çalışma var mı?

237 K: Hazırlık çalışması şöyle (.) zaten **hazırlık yapmadan sadece kitaba dayalı burada bir şey anlatmamız çok zor**

238 hazırlığımızda aslında bizim şu=bizim işte kendimize göre kaynaklarımız var benim kendi adıma konuşmak istiyorum ben burada benim zaten bir materyal dosyam var daha **önceden hazırlamış olduğum** dört beş yıldır zaten yaptığım için işte **örnek yazma çalışmalarım** var mesela **örnek konuşmalar** yapıyoruz sınıfta ya da bazen **oyundan faydalaniyoruz** benim işte özel eğitim çıkışlı öğrencilerim var eğitim fakültesi çıkışlı olduğum için mesela onların bazen paylaştıkları videolar falan var o videolardan ben paylaşıyorum sınıfta **oyun yöntemiyle** de bazen bir şeyler öğretmeye çalışıyorum dediğim gibi bu biraz da kişinin kendisine bağlı ama müfredatın dışına da çok fazla çıkamıyoruz

239 çünkü bizim bitirmek zorunda olduğumuz mesela **bir haftada bitirmek zorunda olduğumuz konu belli** ben onu bitirmek zorundayım bir hafta içinde

240 A: Peki kitapta özellikle öğretmenlere tavsiye edilen ödevler var mı?

241 K: Öğretmenlere mi? Yo:: öyle bir şey yok, öğretmenler için bir-

242 A: Yok öğretmenlerin-

243 K: -öğrencilere var olmaz mı öğrenciler için ı::: mesela yazma ödevlerinin çoğunu çocuklara evde yapmalarını söylüyoruz çünkü burada zamanımız yok ondan sonra da onu kontrol ediyoruz onun dışında biz zaten gerçekten sürekli **takviye ediyoruz**

244 ama o takviyeler daha çok şöyle Cansu **hep testler**

245 **test yöntemiyle gidiyoruz** burada

246 **konuşma için de dediğim gibi çok fazla vaktimiz olmuyor**

247 **yani zamandan kazanıyoruz aslında**

248 dediğim gibi burası bir dil kursu

249 A: Son olarak şunu sormak istiyorum dil bilgisel yapılarak karşılık bazı görseller kullanılmış [evet] bu görselleri nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce bu dil bilgisel yapıları destekliyor mu?

250 K: Uyumlu hatta **güzel de olduğunu düşünüyorum** yani hatta kitap yanımda bir bakayım kurcalayayım şunu ama resimlerin **ben güzel olduğunu düşünüyorum**

251 bazı ünitelerde işte müzik dinlemek parkta gezmek ondan sonra yemek yemek falan (.) mesela masallardan bahsetmiş burada. Masallar efsaneler demiş dünyaca ünlü masalların küçük küçük karikatürize edilmiş fotoğraflarından bahsedilmiş=onlar yerleştirilmiş işte İstanbul var=evet güzel çünkü bazen **bundan daha fazlasını yapmak inan çok zor**

252 çünkü hepsini zaten konuşulan dildeki örneklerin hepsini zaten bir kitapta vermemiz çok zor ama **temel anlamda**

253 **aydınlatıcı örnekler ya da resimler**

254 A: Peki çok teşekkür ederim benim sorularım bu kadardı

255 K: Rica ederim

Ses Kaydı 5

1 A: Öncelikle merhabalar. Ben Yıldız Teknik üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans programı için bir çalışma yapıyorum sizin de bildiğiniz gibi ve size İstanbul

kitabı A1 A2 kitabıyla ilgili sorular soracağım [evet] ve sizden de izin aldığım gibi bunları ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alacağım.

2 K: Tamam dinliyorum

3 A: Öncelikle yaşınızı ve öğretmenlik süresini öğrenebilir miyim?

4 K: Otuz yedi yaşındayım ve yabancılara Türkçe eğitimi ile ilgili eğitimlik öğretmenlik seviyem iki yıl oldu

5 A: Peki teşekkür ederim [rica ederim] O zaman sorulara geçiyorum

6 K: Tamam

7 A: Sorularımın çoğu (.) kitaptaki dil bilgisi konuları ile alakalı [hı hı] öncelikle şunu sormak istiyorum=A1 İstanbul kitabını düşündüğümüzde dil bilgisi konuları açısından (.) özellikle biçimsel olarak bu konuların verilmesini nasıl buluyorsunuz?

8 K: (.) biçimsel olarak=görsel anlamda mı soruyorsunuz yoksa

9 A: Dil bilgisi konularının aslında işte=ek olarak eksik mi yoksa ı::: eksik gördüğünüz yerler var mı?

10 K: Anladım A1 kitabında benim **eksik gördüğüm bir yer yok**

11 fakat bu yeni düşündüğüm bir şey şimdi bizim A1 kitabımızda sadece şimdiki zaman var [hı hı] A2 kitabımızda da **zamanların** çoğu A2'de biliyorsunuz=**basit zamanların** yani işte geniş zaman geçmiş zaman bunların hepsi A2'de mesela

12 **geçmiş zamanı çok kolay öğreniyorlar**

13 acaba A1'de **geçmiş zamanı vermeli miyiz** mesela onu düşünüyorum ama **çok büyük bir ihtiyaç ya da eksik değil**

14 çünkü **-yor yani şimdiki zamanda biraz zaman harcıyoruz konuyu öğrenene kadar**

15 onun dışında başka **A1'de eksik gördüğüm bir şey yok** benim

16 A: Peki gene dil bilgisi konularını anlam açısından nasıl buluyorsunuz=örneğin bir yapı verildiğinde hangi anlama işaret ettiğine dair açıklamalar bulunuyor mu kitapta?

17 K: (..) **çağrışımlar var** evet var aslında

18 mesela kitaplarımıza dikkat ettiğiniz zaman kitapların içerisinde dil bilgisinden önce okuma bölümleri var hazırlık çalışmaları var aslında **bunlar hep o dil bilgisi konularını anlamına yönelik çağrışımlar için kullanılıyor** bu var bence mevcut

19 A: Peki yine dil bilgisi konuları için soruyorum=kullanım açısından=özellikle yapıların dil bilgisel yapıların farklılıklarına değiniyor mu bu kitapta?

20 K: ı::: fonksiyon anlamında mı soruyorsunuz?

21 A: Evet

22 K: **Değiniyor yani bir ekin farklı farklı fonksiyonlarını görüyoruz** kitapta

23 A: Onunla ilgili bir sıkıntı yaşamıyorsunuz kitapta

24 K: Hayır hayır yaşamıyoruz

25 A: Peki dil bilgisi konularının sıralamasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?

26 K: Bence sıralama A1 için gayet güzel zaten alfabeye (.) önce merhaba tanışmayla başlıyoruz sonra alfabeye devam ediyoruz bence en temel bu yani

27 o yüzden **sıralamanın güzel olduğunu** düşünüyorum

28 A: Peki bizim çokça kullandığımız bazı yapılar var Türkçede [hı hı] ve bunların kitapta öncelikle verildiğini söyleyebilir misiniz?

29 K: Çokça kullandığımız yapılar hangileri?

30 A: Mesela geçmiş zamandan bahsettiniz daha önce verilmeli gibi

31 K: Evet verilmeli demiyorum da hani verilebilir mi acaba=düşünüyorum sadece hani bu benim kesin kararım değil ama **sanki verebilirmişiz gibi bir fikrim var**

32 veriliyor yani onun dışında sadece zamanlar açısından belki değerlendirilebilir A1 ve A2 kitabı ama A1'de de zamanın dışında bu günlük kullandığımız ve en çok işimize yarayacak **öğrencilerin işine yarayacak şeylerle kitap dolu** olduğu için

33 belki **farklı bir zamanı da o kitaba koymak yani A1 içerisine kur içerisine koymak sıkıntı olabilir**

34 onu o yüzden hani ı:: **daha profesyonel bu işi yapan hani bu kitabı hazırlayan kişilerin fikrini almak lazım**

35 A: Peki hiç sıralamayı değiştirdiğiniz oluyor mu derste?

36 K: Evet oluyor **ne kadar doğru ama benim için doğru**

37 mesela bazı gramer konularını zaten şöyle kitaptaki çağrışım bölümleri::nden önce **ben kendim çağrışım yaptırıyorum sınıfta**

38 yani ne bileyim **o gramerin geçtiği konuyla ilgili konuşuyorum** bazen

39 bazen bir hikâye anlatıyorum **önce anlamıyorlar ama sonra olayları birbirine bağlıyorlar**

40 dediğim gibi **gramer bizim kitabımızda sonra yani okuma metinlerinden hazırlık çalışmalarından sonra**

41 bazen önce **grameri anlatıyorum**

42 **anlatmadan önce tabi ki de çağrışım yapıyorum**

43 bunu önce anlatmamın sebebi **bazı gramerlerde okuma metinlerini anlamaları için o grameri önceden bilmeleri gerekiyor** bana göre yani benim fikrim

44 **ve öğrencinin sınıfın durumuna da bağlı**

45 bazen onlara da soruyorum diyorum **bugün önce okuma mı yapalım arkadaşlar sorabiliyorum**

46 onun dışında dediğim gibi değiştirebiliyorum **hatta genellikle değiştiriyorum sırayı**

47 A: İhtiyaca göre

48 K: Evet **A1'de çok değişmiyor bu ama A2 ve sonrasında değişebiliyor**

49 A: Peki gene dil bilgisi konularının anlatımıyla ilgili olarak soruyorum karşılaştığınız belirgin bir hata oldu mu kitaptan kaynaklanan?

50 K: Kitaptan kaynaklı (.) kitaptaki hatalardan bahsediyor olabilirsin [evet] I:: A1'de karşılaşmadım ama A2'nin üçüncü ünitesindeyim şu an ve daha önce tabi ki girdik

kurlara ama şu an belirgin hata hatırlamıyorum o yüzden şimdiki taze bilgilerimle söylemeye çalışıyorum yok belirgin karşılaştığım bir hata yok

51 A: Ben bu soruları hazırlarken uzman görüşü aldım orada şuna dikkat ettik özellikle ayrılmak dediğimiz işte -den -dan ondan bahsedilirken kitapta *Taksim'den ayrılmak* ve *filmden hoşlanmak* beraber veriliyor [evet] bununla ilgili bir sıkıntı yaşadınız mı?

52 K: (..) hayır çünkü orada **fiillerin birkaç manası olduğunu ben derste söylüyorum**

53 **bunun kitapta olması gerekmiyor**

54 işte **ayrılmak fiilinin birkaç manası olduğunu veya hangi fonksiyonları olduğunu**

55 işte birinden ayrılmak bir yerden mesafe olarak uzaklaşmak **hoşlanmak fiilinin neyle kullanıldığı**

56 fiil listelerimiz var bilmiyorum biliyor musunuz=işte A1 A2 B1 B2 **ihtiyaca göre seviye seviye biz fiil listelerini dağıtıyoruz**

57 mutlaka eksikler de olacaktır yani kontrol etmek gerek=**bütün ihtiyacı olacak fiillerin hangi eklerle kullanıldığını not olarak düştük yanına**

58 **hoşlanmak fiili şu ekle daha çok kullanılıyor**

59 **ya da bu ekle cümleye göre kullanılıyor**

60 **akuzatif bu fiil akuzatif**

61 **bu fiil bulunmayla kullanılıyor**

62 **o yüzden artık bu fiilleri sözlük gibi kullandığı için**

63 öğrenci zaten bir süre sonra hoşlanmak ı:: kısmını **çok rahat anlıyor** yani

64 **sıkıntı yaşamadım** açıkçası orada

65 A: Önce fiil listesini mi veriyorsunuz?

66 K: Hayır önce tabi ki konuyu anlatıyorum ama hoşlanmak fiili direkt şeyde gördüğü bir fiil değil yani:: kitapta direkt gördüğü bir fiil değil zaten sonrasında o ders gününde anlattığım gün fiil listesini mutlaka veriyorum çünkü **onun sözlüğü oluyor artık**

67 **zaten zor alışıyor hemen kullanmaya alışamıyor**

68 A: Peki yönelme ekleriyle ilgili bir sorun yaşadınız mı?

69 K: Yönelme ekleriyle ilgili ı::: ya bu ülke ülke değişiyor mesela **Araplarda çok sorun olmuyor**

70 tam emin değilim ama **onlarda karşılığı var herhalde**

71 şu anki sınıfımda hiç sorun yaşamadım sadece **oturması çok zaman alıyor yönelmenin**

72 mesela **-dan -den'i daha kolay oturtuyorlar** bu sınıf için söylüyorum ve genellikle de öyle aslında öyle söyleyeyim

73 biraz konuşmalarda şuan gelip konuşsanız onlarla bazen tabi ki **yönelmeyi karıştırabiliyorlar**

74 A: Anladım A1 İstanbul kitabında üniteler arasında bağlantı olduğunu düşünüyor musunuz?

75 K: Birbirleriyle bağlantı mı yoksa sıralama doğru mu diye mi sormak istiyorsunuz?

76 A: Her ikisi aslında

77 K: Diğer sorunun şeyi (.) yani bence bağlantılı ben **A1 kitabında çok büyük bir sıkıntı görmüyorum**

78 A: Peki o zaman bununla ilgili daha fazla bir şey sormayayım sıkıntı görmediğiniz için

79 K: Yo: istiyorsan sor belki ben **görememişimdir ufkumu açmış olursun**

80 A: Ben şunu aslında merak ediyorum birinci ünite var ikinci ünitenin tekrarlama durumu var mı?

81 K: Ha:: şimdi anladım e:: tekrar durumu şöyle kitabın içerisinde onunla alakalı bir tekrar yok ama eğer kitabın içerisinde okuma metinleri boşluk doldurmalar dinlemedeki bölümler varsa onlar tabi ki birinci üniteye en azından kelimeleri kapsıyor şey değil yani birbirinden kopuk değil

82 A: Tama:m e:: kitapta yer alan dil bilgisi alıştırmaları ve örnekleriyle ilgili soru sormak istiyorum [tabi] A1 kitabından bahsediyorum=dil bilgisi alıştırmalarını yeterli buluyor musunuz?

83 K: Şimdi şöyle **kitapta olması gereken kadar var**

84 Bu konuda **kendimizi kitapla sınırlamadığımız için**=çünkü bizim ekstra çalışmalarımız kendi yaptığımız kitaplarımız var üniversitenin yaptığı ekstra bunları biz kullanıyoruz

85 yani o yüzden kitabın içerisindeki özellikle bazı gramer konularında mesela tam şu an aklıma gelmiyor ama sadece kitaptaki alıştırmalar da yeterli olabiliyor ama mesela bir geçmiş zaman şimdiki zaman biraz önce söylediğim **-den -dan -a -e bunlarla ilgili mutlaka ekstra kaynak veriyoruz**

86 **aklıma ilk gelen konular** A1 ve A2 için

87 bu hep bütün kitaplarımızda geçerli ama biz ekstra kaynak kullanıyoruz ama bence kitaptakiler yetersiz değil

88 A: Peki örnekleri otantik buluyor musunuz?

89 K: hım:: bu güzel bir soru (gülüyor) (.) otantik (..) evet buluyorum aslında ben çok **gelenekselin dışında değil bence**

90 **aykırı değil** yani

91 A: Yani sadece yabancılara Türkçe öğretimi A1 seviyesi için kurgulanmış örnekler olduklarını düşünüyor musunuz?

92 K: A1 seviyesi için (.) evet sadece bazen şöyle olabiliyor mesela şimdiki zamanı öğrenmedik e::: şimdi hatırlamıyorum ama dediğim gibi **kitapta bazen yeni bir gramer konusu geçiyor** A2 ile ilgili olabilir mesela *ile=ile* A1 yo: A2'nin ikinci ünitesinde yanlış hatırlamıyorsa emin değilim ama birinci kitapta okuma metinlerinde işte arkadaşlarımla ailemle **ile geçiyor mesela bu o zaman sadece A1'e yönelik olmuyor**

93 **vermediğimiz bir gramer henüz**

94 ama **sokakta duyduğu için** Türkiye'de yaşarken bunlarda zorluk çekmiyor hemen anlıyor yani **problem olmuyor**

95 çünkü bazen e belki önceden duymak da gerekiyor bunu şimdi *ileyi* anlattığımız zaman zorlanmıyor çünkü **onu gördü ve duydu**

96 A: Peki örnekleri yetişkinlere uygun buluyor musunuz?

97 K: Evet bizim kitaplarımız zaten yetişkinlere uygun yani

98 A: Peki dil bilgisi örneklerinin hayata uygunluğuyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?

99 K: Alıştırma örneklerinden bahsediyoruz değil mi?

100 A: Yok dil bilgisi örneklerinden bahsediyorum alıştırmalarda da var

101 K: Ha dil bilgisi:: konularından bahsediyoruz o zaman=hayata oldukça uygun buluyorum çünkü günlük hayatta **kullanacaklar** bunları

102 =kullanacakları seviyede hem de üniversite okuduklarında okuyacaklarsa eğer **akademik anlamda kullanabilecekleri düzeyde gramer veriyoruz**

103 hatta bizim günlük hayatta İstanbul'da kullanmadığımız mesela A1 A2 için söylemiyorum daha sonraki kurlarda işte **düşeyazmak gibi fiillerimiz var onları bile veriyoruz** ve bunların İstanbul'da kullanılmadığını Anadolu'da kullanıldığını ama bunların Türkçede olduğunu bilmeleri gerektiğini [hı hı] söyleyerek bunu da veriyoruz

104 çünkü **ileride mutlaka akademik anlamda karşılaşacak**

105 o yüzden uygun buluyorum ve çoğunun şey mesela biz bunu biliyoruz yurttan duymuştuk arkadaşımız söylemişti gibi şekilde ifade diyorlar yani

106 A: Yani ihtiyaçlarına uygun buluyorsunuz

107 K: Evet günlük ihtiyaçlarına da uygun aynı zamanda bence akademik ihtiyaçlarına da uygun ve bu sadece Türkçe için değil birçok şey için geçerli başka diller veya yeni öğrendiğiniz bir şey **kişinin tamamen kendisine kalıyor artık** siz öğretiyorsunuz ama işte çalışmasıyla alakalı

108 A: Peki dinleme metinlerini kullanıyor musunuz?

109 K: Hepsini kullanıyorum ne soracaksın tahmin ediyorum (gülüyor)

110 A: Şunu sormak istiyorum [ha] bu metinleri vurgu ve tonlama açısından nasıl buluyorsunuz?

111 K: Şeyde mi ses kayıtlarını mı soruyorsun [evet] şimdi şöyle vurgu ve tonlama açısından bu arada o ses kayıtlarına iki yıldır ben de gidiyorum (gülüyor) bu ses kayıtları eski kitapların ses kayıtlarında yoktum ben mm: evet vurgu ve tonlama biraz daha iyi olabilir ama iyi fakat hız=çok hızlı bizim A1 kitabımızdaki dinleme metinleri ben o yüzden ilk birkaç ünite de kendim okuyorum metinleri sonra işte dördüncü ünite den sonra=biz derslerde iki kere dinleme yapıyoruz=bir dinleme konusunu iki kez dinliyoruz=**öğrenciye ilk önce kelimelere bakması için fırsat veriyorum zaman veriyorum** bir iki dakika

112 **yapamayacağı şeyleri kendim anlatıyorum**

123 **bulamayacağı kelimeleri** sonra orada ne yapması gerektiğini anlatıyorum dinlemeyi iki kere yapıyoruz ve birincisini genellikle ben okuyorum A1'de hatta ilk

üç ünite de ilk ikisini de kendim okuyorum çünkü ben hızlı buluyorum dinlemeyi=sınıfın durumuna göre de değişiyor tabi o çocuğa hızlı gelmeyebilir **genellikle A1 hızlı geliyor**

124 üçüncü üniteden sonra da şey yapıyorum birini oradan dinletiyorum birini ben okuyorum **ilk ben okuyorum**

125 o yüzden dediğim gibi dinlemelerde bir biraz daha (.) şey yapılabilir (.) oynanabilir

126 A: Peki konuşma dili ve yazı dili arasındaki farkı yansıtıyor mu dinleme metinleri [evet]

127 K: Ha dinleme metinleri (..) hayır dinleme metinleri bizim yazdığımız gibi aslında okunuyor şöyle mesela gelecek zamanda *eve gideceğim* yazıyoruz yazarken dinleme metinlerinde de bu şekilde geçiyor diye hatırlıyorum ama ben mesela günlük hayatımda ders anlatırken arkadaşlar konuşma diliyle şey-yazı dili arasında Türkçede birçok dilde olduğu gibi çok fazla olmasa da farklılıklar olduğunu mesela gelecek zamanda konuşmayı hızlandırmak için yani konuşmanın yavaşlamaması için *gezeceğim* yerine *gezicem* dediğimizi=bunları kendimiz veriyoruz zaten=dinleme için soruyorsan yazdığımız gibi çok fazla yansıtmıyor

128 A: Siz önceden hatırlattığınız için bir tepki almıyorsunuz sanırım

129 K: Hayır

130 A: Peki -

131 K: Hatırlatmaktan ziyade ben onu ders olarak veriyorum=o diksiyon konusu aslında Türkçede e::: diksiyonda konuşma diliyle yazı dili arasında biliyorsun zaten farklılıklar olduğunu ben biliyorum bunun eğitimi daha önce vermiştim birkaç sene=o yüzden de onların **anlayabileceği düzeyde bunu onlara anlatmaya çalışıyorum**

132 =zaten bu farklılıklar A1'de çok oluşmuyor

133 **zamanlardan itibaren oluşmaya başlıyor**

134 mesela **şimdiki zamanda böyle bir farklılık çok fazla yok**

135 **şimdiki zamanda önemli olan ne? işte *geliyorum geleyorum* bu farkları öğrenmesi yeterli**

136 yazı dilinde de *geliyorum* konuşma dilinde de *geleyorum*=biz bununla ne zaman karşılaşmaya başlıyoruz **A2'de daha çok karşılaşıyoruz mesela gelecek zamanda ben bu hafta karşılaştım anlattım aralarındaki farkı** ama dinleme metni yazıda olduğu gibi

137 A: peki yine bu metinler üzerine soruyorum Türk kültürünü yansıtması açısından neler söyleyebilirsiniz?

138 K: Dinleme mi? [evet] şimdi ben bizim kitaplarımız için genellikle söylüyorum tekrar dinleme metinleri de okumalar da kitapta Kültürden Kültüre bölümleri de genel olarak Türk kültürünü yansıtan metinler. Hatta biz **onların üzerinden ben çok güzel derste konu açabiliyorum** sınıfın durumuna göre bazı öğrenci istiyor bazı öğrenci istemiyor işte halk oyunları ile ilgili bir şey geçiyor mesela işte bazı yörelerin halk oyunları hakkında bilgi verip onların ilgi duyabileceği şekilde ben Arap kültürüne sahip öğrencilere halay yöresi gösteriyorum bazen çünkü onlarda depke diye bir halay var bizim halayımız gibi o zaman ilgileniyor ben yansıttığını

düşünüyorum yansıtıyor bence

139 A: Peki okuma metinlerini kullanıyorsunuz

140 K: Kullanıyorum **bir iki metin var kullanmayı sevmediğim** onlarda B-B2'de galiba ama bazı öğrencilerde şey oluyor bunu yapmadık o yüzden yine onu yapıyoruz kısa geçip anlatıyoruz ama mesela o dönemlerde başka okuma metinleri de veriyoruz

141 A: Bu metinlerle ilgili soru sormak istiyorum sayı ve nitelik açısından yeterli buluyor musunuz okuma metinlerini?

142 K: Tekrar eder misin?

143 A: Okuma metinlerini sayı ve nitelik açısından yeterli buluyor musunuz?

144 K: Sayı m::: sayı açısından evet buluyorum çünkü zaten bir kitapta daha fazla okuma metni olursa şimdi şöyle biz bunu derste işliyoruz bir ünite de birden fazla okuma metni=aslında bu ünite ünite de değişebilir mesela **gramerin çok kolay olduğu ünitelerde bazen belki iki okuma olabilir**

145 biz o açığı nasıl kapatıyoruz yine ekstra okuma kaynakları var kendimizin hazırladığı veya hocalarımızın hazırladığı o okuma kaynaklarını kullanıyoruz bence ders içerisinde yapılacak olan **bir tane okuma metni yani kitapta yeterli** zaten çalışma kitabında da var

146 çalışma kitabında da bizim metinlerimiz=**ben çalışma kitaplarını A1 A2'de mutlaka sınıfta yapıyorum**

147 B1'de de yapmaya çalışıyorum ama B1'de zaman kalmıyor **B1 en zor kur zaten**

148 dediğim gibi **bence şimdilik bir tane okuma yeterli**

149 **isteyince zaten çalışma kitabını zaten mecbur kullanıyorum** ben ya da ekstra kaynak

150 A: Ben de tam çalışma kitabıyla ilgili bir soru soracaktım [sor] size [sor hocam] cevabını verdiniz sanıyorum ki çalışma kitabının (.) ders kitabını beslediğini düşünüyor musunuz?

151 K: Ben düşünüyorum hatta **çalışma kitabındaki bizim ı:: alıştırmalarımız daha zor**

152 **daha fazla yeni kelime var**

153 **A1 B1 fark etmiyor kurlarda benim için hemen hemen hepsinde çalışma kitabında çok zorlanıyorlar bazı gramerlerde**

154 **bu bence iyi bir şey**

155 **çünkü çok zorlanacaksa evde ödev veriyorum yapmaları için**

156 ertesi gün mutlaka kontrol ediyorum=bence destekliyor=aslında **çalışma kitabı şu amaçla yapılmış arkadaşlar siz kendiniz bu konuyu çalışırken evde bu kitaptan faydalanabilirsiniz** hatta arkada cevap anahtarı da var bazı şeyler örtüşmeyebilir ama var yani cevap anahtarı

157 ama **ben sınıfta yapmayı tercih ediyorum** hatta öğrencileri bazen şey yapıyorum arkadaşlar arkadaşları cevaplar doğru değil diyor (gülüyor) o yüzden sınıfta yapıyorum

158 A: Peki A1 İstanbul kitabı öğrenciyi A2 seviyesine hazırlıyor mu?

- 159 K: (..) aslında hazırlıyor çünkü **A1'de öğrenciler çok tedirgin oluyor**
- 160 yani hani **Türkçe öğrenebilecek miyiz önce bir uyum sağlama süreci var**
- 161 bazı sınıflarda öğrenciler mesela çok güzel uyum sağlıyorlar yani çok fazla ı:: biraz önce geçmiş zamanda dedim ya bilmiyorum **bence hazırlıyor ya yeterli**
- 162 A: Peki şimdi A2 kitabıyla ilgili birkaç soru sormak istiyorum= A2 kitabında bulunan dil bilgisi konularını biçimsel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 163 K: (..) dediğim gibi sadece **çok fazla zaman var** içerisinde
- 164 hani **bunlardan geçmiş zaman hatta belki gelecek zamanda zorlanırlar**
- 165 **o ses şeylerinden de**
- 166 ama mesela **geçmiş zamanı A1'de verilebilir mi bu düşünülebilir tekrar** onu diyorum
- 167 ama **biçimsel olarak uygun**
- 168 A: Peki anlam açısından neler söyleyebilirsiniz=bir yapının çeşitli anlamlarına değiniyor mu?
- 169 K: Kitabın içeriğinde evet değiniyor **eksik kalan yerleri de biz sınıfta tamamlıyoruz**
- 170 ama **kitabı yeterli olduğunu** düşünüyorum
- 171 A: Kullanım açısından nasıl buluyorsunuz fonksiyonel olarak?
- 172 K: Kitabı mı?
- 173 A: Dil bilgisel konuları ı:: işlevsel özelliklerine değinmesi açısından
- 174 Ha **gayet iyi gayet iyi hiçbir problem yok yani A2'de**
- 175 A: Peki
- 176 K: **A2 çok kolay giden bir kur zaten**
- 177 **öğrencilerin hiç zorlanmadığı**
- 178 A: A1'deki telaş yok demin bahsettiğiniz
- 179 K: Yok (gülüyor)
- 180 A: Peki kitapta dil bilgisel çeşitlemelerin varlığı ile ilgili ne söyleyebilirsiniz? Ben bir örnek vereyim [olur hocam] ecek acak ekinin yalnızca gelecek zamanda kullanılan işlevinden bahsedilmiş ama kullandığımız farklı işlevleri de var aslında bu ekin
- 181 K: Evet şöyle ı:: diyorum ki arkadaşlar **bu şimdilik fiil ve isimle kullanıyoruz**
- 182 **bu görevi var**
- 183 ama **bu ekin başka fonksiyonu da var biz bunu belki de öğreniyoruz mesela**
- 184 sıfat fiillerden bahsediyorsun *yakacak odun* gibi acak ecek ekinin fonksiyonu [evet o da var] hani daha sonra bu öğreneceklerini söylüyorum zaten o zamana kadar mesela *yakacak* gibi ya da **sıfat fiillerin kullanıldığı bir -acak -ecek görmemiş oluyor kitapta**
- 185 yani **B1 grameri A2'de yok problem olmuyor yani**

186 A: Peki gene eklerle ilgili sormak istiyorum A2 İstanbul kitabında li ve siz ekleri var şekerli şekersiz gibi=sizce bu eklerin verilmesi için uygun seviye A2 mi?

187 K: (..) (..) yani sence ne olmalı?

188 A: Biz şöyle düşündük dediğim gibi uzman görüşü alarak yaptım [A1 mi?] orada bana şöyle bir şey söyledi biz bunları çok kullanıyoruz özellikle çay içerken şekerli şekersiz

189 K: Evet benim de aklıma şimdi o geldi yani hani şekerli şekersiz-lık -lik=ama o zaman mesela **-lı -siz tamam ama -lık -lik'te A1'de zorlanabiliyorlar yani**

190 onları kalıp olarak öğreniyorlar zaten kitap kitaplık gibi

191 -lı ve -siz evet A1'de verilebilir benim şey değil ben A1'de de verilse çok zorlanacağını düşünmüyorum -lı ve -siz'de ama A2'de olması çok geç kalınmış bir şey değil çünkü şekerli şekersiz zaten **dışarda öğreniyor yani İngilizce Arapça konuşuyorlar sonra onun Türkçesini öğrenebiliyor**

192 A: Peki bu eklerle ilgili olarak bir örnek vardı A2 İstanbul kitabında *evli* sözcüğünün karşılığı olarak *evsiz* veriliyordu

193 K: Ha *evli* *evsiz* ben onu hatırlamadım şu an

194 A: Daha doğrusu bir alıştırma içinde [hı hı] *evlinin* karşılığı olarak *bekar* ya da *evsiz* var

195 K: Aa ben onu bir örnekle sınıfta yaptım=şimdi hatırlıyorum çok gülmüştük tam şimdi hatırlamıyorum ı:: bir öğrenci şey nikah anlamında *evliyi* ev anlamında *evli* anladı sonra **onun üzerinden düzeltme yapıp anlatmışım** yani kitapta şimdi *evli* *evsiz* o kısmı hatırlayamadım gerçekten=*evli* *evsiz* (.)

196 evet bence bu olmasa daha iyi olur yani ***evli* daha farklı fonksiyonda kullanıyoruz biz** çünkü evi olan kişiye de *evli* diyoruz ama yo:: kullanmıyoruz bildiğim nikahlılar için kullanıyoruz

197 A: Evet ı: peki İstanbul kitabını hazırlık çalışmaları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

198 K: Bu hazırlık çalışmaları kısmını beğeniyorum çünkü görselleri falan-görsel anlatması konuşturmaya yönelik çalışmalarının olması çağrışım yaptırmasını **beğeniyorum güzel yani orada büyük bir eksiklik yok bence**

199 A: Peki ödevler açısından nasıl değerlendiriyorsunuz A1 ve A2'yi?

200 K: Biraz açarsan

201 A: Ünite sonlarında ödev dayalı herhangi bir şey var mı?

202 K: Var. Neler öğrendik diye bir bölüm var ünite sonlarında onlar A B C bizim inceledin kitabı A B C bölümlerinin hepsini tekrar ettiren bölümler var kitapta neler öğrendik

203 A: Siz de ödev veriyor musunuz?

204 K: Ben ben çok ödev veriyorum (gülüyor) Ben hem şey **çok ödev veriyorum hem yazma yaptırıyorum hem de bunları tek tek oturup kontrol ediyorum** hiçbir ödevi kontrol etmeden bırakmıyorum

205 mesela dediğim gibi ama bazen şimdi gelecek zamanda ben üç gün giriyorum bu sınıfa-şimdiki sınıf üzerinden anlatayım- başka bir hoca arkadaşımız bir gün giriyor

dört gün partnerli giriyoruz biz sınıflara **bazı gramer konuları çok erken bitiyor**

206 **mesela -ecek -acak gelecek zaman çok çabuk bitti** hani ekstra kaynak yaptık konuşma yaptık yazma yaptık buna rağmen vakit kaldı ı:: ben ödev olarak vereceğim şeyleri bugün mesela sınıfta yaptım

207 **bir tane hikâye okuma yaptırdım onun üzerinden kelime çalışması yaptık**

208 **yine ekstra gramer yaptık**

209 **okuma metinleri içerisinde gelecek zaman doldurmaları-boşluk doldurmaları yaptık**

210 sohbet ettik konuştuk dinleme yaptık şimdi mesela ödev vermedim **gelecek zamanla ilgili her şeyi yaptık**

211 ama **bu şekilde her şeyini sınıfta yaptığım gramer sayısı az**

212 yani mesela dediğim gibi A1'den itibaren ben ilk günden itibaren hatta kitaptaki metinler var ya **normal metin ya da alıştırma özellikle metinler=ben tek tek onları defterlerine yazmalarını istiyordum mesela ödev olarak**

213 ilk zamanlar metin yazabilecek durumda değiller zaten ama **orada hem kelimeleri doğru yazmayı öğreniyorlar hem de yazma alışkanlıkları geliyor**

214 mesela **bu benim için önemli** ben ilk andan itibaren ödev veriyorum sonra onları kontrol ediyorum

215 A: Geri bildirimde bulunuyorsunuz

216 K: Tabi zaten **dil bilgisiyle ilgili ödevleri okuma ödevlerini metinlere bağlı soruları onları sınıfta birlikte yapıyoruz kontrol ediyoruz** hani herkes geliyor sabah ı:: ve ödevleri kontrol ediyoruz geri bildirim şey zaten bildirim o şekilde sınıfta yapıyorum ama okumaları şey yazmaları da okuyup veriyorum

217 =bazen B1'den itibaren şey yaparım tahtaya yansıtırım mailime atarlar yazmaları işte beş kişinin altı kişinin ne kadar yapabilirsek sınıfta (?) birlikte kontrol ediyoruz **bir arkadaşının yanlışını diğer arkadaşları hem görmüş oluyor hem de düzeltiyoruz** ama bazen bu tabi öğrenciye göre değişiyor biraz öğrenciyi tanımam gerekiyor öğrenci bundan rahatsız olabilir benim yanlışımı arkadaşım gördü ama onları tanıdıktan sonra artık sizin iyi niyetinizi bildikleri için hiçbir öğrenci sorun etmiyor bunu

218 A: Peki son olarak da şunu sormak istiyorum A1 ve A2 kitabından bahsediyorum dil bilgisel yapıların karşısında bazen görseller oluyor onları desteklemek için bunları nasıl buluyorsunuz bu görselleri?

219 K: Şu an aklıma hiç gelmedi gözümün önüne gelmesi lazım e:: yani dil bilgisiyle ilgili görselimiz çok fazla yok bizim galiba değil mi?

220 A: Genelde tablolar şeklinde [A1'de var]

221 K: A1'dedir o hani o da çünkü:: dil bilgisi konularını anlatırken ha var mesela boşluk doldurmalarında var gramer boşlukları doldurmalarında işte alfabe konusunda falan var hatırlıyorum şimdi=bence **bu güzel çünkü ben eğitimde yani yabancılara Türkçe eğitimde görselliğin önemli olduğunu düşünüyorum zaten**

222 çoğu zaman bazen böyle ifade ederek hani Türkçe A1'de çok ilginç bir kelime soruyor **o sizin anlatacağınız Türkçeyi anlamaz anlayamıyor yani**

223 mesela açıp Google'dan ya da internetten onunla ilgili görsel gösterdiniz mi hemen anlıyor çünkü kendi dilindeki karşılığı geliyor aklına ve bir de unutmuyor yani o yüzden ben **görsellik işitme bunların önemli olduğunu düşünüyorum**. Görsel hafızası iyi olabilir işte dinlemeyle ilgili hafızası iyi olabilir o kişiye göre değişir ama genellikle resim önemli bence gramer açısından diyorsan pek A2'den itibaren kullanılmıyor A1'de var daha çok=uygun bence A1'de kullanılması

224 hatta bence **bazen yetmiyor** dediğim gibi ben internet kullanıyorum bilgisayar üzerinden çocuklara gösteriyorum

A: Peki çok teşekkür ederim benim sorularım bu kadardı

K: Ben teşekkür ederim dilerim yardımcı olmuşumdur.

Ses Kaydı 6

1 A: Öncelikle merhabalar

2 K: Merhabalar

3 A: Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans programı için bu çalışmayı yapıyorum. Sizinle de daha önce görüştüğümüz ve izin verdiğiniz gibi ses kayıt yöntemiyle bu görüşmeyi kayıt altına alacağım [tabi] size bazı sorular sormak istiyorum A1 ve A2 kitabıyla ilgili. Özellikle dil bilgisi konuları üzerine sorular soracağım ve bu soruları da uzman eşliğinde uzman görüşü alarak hazırladım (.) hazırsanız başlayabiliriz

4 K: Tabi ki başlayabiliriz

5 A: Öncelikle yaşınızı ve öğretmenlik süresini öğrenebilir miyim?

6 K: Üç yıldır görev yapıyorum yirmi yedi yaşındayım

7 A: O zaman sorulara geçiyorum

8 K: Tabi ki

9 A: Öncelikle A1 İstanbul kitabıyla başlamak istiyorum [hı hı] kitapta bulunan dil bilgisi konularını e:: biçimsel olarak nasıl buluyorsunuz?

10 K: Kitaptaki dil bilgisi konularını yine Avrupa Dil Çerçeve Metnine göre uygulandığını hazırladığını gördüm aynı şekilde bizim iki tane kitabımız var bir Arapça bir de İngilizce olarak yani Arap öğrenciler için de **yardımcı şeklinde dil bilgisi konuların açıklamaları var** İngilizce bilenler için de İngilizce açıklamaları var

11 ama tabi ki öğrencileri bunlarla **baş başa bırakmıyoruz kendimiz önce anlatıyoruz**

12 eğer öğrenciler **kendi kendine öğreniyorsa yine bunlardan da yararlanıyor**

13 ve dağılımlarda genellikle A1'de işte **şimdiki zamanla sadece kısıtlı tutuyoruz** yine bu da Avrupa Çerçeve Metnine göre ortak programa göre hazırlanmış şekilde

14 A2'de de diğer **bütün zamanları vermiş oluyoruz**

15 A: peki gene A1 kitabı dil bilgisi konuları açısından soruyorum anlam açısından nasıl buluyorsunuz=dil bilgisini konularını verirken hangi anlama işaret ettiklerini gösteriyor mu?

16 K: Şöyle bir şey var anlam açısından baktığımızda dil bilgisi açıklamasından sonrasında okumayla mesela bazen **sezdirme yöntemiyle**

17 eğer işte konu öğrencinin daha önceden karşılaştığı ve eski bilgileriyle eğer yapabileceği bir şeyse zaten **okuma metninde gramerleri ya da verilen dil bilgisi özelliklerini içinde barındırdığı için önce okumayla başlıyoruz**

18 sonra okumada işte öğrenciye soruyoruz bu ne demek mesela *ile*'nin kullanımı işte *ile* var diyelim A2'de var *ile* peki **bu ile hep burada var ama bu neden var gibi sorular soruyoruz** bu şekilde öğrenciyle yapıyoruz

19 A: Kitapta tek başına bunlar yok anladığım kadarıyla

20 K: Kitapta aslında var çünkü kitap iki şekil için hazırlanmış=bir ders kitabı yani öğretmen kılavuzu eşliğinde bir de kişinin kendi kendine öğreniri şeklinde yani öğrenci hiçbir dil kursuna gitmeden hiçbir öğretmenden yardım almadan da kendisi öğrenebilir hepsini barındırıyor ama bu sadece **bizim kendi tekniklerimizle ilgili bir şey**

21 A: Öğretmenle ilgili diyorsunuz [hı hı] peki zaten kullanımlarına değinmiştiniz onunla ilgili ayrıca soru sormama gerek yok sanıyorum ki o yüzden diğer soruma geçiyorum. Kitapta yer alan dil bilgisi konularının sıralaması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

22 K: Kitabımızda yer alan dil bilgisi sıralamaları ben açıkçası sıralı olduğunu düşünüyorum çünkü neden ilk önce tanışmayla başlar bizim A1'imiz tanışmadan sonrasında memleket uyruk mesela bunlar sonra gelir çünkü öğrenci önce kendini tanıtırken bunu biraz **daha kalıp bir ifade olarak alıyor algılıyor ama**

23 daha sonra biz **bunun mantığını öğrettikten** sonra öğrendikleri dil

24 mesela işte Türk Türkçe konuşur Türkiye İngiliz işte uyruk İngilizdir İngiltere'de yaşar şeklinde bunların hepsi zaten bir **zaman halinde veriyoruz**

25 aynı zamanda zaman açısından baktığımızda İngiliz dedi bunu öğrendi öğrenci sonrasında bir daha bir aslında bir tekrar yapıyor çünkü *ben İngilizim* dediğinde İngiliz'in verildiği ünite iyelik eklerinin verildiği ünite oluyor. Yani bu şekilde öğrenci sıralamaya yine bağlı olarak geçmiştekileri de yine tekrar ederek hepsiyle beraber aslında bir kuru bir kitabı da bitiriyor

26 A: peki aynı durum şeyde de geçerli mi mesela bizim sıklıkla kullandığımız bazı dil bilgisel yapılar var Türkçe konuşurken kitapta aynı sıralamaya göre veriliyor mu? Sıklıkla kullandıklarımız başta nadir kullandıklarımız sıralamaya göre sonda gibi

27 K: Gramer olarak açıkçası veriliyor ama konu olarak pek fazla verildiğini söyleyemem neden çünkü öğrenciler geldikten sonra örnek veriyorum özel günler ünitesi **daha erken bir yerde paylaşılmışken** sağlık ünitesi son ünite olarak verilmiş=yani biri beşinci biri altıncı ünite olarak verilmiş

28 mesela sağlık teması daha önce verilebilirdi diye düşünüyorum ama onda da şöyle bir **problem oluyor**

29 bu sefer **sağlıkla ilgili bir konu verildiği zaman onu hangi gramerle uyuşturacağız**

30 bu sefer **öyle bir problemle karşılaşıyoruz** yani daha güncel hayat

31 aslında özel günler ünitesi dışında da çok fazla **taktığım** bir şey de yok yine

32 hep A1'den gidiyorum hep aynı şekilde devam ediyor ya

33 A: Peki kitabı ele aldığımızda A1 kitabını dil bilgisi konularının anlatımıyla ilgili olarak karşılaştığınız belirgin bir hata oldu mu kitaptan kaynaklı?

34 K: A1 kitabımızda:: karşılaştığım belirgin bir hata: yok karşılaşmadım henüz

35 A: Ben şöyle bir şeyle karşılaşmıştım soruları hazırlarken *Taksimden ayrılmak* ve *filmden hoşlanmak* (..) den ekinin altında iki farklı örnek olarak veriliyor ama ikisi birbirinden çok bağımsız aslında dolayısıyla öğrencilerde belki bir problem olabilir diye düşündük

36 K: Onu da şöyle açıklıyoruz mm: **-den zaten ayrılma ekidir işte**

37 ben filmden hoşlanıyorum ama insan hoşlanabileceği bunu bize öğrenciler de soruyor -güzel bir şey söylediniz- öğrenciler bunu bize soruyor genellikle biz de şöyle bir cevap veriyoruz sen film seviyorsun ben tiyatro seviyorum o işte ne seviyor spor seviyor şimdi üç tane elimizde imkan var diyoruz üç tane şey var elimizde **bunlardan bir tanesini ben seviyorum diye ayırıyorsun**

38 **çekiyorsun kendine** ayırmak durumunda kalıyorsun

39 o zaman ne diyorsun diyorum ben=ben filmden hoşlanıyorum diyorsun **burada da bir ayrılma var** aslında diğer hoşlanacağımız şeylerden başka bir tane ayrılma var bunu da o şekilde veriyoruz ki günlük hayatta da aslında o şekilde kullanıyoruz

40 biz sevgilimizden ya da hoşlandığımız bir çocuktan bahsederken bile ben senden hoşlanıyorum diyorum çünkü diğerlerinin artık ı: **iptal ediyorum** ayrılma şekilde yine kullanıyoruz

41 A: Evet çok akılda kalıcı

42 K: Böyle anlatıyorum (gülüyor)

43 A: Çok güzel. Peki yönelme ekleriyle ilgili kitaptan kaynaklı bir sorun yaşadınız mı?

44 K: Yine yaşamadım yönelme ekiyle ilgili olarak yine herhangi bir sorunla karşılaşmadım yani bunda da şeyi soruyorlar neden *seni seviyorum* da *sene seviyorum* olmuyor. O zaman ben de şöyle bir örnek veriyorum neden *sana seviyorum* olmadığı zaman ı: tamam diyorum ondan sonra ben işte *bir şey seviyorum*'dan gidelim *seviyorum sana seviyorum* ama *sana ne seviyorum* ben? Bu sefer **altında bir şey istiyorum**.

45 Ne seviyorum ben? Öğrencide cevap yok. Ben diyorum önce hepinizi seviyorum ama bir kişi ekstra seviyorum önlerde oturan bir öğrenciyi işaret ediyorum seni seviyorum bak **işaret parmağımla gidiyor** (işaret parmağını gösteriyor)

46 bunun -i olduğunu söylüyorum ya da -i belirtme bazen hatta elime de yazarım parmağıma da bak *seni seviyorum* ama *sana seviyorum* dersem bir manası yok çünkü *sana seviyorum* neyi seviyorum ben sende bu sefer bunları anlatmam isteniyor diyorum

47 =sonra tamam diyorlar diyorum **biraz daha sabır**

48 **şu an sadece bir yönelme=biz nereye gidiyoruz ki**

49 **ya da biz neye bakıyoruz ki** bunu anlatacağız

50 ama **sevmek daha büyük bir şey**

51 **sevmekte artık bir şeyi seçeceğiz ve onu işaret edeceğiz diyorum** bu şekilde anlatıyorum yani yönelmede de çok sıkıntı yok

52 A: Bu yüzden sorun yaşamıyor olabilirler

53 K: Belki de

54 A: Sizin anlatım tarzınızdan dolayı

55 K: Ya **günlük hayattan daha çok şeylerden seçmeye dikkat ediyorum** yani

56 A: Peki üniteler arasında bir bağlantı olduğunu düşünüyor musunuz A1 kitabında?

57 K: A1 kitabında üniteler arasında bir bağlantı (.) yani tabi ki var=örnek veriyorum az önce yönelme ekinden girdik konuya mesela işte e:: *neye bakıyorsun? Sınıfa bakıyorum. Öğrenciye bakıyorum* yani bu ***bakıyorum*'u şimdiki zamanla artık kullanabileceğimizi artık yönelme ekiyle öğrettikten sonra**

58 A2'ye geldiğimiz zaman tekrardan yine aynı konuya geçiyoruz=yönelmeye geçiyoruz *neye baktın? İşte telefona baktım orada neye bakacaksın? Elbiseye bakacağım* aslında **orada hepsinin arasında bir bağ var.**

59 **Birini vermeden ötekini vermek zaten mümkün olmuyor bir konuyu vermeden**

60 **yine tekrar tekrar dönüp dönüp tekrar başa=**

61 işte yönelme ekini öğrenci bu sefer tamamen oturtuyor şimdiki zamanla

62 sonra bir öğrenci şimdiki zamanla çok anlamadıysa yine tekrar üzerinden geçiyoruz

63 bu sefer **geçmiş zamanda anlıyor ya da gelecek zamanda anlıyor**=bu şekilde devam ediyor

64 A: Anladım genel bir bağlantı olduğunu düşünüyorsunuz [hı hı] (.) daha önce ya da sonra verilmesini önerebileceğiniz bir konu var mı dil bilgisi açısından?

65 K: Önceden verilmesi:ni:: daha sonra verilmesi:ni:: (..) yani yok aslında çünkü A1'de sadece şimdiki zaman var ama **şimdiki zamanın bir şeyi sürekli yapma şimdi yapma**

66 **alışkanlık halinde kullanma**

67 ya da **gelecek zaman gibi yarın sinemaya gidiyorum** gibi bu şekilde de kullanıyoruz

68 **-mak istiyorum=günlük hayatta çok kullanıyorlar** A1'de

69 zaten **yönelme ayrılma belirtme** bunları zaten kullanmadan e:: rahat iletişim kuramazlar çevreyle bence yok

70 -e kadar saatler=yani yok bir problem yok bence

71 A: Peki bir de dil bilgisi alıştırmaları ve örnekleriyle ilgili sormak istiyorum. Dil bilgisi alıştırmalarını özellikle genç yetişkinlere ders veriyorsunuz [evet] onlara uygun buluyor musunuz?

72 K: E: onlara uygun buluyorum açıkçası eğer bu ders çocuklara yönelik olsa ona uygun bulamazdım çünkü işte *işe gidiyorum* bu bir çocuk bununla karşılaştığı zaman *işe gidiyorum* ne olacak yani? *Okula gidiyorum* mesela ya da *okula gidiyorum* **bir nebze evet kabul edilebilir** ama *işe gidiyorum* şey yapamaz yani çocuk çok fazla

mantığında oturtamaz ben bu şekilde

73 =zaten **A1'de genellikle şey kullanıyoruz e: çok düz cümleler=yalın çatı cümleleri kullanıyoruz**

74 yani işte **özne vardır yüklem vardır özne vardır yüklem vardır A1'de**

75 **hep bu şekilde gittiğimiz için zaten örnekler de kısıtlı**

76 **kelime hazneleri de kısıtlı** yani bence alıştırmalar uygun diye düşünüyorum

77 A: Özne yüklem dediniz daha önceki görüşmelerden birinde bununla ilgili bir fikir aldım. Siz derslerinizde dil bilgisi konularını öğretirken özellikle cümlenin öğelerinden bahsediyor musunuz?

78 K: Yani **genellikle söylüyorum**

79 çünkü **bir şeyin isim bir şeyin fiil olduğunun akıllarında kalması gerekir**

80 daha sonrasında=**A1'de çok fazla özne yüklem olayına girmiyorum tabi**

81 ama **ilerleyen kurlarda mecburen girmemiz gerekiyor**

82 belli bir zaman sonra çünkü örnek veriyorum **B1'de B2'de edilgen ettirgen dönüşlülere giriyoruz**

83 **öğrencinin şaşırmaması için yavaş yavaş** A2'den sonra özellikle bir giriş yapmamız gerekiyor

84 A: Peki teşekkür ederim

85 K: Rica ederim

86 A: Kitapta ilgili soruyorum [tabi ki] örnekleri özellikle dil bilgisine dair örnekleri otantik buluyor musunuz?

87 K: Otantik buluyorum çünkü neden buluyorum çoğu zaman İstanbulla ilgili çok fazla örneğimiz var=günlük hayatla ilgili örneklerimiz var aslında dışardan baktığınızda yani A1'de çok otantiklikten bahsedemiyoruz (gülüyor) maalesef **çok basmakalıp şeylerden olduğu için**

88 **çok sınırlı kelimelerle olduğu için**

89 ama A2'de biraz daha otantikleşiyor ve devam ediyor işte B1 B2 ve özellikle B2 ve C1'de bizim dinlemelerimiz otantik=dinlemelerden biz çok fazla yararlanıyoruz zaten ama A1'de hangi dil olursa olsun yine otantiklikten çok bahsedemiyoruz **hep kurgu metinler hep kurgu örnekler olduğu için**

90 A: Anladım peki hayata uygun buluyor musunuz?

91 K: Yine hayata uygun buluyorum çünkü: şimdi bizim kitabımızda hep şunu soruyor yarın *nereye gidiyorsun?* Yarın Taksim'e gidiyorum. Mesela herkes Taksim'e gidiyor. Hiç kimse *ben Bağcılar'a gidiyorum* demiyor mesela yine hayata uygun bir yere gitmek, alışveriş yapmak mesela=en fazla alışveriş yapmayı kullanıyoruz yemek yemek işte=yemekte ne yiyorsun ne içiyorsun gibi hani A1'de işte hastalıklar mesela orada işte şey var hani özel bir hastalık ismi yok. Benim astımım var işte nefesim daralıyor şuyum var buyum var hani bunlardan bahsetmiyor genel olarak insanların olduğu hastalıklar ya sırtı ya beli ya boynu ağrır=bir yerin ağrması ki bunu vücudumuz şeklinde yine anlatıyoruz vücudumuz organımızı anlatırken. İşte genel tabirler ağrı var ağrımak alerji ondan sonra öksürmek hapsiştirmek bunlardan falan bahsediyoruz zaten yani bence yine günlük hayatta öğrencilerin karşılaşabileceği

şeylerden bahsediliyor.

92 A: Peki dinleme metinlerini kullanıyor musunuz?

93 K: Dinleme metinlerini tabi ki kullanıyorum e:: A1'de şöyle yapıyoruz **A1'de genellikle kitaba bağlı dinleme yapmak durumdayız**

94 A2'de bazen ben kendim şey yapıyorum=dinleme etkinliği sınıfta tabi ki yine kitaptan da dinleme etkinliğini kullanıyoruz ama mesela **çocuk mişli geçmiş zamanı öğreniyor**

95 **bunun en çok karşılaşıldığı yer neresi**=işte masallar örnek veriyorum=ben bazen işte **bir masalı alıyorum onların bildikleri seviyeye göre uyarlıyorum yazıyorum** sonrasında bu masalı işte sınıfta ben okuyorum yavaş yavaş=onların anlayabileceği düzeyde=sonra masalla ilgili sorular soruyorum. Sınıf içinde bir dinleme etkinliği yine yaptırıyorum

96 =işte B1 mi B2'deydi sanırım bu **keşke...olsa** mesela **keşkenin** öğretiminde şey var Kemgözlü Şevket var Güldür Güldür diye bir program var mutlaka hepimiz şey yapıyoruz tanık oluyoruz oradaki ben mesela **Kemgözlü Şevket'in sahnelerini aldım kırdım keşke benim olsa** ve olaylar geliyor=öğrenci hem bunu izliyor hem dinliyor yani bunun gibi **kendimiz yine materyaller oluşturup** hem otantik ya da yine yaptığım gibi masal anlatmam gibi çeşitli dinleme etkinlikleri de yapıyorum

97 A: Peki kitaptaki dinleme metinleriyle ilgili sormak istiyorum. Vurgu ve tonlama açısından nasıl buluyorsunuz?

98 K: Ee:: (gülüyor) şimdi şöyle bir şey var ben Türkçe öğretmenliği mezunuyum kitaptaki dinleme metinlerinde ben de ses kaydına gidiyorum bu arada yani böyle bir eğitimim yok ben hatta araştırıyorum birkaç yerde dublaj ve seslendirme eğitimi de almak istiyorum özellikle daha faydalı olabilmek için ama A1'de mesela daha yavaş okumamız gerekiyor **çok donuk** oluyor **hiç günlük hayattan bir şey katamıyoruz**=kelimeleri ya da heceleri vurgu tonlamayı bölmek zorunda kalıyoruz çok sakın çok tane tane

99 yani çok profesyonel olmadığım için -kendi dinlemelerim adına konuşayım- çok **beğenmiyorum** yani yalan yok böyle yani ben özellikle radyo tiyatrosu çok dinlerim çok severim oradaki insanların verdiği izlenimle o şeyle benim yaptığım tabi ki asla bir değil yani kitapta da **daha uzman bir şey olabilir** diye düşünüyorum **bunu eleştireceğim malesef** (gülüyor)

100 A: Bu metinler sizce konuşma dili ile yazı dili arasındaki farkı yansıtıyor mu?

101 K: Biz **derste şimdi doğal yöntem kullanıyoruz**

102 yani derste doğal yöntemi kullandığımız için örnek veriyorum bizim bu haftaki konumuz şimdiki zamandı A2'de şimdi öğrenci anlatırken **ben yapacağı:m diye anlatıyoruz çocuk o gün gidiyor sonra geliyor ertesi gün diyor ki ben yapacağım diye anlatıyorum ama kimse beni anlamıyor ya da ben bunu dışarda kimseden duymadım sadece sizden duyuyorum diyor**

103 yani dinleme metinlerine baktığımızda aslında böyle olması gerekiyor ama şuna da dikkat etmemiz lazım **ben yapıyom geliyom** günlük hayatta biz böyle kullanıyoruz ama dinleme metinleri böyle olursa biz en başında dediğimiz gibi **Türkçe arkadaşlar nasıl duyuyorsunuz öyle yazıyorsunuz işte ekstra harf yok şu yok**

104 yazıldığı gibi okunan bir dildir falan filan anlatıyoruz eğer bunu yaparsak bu sefer bütün bunları çöpe atmamız gerekiyor

105 yani başlarda biraz tabi ki uyarısını yapıyoruz çocuklara evet **biz biraz tembeliz**

106 dilde biraz işte **cimriyiz**

107 **ekonomik** olmamız lazım

108 **pratik** olmamız lazım

109 ne yapıyoruz=az zamanda çok şey anlatmak istiyoruz o yüzden yapıcam diyoruz hooop bitiriyoruz ve bu şekilde anlatıyoruz ama **dinlemede çocuğun yapacağım doğrusunu duyması gerekiyor ki yazarken de zorlanmasın**

110 A: Peki okuma metinlerinden biraz da bahsetmek istiyorum. Bu metinleri kullanıyorsunuz [tabi ki] sayı ve nitelik açısından nasıl buluyorsunuz?

111 K: Ben okuma metinlerini sayı ve nitelik açısından yeterli buluyorum neden=çünkü evet ders kitabımızda her bir gramerle her bir konuyla birer okuma metnimiz var bizim bir de ekstra çalışma kitabımız var yani biz ders kitabımız yardımcı olarak çalışma kitabını kullanıyoruz. Eğer **okuma metni yetersiz geliyorsa çalışma kitabındaki okuma metninden bunu daha fazla tekrar üzerinden geçebiliyoruz**

112 eğer **o da yine yetersiz geliyorsa** zaten çeşitli kaynaklarımız var **bilgisayardan fotokopi falan bu şekilde öğrencilerimize verebiliyoruz**

113 ama bence **okuma metni zaten yeterli** soruları da zaten uygun çünkü çocuklar sınavda karşılaştıkları 1:: soruları zaten derste de görüyor=soru tiplerini görüyor. Okuma metni zaten belli başlı temalarımız olduğu için sınavlarımız da aynen o şekilde hazırlanmış oluyor yani okuma metinleri bence yeterli

114 A: Peki Türk kültürünü yansıtıyorlar mı sizce?

115 K: Bizim kitabımızı zaten her bir ünitesinden sonrasında Kültürden Kültüre diye bir bölümümüz var (.) Türk kültürüyle ilgili orada mutlaka küçük de olsa bir bilgi veriyor bazen tamamen Türk kültürüne ayrılıyor işte hatta Kültürümüzdeki İnsanları Tanıyalım var mesela C1 kitabımızda=hani mutlaka Türk kültürüyle ilgili bilgiler veriliyor=özellikle ailemiz mesela işte Türkiye'deki aile yapısından bahsediyor işte çekirdek aile var daha geniş aileler vardır şunlar vardır bunlar vardır bayramlar mesela işte 23 Nisan'dan tutun da 23 Ekim 19 Mayıs bunlar mesela bütün kültürel zaten öğelere hani şey yapılıyor=**yemek A1'de mesela emir kipi kullanımında kebaptan mesela bahsediyor**=bizim Türk kültürünü bence yansıtıyor

116 A: Peki çalışma kitabından bahsettiniz [hı hı] çalışma kitabı sizce ders kitabını besliyor mu?

117 K: Yani bence besliyor ama şöyle bir şey onu da söylemek istiyorum **çalışma kitabındaki bazı alıştırmalar ders kitabındaki alıştırmalara çok benziyor**

118 ya da birkaç tanesinde ben fark etmiştim **tekrara düşmüş** şeklinde oluyor

119 ama onun dışında tabi ki **çalışma kitabı bizim için büyük bir nimet** özellikle **A1 ve A2'de çok önemli**

120 A: Peki genel olarak A1 kitabı öğrenciyi A2'ye hazırlıyor mu?

121 K: Yani şöyle söyleyebilirim hazırlıyor ama **A2'de öğrenci sürekli bir zaman yoğunluğuna kaptırıyor kendini**

122 işte gelecek zaman -mişli geçmiş zaman -di geniş zaman şu bu falan derken sadece **A1'de şimdiki zamanı gördüğü için ve daha sonrasında her hafta bir**

zamana maruz kaldığı için

123 öğrenci bir şok oluyor

124 ama dediğim gibi **bulunma ayrılma gibi eklerden yine yararlandığı için hazırlıyor**

125 ama **başlı başına hazırlıyor diyemem**

126 A: Peki biraz da A2 kitabıyla ilgili sormak istiyorum [hı hı] kitabın dil bilgisi konularından bahsediyorum biçimsel olarak sizce nasıl=eksikleri var mı yoksa kusursuz mu?

127 K: Yani bence biçimsel olarak anlatım açısından ben gayet başarılı buluyorum özellikle **tabloları** mesela

128 olumluyu olumsuzu öğrencinin hepsini görebilmesi için

129 bunu yine ben ders kitabını değerlendirirken sadece şey olarak kendim derse giriyorum diye değerlendirmiyorum kendi kendine öğrenen insanlar için de değerlendiriyorum=bence gayet iyi şekilde açıklıyor hani örnekleri de var=örnekleri de yine çeşitli örneklerden de yararlanıyor ders kitabımız bu arada hem A1 hem A2 hatta hepsi

130=**bir tanesiyle sadece olumlu örnek verip geçmiyor** hemen bundan sonrasında küçük küçük etkinlikler var

131 aslında baktığımızda **dersten sonra o alıştırma olan etkinlik bize kısa geliyor öğrenci de zannediyor ki kısa ama öyle yapmıyoruz**

132 bu sefer işte **çalışma kitabının imdadına koşuyoruz** çünkü çalışma kitabında çok fazla etkinlik var bu sefer ondan yararlanıyoruz bu A1'de A2'de hepsinde bu şekilde

133 A: Peki tablo olarak veriliyor dediniz siz de derslerinizde tablo olarak mı gösteriyorsunuz dil bilgisi konularını?

134 K: Yani şöyle yapıyoruz bizim genellikle **çizdiğimiz bir sayı doğrusu gibi bir şeyimiz var**=hatırlıyor musunuz eskiden sınıflarımızda milattan önce milattan sonra devirlerin açılıp kapanmasıyla ilgili bir sayı şeyimiz vardı zaman çizelgesi vardı

135 zaman mesela anlatırken bunu çok fazla kullanıyoruz

136 önce **tabloya geçmeden önce kendimiz bunu çiziyoruz işte yılları mesela yazıyoruz**

137 **geçmiş zaman diyelim -di'li geçmiş zamanı anlatacağız bugün diyoruz tarihi yazıyoruz**

138 bir önceki zaman oraya **ayrı bırakıyoruz gelecek zaman siz zaten atıyorum gelecek zamanı biliyorsunuz**

139 biz **şimdi bu zamanla ilgileniyoruz** bunu anlatacağız diyoruz

140 önce mantığını oradan anlatıyoruz daha sonrasında **hepsinin olduğu gibi bunda da olumlu var olumsuz var soru var** işte bu şekilde diye

141 **daha sonrasında tablodan yararlanıyoruz** ve tabloyu işte tekrardan çocuklara gösteriyoruz

142 sonra onlar zaten tablodan özellikle ödev verdiğimizde ya da sınıfta çalışma yaptırdığımızda zaten gözlemliyorum **tabloyu çok fazla kullanıyorlar**

143 hani **ona çok fazla uyarlayarak zaten yardım alıyorlar tablodan**

144 A: Peki A2 dil bilgisi konularını anlam ve kullanım açısından nasıl buluyorsunuz? Yani bir dil bilgisi konusundan bahsederken bunu burada kullanıyoruz çünkü şöyle bir farkı var gibi kullanım ve işlev açısından farkına değiniyor mu?

145 K: (.) ya:ni **A2::: temel olduğu** için

146 dediğim gibi **çok daha kısıtlı**

147 aslında **verilmesi gereken bütün her şeyleri** o (?) dönemde

148 **=öğrenciye yardımcı olacak bütün her şeyi A1 A2 kendisi-yani veriyor yani**

149 ama mesela sıfatlarla ilgili o olmalı mıydı olmamalı mıydı mesela onu çok düşünüyorum bunu **öğrenci kendi mantığıyla da bulabilir** mesela bir ders onu anlatıyoruz işte **sıpsıcak sopsuğuk pekiştirme sıfatları** mesela bu mesela A2'de verilemeli miydi verilememeli miydi bu mesela beni düşündürüyor

150 **onun da bir tablosu var=çok fazla ezberci gidiyor**

151 **buna mesela bir ders ayrılmalı mı ayrılmamalı mı** bilmiyorum=bunda kararsızım

152 A: Yani bunları öğrencilerin kendileri ı:: zaten ulaşabilecekleri bir dil bilgisi konusu olarak mı görüyorsunuz?

153 K: Evet hani şöyle söyleyebilirim ama pekiştirme sıfatıdır **ekstra ekstra bir anlam katar**

154 **çok çok çok anlam katar**

155 **daha güçlü yapar**

156 bunu ben söyleyebilirim ama bunu bir ünite olarak verdiği için bir ders saati ayırmamız gerekiyor=işte **kıpkırmızı** bu sefer öğrenci soruyor neden **kıpkırmızı** da öteki neden **mosmor burada sıkıntı başlıyor**

157 **bunun kuralı böyle diyoruz**

158 daha sonrasında oradaki listeye bakıyorlar bir de bunların dışındaki günlük hayatta kullandığımız kitap hepsini alamıyor haliyle=**günlük hayatta kullandığımız bazı şeyleri biz kendimiz keşfediyoruz**

159 onlardan işte **bilgisayarımızda bir tablo oluşturuyoruz**

160 işte kimin aklına gelirse o ekler kendi hoca arkadaşlarımız arasında=onu da öğrencilere veriyoruz dağıtıyoruz

161 A: Peki (..) yine dil bilgisinden bahsetmek istiyorum A2 kitabında. Dil bilgisel çeşitlemelerin varlığı ile ilgili ne söyleyebilirsiniz=şöyle ki ecek acak ekinin yalnızca (.) gelecek zamanda kullanılan bir ek olduğuna dair bir bilgi veriliyor kitapta [hı hı] ama çok farklı şekillerde de kullanabiliyoruz aslında

162 K: Sıfat fiil olarak kullanabiliyoruz [evet]

163 A: Bununla ilgili bir sorun yaşadınız mı ya da açıklamanız gerekti mi=sadece burada kullanılmıyor diye

164 K: Yani şimdi şöyle söylüyoruz e:: ben bazen derste söylüyorum **yüz kelimesinden gidiyorum**

165 yüz yazıyorum tahtaya yazıyla ve diyorum ki bu nedir=bir tanesi hocam diyor bu, kendi yüzünü gösteriyor bir tanesi diyor ki sayı one hundred falan diyor 1:: *yüzüyorum* diyor hah diyorum çok güzel=neler söylüyorsa hepsini yazıyorum ve sonra diyorum ki bakın arkadaşlar **Türkçede kelime de var bu gramerde bu var**

166 **bir kelimeyi birden fazla eş anlamlı eş sesli şekilde de kullanabiliyoruz biz bir grameri de farklı şekillerde kullanabiliyoruz**

167 ve **buna asla şaşırmayın diyorum**

168 çünkü mesela da eki mesela **-de -da bulunma olarak kullanıyor mesela daha sonrasında şunu öğreniyor işte dahil=Ahmet de geliyor**

169 ama bu de **ne zaman ayrı ne zaman beraber**

170 bu sefer öğrenci **bunun ikilemine düşüyor**

171 bunda da işte diyoruz ki bakın farklı farklı **sadece anlama odaklanın**

172 zaten biz **A1'de cümle kalıplarını öğretiyoruz**

173 **kelime kalıplarından** bahsediyoruz

174 ve her zaman şunu söylüyoruz **anlama bakın anlama bakın**

175 daha sonra **anlam anlam anlam tamam bitti gelecek zamanı verdim hop geldik sıfat fiile -acak -ecek** şimdi öğrenci soruyor bu gelecek zaman=doğru gelecek zaman=peki diyorum örnek veriyorum ne olsun *adam olacak çocuk*=adam büyük bir şey değil mi? Evet büyük bir şey diyor=çocuk küçük bir şey=aradan zaman geçiyor diyorum ve bu çocuk ileride adam olacak. Adam kelimesi diyorum tekrar dur diyorum birden fazla da anlama gelir=bir iyi bir insan olmak anlamında kullanılırız=iki, erkek cinsiyeti anlamında kullanırız bunu anlatıyorum sonra diyorum ki bu çocuk illa ki erkek olmak zorunda değil adam olmalı yani iyi bir insan olmalı aklı başında bir insan olmalı zeki kültürlü okumuş çalışmış yani bu şekilde bir insan olmalı diyorum

176 ve **-ecek -acak zaten burada bizim için önemli**

177 çünkü biz **bu sözü bugün söylüyoruz ama biz yarını anlatıyoruz gelecek yılları anlatıyoruz**

178 sonra **gelecek yıl gelecek zaman derken bile -ecek -acak burada bu şekilde karşımıza çıkıyor** diye anlatıyorum

179 yani yine **hep bir geri dönüş hep bir döngü**

180 [bağlantı kuruyorsunuz] tabi ki **mecburen**

181 A: Bir de li ve siz ekleriyle ilgili bir soru sormak istiyorum [hı hı] bu da A2'de var. Sizce bu eklerin verilmesi için uygun seviye A2 mi?

182 K: (..) mm:: bence değil hatta A1'de de verilebilir çünkü sıfatlarda çünkü **öğrenciler bu sefer şeyde e:: şeyde şey yapıyorlar mutlu mutsuz mesela diyorlar ki sevimli sevimsiz kirli sonra diyorlar ki kirsiz**

183 geliyor yani bol bol örnekler geliyor (gülüyor) işte **bu yemek sulu bu yemek susuz mesela bunun gibi farklı farklı örneklerle biz de karşılaşıyoruz=bence A2'de değil de A1'de özellikle sıfatları bizim verdiğimiz zaman bu da verilebilirdi diye düşünüyorum**

184 ama **A1'de sıfatları direkt vermiyor** aslında

185 **bir dinleme metni içinde verdiği için belki ekstra bir zaman ayrılmamıştır** ama bence A2 biraz geç

186 A: 1:: gene bu örnekle ilgili olarak şöyle bir şey vardı A2 kitabında evli sözcüğünün karşıtı olarak evsiz vardı bir alıştırmada işte *evlinin* karşılığının bulurken ya *bekâr* vardı ya *evsiz* vardı öğrencilerden birini seçmelerini istiyor alıştırma 1:: bununla ilgili ne düşünüyorsunuz=hiç kafa karışıklığı yaşadı mı öğrencileriniz?

187 K: Evet yaşadı=evli kelimesi biz her zaman yine günlük hayatta kullandığımız anlamla *evli* diye kullanıyoruz ama evsiz insanın dışarda yaşayan bir insan olduğunu anlatıyoruz=o zaman hepimiz evliyiz arkadaşlar ben bekarım diyorum benim bir evim var ben dışarda yaşamıyorum ben o zaman evli olmuyorum=Türkler bunu böyle anlamıyor diyorum=evsiz daha farklı bir kelime diyorum orada bir **sıkıntı evet oluyor** güzel bir tespit

188 A: Pekala hem A1 hem A2 kitabıyla ilgili soruyorum [hı hı] 1:: hazırlık çalışmaları bulunuyor kitapta sanıyorum [evet evet] onları yeterli buluyor musunuz?

189 K: Hazırlık çalışmalarını evet bence **yeterli buluyorum** aslında

190 **biz sadece kitaptaki hazırlık çalışmalarına bağlı kalmıyoruz** örnek veriyorum işte geçmiş zaman=*dün ne yaptınız* bununla mesela derse girişte **bunu da kullanabiliyoruz**

191 ya da işte hazırlık çalışmalarıyla ilgili sadece işte öğrenciyi **öğrenecekleri gramerden** ya da o günkü konudan **yani hedeften**

192 **haberdar etmeden** önce

193 kelime haznelerini **yokluyoruz**

194 **bakıyoruz** neler biliyorlar acaba bununla ilgili

195 **sadece grameri kullanmaları önemli değil bizim için**

196 **kelime hazneleri de önemli bizim için** ya da bu konuyla ilgili bir bilgileri var mı mesela

197 bunları da tabi ki **takip ediyoruz** ama kitaptaki hazırlık çalışmalarından bazen daha fazla=ekstra şeyler de uygulayabiliyoruz

198 A: Aynı şeyi ödevler için söyleyebilir misiniz=yani kitapta herhangi bir göreve dayalı bir şey var mı ünite sonlarında?

199 K: Ünite sonlarında Neler Öğrendik bölümü var onu biz bazen zamanımız varsa sınıfta öğrenciye zaman veriyoruz o şekilde yaptırıyoruz eğer zamanımız yoksa ödev veriyoruz ve bu mutlaka ödevlerin geri **dönütlerini sağlamak tabi ki sağlamamız lazım yoksa hiçbir işe yaramayacak**

200 ama kitapta çok fazla ödev formatında çok fazla bir şey yok eğer işte çalışma kitabından yetiştiremiyorsak o gün çalışma kitabından ödev veriyoruz ya da eğer çalışma kitabını yetiştirdik yine biraz daha ödev ihtiyacımız varsa işte buradaki kendi materyallerimizden yine ödev şeklinde veriyoruz ama kitapta ödev olarak çok fazla bir şey yok

201 A: Peki son olarak da şunu sormak istiyorum dil bilgisel yapılar ile bazı görseller veriyor onları desteklemek için [hı hı] bunlarla ilgili söyleyebilirsiniz=görsellerin durumuyla alakalı ne düşünüyorsunuz?

202 K: Görsellerin durumuyla ilgili:: yani:: görsellerle bence tema ya da metin ya da

dinleme metni diyeyim=bence hepsi uyumlu olarak görüyorum=işte bugün mesela yazma eğitiminde bir görsel kullanılmıştı A2 kitabında 3C'de (.) işte Mısır piramitleri işte Mısır sıcak bir yer Mısır her zaman sıcak bir yerdir sıcak yerlere biz gittiğimizde neler giyiyoruz ya da orada neler yapıyoruz gibi hani Mısır piramitlerinin verilmesi bence güzel bir örnek olmuş ya da işte mesela sadece orada Antalya'yı versinler şu an Antalya'yı yağmur sel götürüyor çocuklar için çok gerçekçi olmaz ya da işte *ailem* dediği zaman yine kalabalık bir aile resmiyle beraber kullanılıyor yani bence **görsellerle resimler-metinler içerik hepsi uyumlu diye düşünüyorum**=tanışmada da o şekilde mesela yine işte merhaba hoş geldin falan filan=yine bence uyumlu

203 A: Desteklediğini düşünüyorsunuz

204 K: Destekliyor bence

205 A: Peki benim sorularım bu kadardı sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?

206 K: Benim eklemek istediğim bir şey yok yani bu şekilde=bu kadar=teşekkür ederim

207 A: Ben teşekkür ederim katıldığınız için

208 K: Çok konuştum (gülüyor)

Ek 7. Metafor Analizi Excel Dosyası

Metafor Türü	Kavramlaştırma	Alıntı	Konuşmacı	Cinsiyet
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedeftir.	gramer anlatırken kitaptan gitmeyi sevmiyorum.	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımlıdır.	kitaba bağlı gidiyordum	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedeftir.	kitaba bağlı gidiyordum	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	öğrencilerde birçok şeyin eksik kaldığını gördüm.	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Bu sebeple hani öncesinde o eksikleri belirleyerek	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	evet kitapta "basic" dediğimiz belli başlı kullanım yerleri verilmiş.	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	evet kitapta "basic" dediğimiz belli başlı kullanım yerleri verilmiş.	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	şimdiki zaman. Şimdiki zamanla ilgili en (..) ı bilinmesi gereken şeyler verilmiş.	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi görseldir / şekilseldir.	Formlar verilmiş	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi dizgedir.	fil, fiilden sonra yor eki gelir yor'dan sonra şu gelir bu gelir	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	fiil, fiilden sonra yor eki gelir yor'dan sonra şu gelir bu gelir	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi soyuttur.	Bunu somutlaştırılıp	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedeftir.	günlük dilde kullandığımız örneklerden hareketle bir şeyler hazırlanması lazım.	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi soyuttur.	bunu öğretmen somut hale getirecek	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağıdır.	arkadaşlar bakın present continous tensete de böyle yapıyoruz dediğiniz anda olay kopuyor zaten orada	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çeviridir.	A1'de çok zorlanıyoruz bazı şeyleri İngilizcesiz açıklarken	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi davranıştır.	ama öğrenci buna alıştıktan sonra daha sonrasında sizden istemiyor İngilizce açıklama	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	ve bizim B1'de B2'de çok baba konularımız var.	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	çok "basic" bir tanım öğrencinin anlayabileceği seviyede bir tanım çünkü biraz böyle şey açıklaması (..) sözlük açıklaması gibi açıklamalarımız var bizim	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	çok "basic" bir tanım öğrencinin anlayabileceği seviyede bir tanım çünkü biraz böyle şey açıklaması (..) sözlük açıklaması gibi açıklamalarımız var bizim	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	şimdiki zamanı şu andaki bir şeyi yapmak için kullanıyoruz deyip	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi görseldir / şekilseldir.	öğrencinin kafasında sadece bir çerçeve çizmek sonrasında öğretmene bırakmak (..) böyle düşünüyorum yani.	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedeftir.	kolaydan zora gidilmeli	1	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi yakındır.	günlük dilden o kadar uzak ki kullandığımız (dilbilgisel) örnekler	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	günlük dilden o kadar uzak ki kullandığımız (dilbilgisel) örnekler	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	çocuğu yani sınıftan dışarı çıktığı andan itibaren şimdiki zamanı kullanmaya başlayacak değil mi	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	ne kullanacaksa onları koymamız lazım kitaba	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	ne kullanacaksa onları koymamız lazım kitaba	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	şimdiki zamanın en çok hangi fonksiyonunu kullanıyor bu öğrenci	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	şimdiki zamanın en çok hangi fonksiyonunu kullanıyor bu öğrenci	1	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi aşağıdadır.	eğer olmazsa hepsi havada kalıyor	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	da tamamlayamıyor öğretmen de tamamlayamıyorsa	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	bu eksiği öğrenci çok eksik kalıyor	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	sonrasında zaten eksiklikler yumağı halinde devam ediyor	1	K

Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	verdiğimiz sadece zaman olarak şimdiki zaman var	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir.	şeye başlıyoruz geçmiş zamana başlıyoruz ama	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	geçmiş zamanı sürekli duyuyor	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	çocuk da dolayısıyla aşına şimdiki (?) ayy geçmiş zamana.	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	= ama bu çocukların bir de ihtiyaç analizinin yapılması lazım [hı hı]	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	öğrencinin neye ihtiyacı var	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	Öğrenci en çok neyi kullanıyor	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	yani ne lazım ona	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	hangi zamanı vermeliyim	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	hangi gramer yapısı lazım	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	hangi gramer yapısı lazım	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi sıralıdır.	bazı gramerlerin yerlerini değiştiriyorum	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	gramerler daha iyi oturuyor	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	zor gramerlerin çok önde olduğunu	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	hangisinde daha çok zorlanıyor	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	öğrencide yerleşmesi de biraz zaman alır	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir.	öğrencide yerleşmesi de biraz zaman alır	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi dizgedir.	akabinde gelen kendim, kendin, kendisi hepiniz hepsi şeyleri var	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çeviridir.	İngilizcesi verildiği için biraz yerleşiyor	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	İngilizcesi verildiği için biraz yerleşiyor	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi sabittir.	kalıp olarak myself yourself falan diye	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	hal ekleriyle beraber kullanımı geliyor mesela	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	hal ekleriyle beraber kullanımı geliyor mesela	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi mekandır.	öğrenci orada kopuyor	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	diyorsun ki mesela kendime bir bardak çay is- alıyorum sen de istiyor musun (..) falan diye (..) öğrenci mesela akuzatifi kitapta(.)ki anlatımdan (.) baktığında	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	daha ayrıntılı ve daha güzel bir şekilde anlatılabilir mi daha somut	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımsızdır.	grameri anlatırken kitaptan anlatmıyorum.	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	Kendim normal gramerimi anlatıyorum	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	gelecek zamanı verecek gramer olarak	1	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	metinde o kadar az şimdiki zamanın hikâyesi var ki	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi sayıdır / sayılabilir.	metinde o kadar az şimdiki zamanın hikâyesi var ki	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	yani çocuğa verilmesi gerek- gereken şey şimdiki zamanın hikâyesi ama verdikten sonra	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	çocuk bunu somut olarak bakın arkadaşlar bu metinde karşınızda şimdi bu anlattığım grameri göreceğiz demek istiyorsunuz ama diyemiyorsunuz.	1	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	geçmiş zamanla dolu bir metin var karşınızda	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	birbiriyle biraz daha bağılantılı olması gerekiyor	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	Eğer öğretmen biraz olayın farkındaysa ve öğrenciyi merkeze alıp onların ihtiyacına göre hareket ediyorsa	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi hareket.	Eğer öğretmen biraz olayın farkındaysa ve öğrenciyi merkeze alıp onların ihtiyacına göre hareket ediyorsa	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	şahıslara göre boşlukları doldurdu ve bitti.	1	K

Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedeftir.	Geçmiş zaman, geçmiş zamanla ilgili yazılmış on tane boşluk doldurma cümlesi öyle bakıyorum olaya. Yaşamlarından hareketle oluşturulmuş bir şey değil yani.	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	O örneklerin içine bugün hava yağmurlu, dün hava yağmurluydu yazdığın anda çocuk bunu alıp kullanacak.	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	O örneklerin içine bugün hava yağmurlu, dün hava yağmurluydu yazdığın anda çocuk bunu alıp kullanacak .	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	bu öğrenciye her şeyi sil baştan sen öğretiyorsun. Dolayısıyla onun ihtiyacını bilmek zorundasın .	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	Daha çok kullanacağı daha çok ihtiyacının olduğu buna kalıp de kelime de gramer öğretimi de ne dersin de ama bu örnekleri onun ihtiyacına göre düzenlemek	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	Daha çok kullanacağı daha çok ihtiyacının olduğu buna kalıp de kelime de gramer öğretimi de ne dersin de ama bu örnekleri onun ihtiyacına göre düzenlemek	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	Çünkü ünite de olan bütün kelimeler de gramer de çocuğun ihtiyacına yönelik ve bu dersin seyrini o kadar çok değiştiriyor ki	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	tabi ki masal da anlatacaksın öğrenciye hikâye de ama öncelikli hedefimiz onların ihtiyacını karşılamak	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi önceliklidir / öncüdür.	tabi ki masal da anlatacaksın öğrenciye hikâye de ama öncelikli hedefimiz onların ihtiyacını karşılamak	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	ben mesela anlatırken öğrenciye bakın arkadaşlar bunun grameri budur	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	ben mesela anlatırken öğrenciye bakın arkadaşlar bunun grameri budur	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi yemektir.	öğretilen gramerin okuma metinlerinin içine daha çok yedirilmesi	1	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	okuma metinlerinin içine daha çok yedirilmesi	1	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	anlattığımız gramer okuma metninin içinde hiç yok	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	o kadar ayrı yerlerdeki hepsi çıkamıyorsunuz işin içinden	1	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	somut bir şekilde okuyacağınız metnin içinde öğrencinin görmesi gerekiyor	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	somut bir şekilde okuyacağınız metnin içinde öğrencinin görmesi gerekiyor	1	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	daha çok okuma metinlerinin içinde gramer ağırlıklı şeylerin olması lazım .	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	daha çok okuma metinlerinin içinde gramer ağırlıklı şeylerin olması lazım .	1	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	okuma metinleri içinde görmüyorum	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	okuma metinleri içinde görmüyorum	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	ama öğrencinin gramerde eksikliği varsa olay çok büyüyor	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedeftir.	gramere yönelik hazırlanmaya çalışılmış (.) işte cümleler yine var.	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	hazırlamamız gereken bloklar var tamam mı	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	hazırlamamız gereken bloklar var tamam mı	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	A1'de işte altı tane bloğu bitirdik	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	A2'ye başladığımızda anda yedinci bloğu koyuyoruz	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımsızdır.	öğretmen de haliyle kitaba bağlı kalarak bir şeyler yapmaya çalışıyorsa öğrencinin vay haline	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	toparlayamıyor öğrenci	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımsızdır.	kitaptakine bağlı kalınmamalı	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	hepsini konuyu anlatırken vermeli	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	hepsini konuyu anlatırken vermeli	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	A2'de yükleme yapmaya gerek yok	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	ama öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu öğretmen biliyor	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	yani çocuk bunu kullanacak mı=evet kullanacak diyorsan sen kendine o zaman vermelisin	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	vermelisin kitapta ama verilmemiş =bu problem değil yani öğrencinin ihtiyacı varsa verilmeli	1	K

Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyacıdır.	bu problem değil yani öğrencinin ihtiyacı varsa verilmeli	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	bu ekleri verirken işte mecaz ve:: soyut şeylere doğru gidiyor olay	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedefdir.	işte mecaz ve:: soyut şeylere doğru gidiyor olay	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	bunların ayrımını kavrayabilmesi için A2 erken olabiliyor	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	bunların ayrımını kavrayabilmesi için A2 erken olabiliyor	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	zamanla yerleşiyor	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir.	zamanla yerleşiyor	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi görseldir / şekilseldir.	hani böyle bu grameri ben anlatırken daha çok <u>tasvir</u> (..) bir fotoğraf yansıtırım bu arkadaşları bana nasıl anlatırsınız?	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	bunlara siz ekini veriyorsunuz	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi örneksemedir.	bu sefer çocuk başlıyor şişmanlı şişmansız işte mavi gözlü falan (..)	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi soyuttur.	böyle bir örnek geliyor mesela o kadar soyut ki o zaman kavrayamıyor bunu	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi karşıtlıktır.	çünkü yani -li'nin negatifi -siz değildir	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	şekerli şekersiz 'de bunu verirsin ama bunu her türlü veremezsin	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	-li'nin görevi nedir	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	siz eki nasıl kullanıyoruz	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	ya da kelimeye geldiğinde nasıl manalar veriyor	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	bunu öğrenciye veriyorsun zaten ama	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	soyut şeylerin mutlaka temizlenmesi lazım kitaptan	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi mekandır.	mutlaka o -li -siz'da bir problem yaşıyoruz biz	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	mutlaka o -li -siz'da bir problem yaşıyoruz biz	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi örneksemedir.	şekerli şekersiz anladım diyor ama mesela neden evli evsiz değil	1	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımlıdır.	hocanın kendinde bitiyor olay	1	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	Kitaplarda bulunan dil bilgisi yapıları	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağlamsaldır.	özellikle zaman kiplerinin tablolar şeklinde değil de daha çok metin ve bağlama yönelik (..) hareketle hazırlanması gerektiğini düşünüyorum	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedefdir.	özellikle zaman kiplerinin tablolar şeklinde değil de daha çok metin ve bağlama yönelik (..) hareketle hazırlanması gerektiğini düşünüyorum	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	Verilen örnek cümleler anlayabileceği düzeyde.	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	isim tamlama eklerinin 4. ünite de bulunan iyelik ekleriyle birlikte verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	isim tamlama eklerinin 4. ünite de bulunan iyelik ekleriyle birlikte verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	Bana göre en büyük problem o. Bunun haricinde sırada bir problem olduğunu düşünmüyorum yani, yeterli.	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	Daha çok iyelik ekleriyle birlikte tamlama eklerinin (..) verilmesini düşünüyorum	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Daha çok iyelik ekleriyle birlikte tamlama eklerinin (..) verilmesini düşünüyorum	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi araçtır.	Neyi ne zaman kullanacağımı bilemiyor veya da yanlış kullanıyor.	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağlamsaldır.	Neyi ne zaman kullanacağımı bilemiyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	dört veya beş farklı zamanı veriyoruz altı haftalık gibi bir sürede	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	dört veya beş farklı zamanı veriyoruz altı haftalık gibi bir sürede	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	Geniş zamanın belki B1'e kaydırılabileceğini düşünüyorum.	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	geçmiş zamanın A1'e kaydırılabileceğini düşünüyorum	2	E

Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımlıdır.	kitaba uygun gidiyorum , sırayı değiştirmiyorum	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedefdir.	kitaba uygun gidiyorum , sırayı değiştirmiyorum	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	ayrılmak fiili de -dan -den eki alıyor hoşlanmak fiili de -dan -den eki alıyor.	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	ayrılmak fiili de -dan -den eki alıyor hoşlanmak fiili de -dan -den eki alıyor.	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	zaten yönelme ekleri genel olarak bir problem teşkil ediyor.	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	anamlara göre yapıları koymaları gerektiğini söylüyoruz	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	anamlara göre yapıları koymaları gerektiğini söylüyoruz	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	belirli bir sürede belli bir yapıyı vermemiz gerektiği için	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	belirli bir sürede belli bir yapıyı vermemiz gerektiği için	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedefdir.	basit ve kısa yoldan gitmemiz gerekiyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	Ama uzun süreçte bu tabi ki problem yaşıyoruz	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	yazma ve konuşmada öğrenci ıı:: hangi eki hangi fiille kullanacağını	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	yazma ve konuşmada öğrenci ıı:: hangi eki hangi fiille kullanacağını	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	hangi bağlamda hangi metinde kullanacağı açısından problem yaşıyabiliyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	hangi bağlamda hangi metinde kullanacağı açısından problem yaşıyabiliyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağlamsaldır.	hangi bağlamda hangi metinde kullanacağı açısından problem yaşıyabiliyor	2	E
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	hangi bağlamda hangi metinde kullanacağı açısından problem yaşıyabiliyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	Ama bu kitaptan kaynaklı bir problem değil, genel yani yapıdan kaynaklı	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	Ama bu kitaptan kaynaklı bir problem değil, genel yani yapıdan kaynaklı	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi tekrardır.	yabancılar için sıklığın çok olması gerekiyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedefdir.	örnekler bazında biz ilerliyoruz	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	Çünkü belli bir ders saatinde belli yüklemeleri insanlara yapmamız gerekiyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedefdir.	kitabın programına göre gidiyoruz orada o şekilde işliyoruz	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımlıdır.	kitabın programına göre gidiyoruz orada o şekilde işliyoruz	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	A1 kitabında öğrendiği birçok kelimeyi, yapıyı vesaireyi tekrar A2 kitabında görüyor	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	tekrar A2 kitabında görüyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi sayıdır / sayılabilir.	beş tane dil bilgisi konusu var	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi kolaylıktır.	A2 kitabında daha rahat ediyorum	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi ektir.	zaten öğrenci dil bilgisinin suffixlerden ibaret olduğunu biliyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi sabittir.	fiil sabit kalıp sadece suffixler değiştiği için	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi harekettir.	fiil sabit kalıp sadece suffixler değiştiği için	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi kolaylıktır.	ıı:: benim işime geliyor A2'de daha fazla dil bilgisi olması	2	E
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	ıı:: benim işime geliyor A2'de daha fazla dil bilgisi olması	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi sayıdır / sayılabilir.	ıı:: benim işime geliyor A2'de daha fazla dil bilgisi olması	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi kolaylıktır.	Daha kolay geliyor yani	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi örnektir.	Öğretmen kitaptaki örnekleri yaptıktan sonra bırakırsa dil bilgisi öğretmiş olur	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	ben kitap bazlı değil de öğretmen bazlı olduğunu düşünüyorum bunun	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağlamsaldır.	dil bilgisi konularının ben metin bağlamında ve cümle bağlamında verilmesi kanaatindeyim	2	E

Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	dil bilgisi konularının ben metin bağlamında ve cümle bağlamında verilmesi kanaatindiyim	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi görseldir / şekilseldir.	tablo yazıp diğer kitaplarda da var yeni çıkan kitaplarda da var tablo öğrenciye bir şey getirmez	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	yani dil bilgisini oraya koyup yapıştırmak öğrenciye bir katkıda bulunmaz	2	E
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	yani önemli olan tablonun içinden bağlam oluşturmak bağlam meydana getirmek	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	yeterlilik fiilinin ı::: farklı anlamlarını rica dır istektir tahmindir vesairedir kitapta var bunlar	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	farklı anlamlarını veriyor=başka örneklerle de veriyor gelecek zamanla da veriyor diye biliyorum ben en azından öyle hatırlıyorum	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	dil bilgisi konusu olmamasına rağmen -abilir -ebilir ekinin öğrenciyi konuşmaya yönlendirmesi açısından izin rica anlamını veriyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	öğrenciyi konuşmaya yönlendirmesi açısından izin rica anlamını veriyor	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	öğrenciyi konuşmaya yönlendirmesi açısından izin rica anlamını veriyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	Yine -abilir -ebilir yapısının rica, izin, istek, ihtimal bu anlamların olduğunu veriyor.	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	Yine -abilir -ebilir yapısının rica, izin, istek, ihtimal bu anlamların olduğunu veriyor.	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	Yine -abilir -ebilir yapısının rica, izin, istek, ihtimal bu anlamların olduğunu veriyor.	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	A1'de verilmeli A2'ye gerek yok geç kalınıyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir.	A1'de verilmeli A2'ye gerek yok geç kalınıyor	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi seçimdir.	Evli evsiz bekar şimdi evlinin karşısında evsiz var bekar var burada bize ders öğretmenine seçenekte bırakmış	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	onlar evsiz dilbilgisel açıdan karşılığını evli kullanabilir miyiz= şekilsel olarak kullanabiliriz	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi görseldir / şekilseldir.	onlar evsiz dilbilgisel açıdan karşılığını evli kullanabilir miyiz= şekilsel olarak kullanabiliriz	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	onlar evsiz dilbilgisel açıdan karşılığını evli kullanabilir miyiz= şekilsel olarak kullanabiliriz	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	anlamsal olarak kullanamayız	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	anlamsal olarak kullanamayız	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağlamsaldır.	hazırlık çalışmalarının da ben yine söylüyorum bu türlü kelime vesaire çalışmalarından ziyade bağlamsal metinsel şeyler olması gerektiğini	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	konu geçmiş zamanın isimle kullanımı (..)	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	konu geçmiş zamanın isimle kullanımı (..)	2	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Bütün kitaplar eksik yalnızca İstanbul Dil Merkezinin bizim kitap değil	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	gelecek zamanla veya geçmiş zamanla ilgili farklı resimler koyulabilir	2	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	şimdiki zaman gelene kadar birkaç ünite geçmiş oluyor	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	normalde benim tercihim ilk önce şimdiki zamanı vermektir	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	diğer ünitelerdeki detayları sonraya bırakmaktır	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	(dil bilgisi açıklamaları) Var ama dediğim gibi yine yetersiz kalıyor	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	(dil bilgisi açıklamaları) ders kitabıysa ya da verilecekse daha detaylı verilmesi lazım diye düşünüyorum yani çok kısır olduğunu düşünüyorum	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	(dil bilgisi açıklamaları) evet yetersiz olduğunu düşünüyorum	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	güzel bir sıralama var ama bazı ünitelerde dikkatimi çekiyor çok zor bir ünite başlarda olup	3	E
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	veya A1'de mesela zor bir üniteyi bir ünite içine sığdırıp	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	yani o üniteyi (..)=şu an aklıma gelmiyor da onu belki iki üniteye dağıtıp	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	diğer konuyu bir ünitenin bir parçası halinde verilebilecekken	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	diğer konuyu bir ünitenin bir parçası halinde verilebilecekken	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	bir üniteye ayrılmış olabiliyor gereksiz konular	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	benim tercihim normalde ilk ünite de şimdiki zaman vermek	3	E

Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	hatta ilk ünite çok detayına girmeden ama yani	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	sadece kullanım fonksiyonunu verip	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	cümle kurabilir hale getirmek öğrencileri	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	temel zamanları verip detaylara ondan sonra geçmek	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	temel zamanları verip detaylara ondan sonra geçmek	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	temel zamanları verip detaylara ondan sonra geçmek	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	açıklama kısmında bir eksiklik olabiliyor	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	ben şahsen düşünerekten örnekler üzerinde nerede kullanılır ne bu falan diye	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağlamsaldır.	ben şahsen düşünerekten örnekler üzerinde nerede kullanılır ne bu falan diye	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	ben şahsen düşünerekten örnekler üzerinde nerede kullanılır ne bu falan diye	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	o detayları kendim veriyorum derste	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	şurada şuna dikkat etmek lazım burada buna dikkat etmek lazım	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	bunun ayrıca şöyle bir anlamı da var gibi	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	onları ben kendim tamamlıyorum	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi yorumdur.	hani -den varsa örneğe yazıyorlar onu yazılmış yani kitapta ama o farklı o bir tabir yani	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	bunu biz istek için çok kullanıyoruz sen gelme	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	gelecek de onu yapacak tamamıyla -ecek -acak kullanmış	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	den hoşlanmak ayrı bir kategoride verilmesi gerekirken -den -dan ekiyle beraber verilmesi=	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	den hoşlanmak ayrı bir kategoride verilmesi gerekirken -den -dan ekiyle beraber verilmesi=	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi sabittir.	yine verilebilir belki ama -den ile kullanılan bazı kalıplar diye ekstra bir not olarak verilebilir konunun örneği olarak değil	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	bazı kalıplar diye ekstra bir not olarak verilebilir konunun örneği olarak değil	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi yorumdur.	ben öyle bir şey olduğunu derste=hocam bu -den -dan ayrılma değil dediğinde bu tabir diyorum	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	ben öyle bir şey olduğunu derste=hocam bu -den -dan ayrılma değil dediğinde bu tabir diyorum	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi sabittir.	kalıp olarak öğreniyorsunuz	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir.	alşıyorlar onlar zamanla	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi davranıştır.	alşıyorlar onlar zamanla	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	yani -e eki yine bir derece anlaşılabilir yönelme çünkü belli ama	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	çocuklar anlamayabiliyor bunu çünkü hiç görmemiş olanlar oluyor aralarında=bunların da güncellenmesi gerekiyor	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi doğaldır.	hani hiç doğal gelmiyor	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi doğaldır.	bunların hiç doğal olmadığını söylüyorlardı bana	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	emir kipini emir gibi değil de emirle isteği (.) hani Türkçede bilmiyorum nasıl bu ama ikisini aynı ünite de verilebilir	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	emir kipini emir gibi değil de emirle isteği (.) hani Türkçede bilmiyorum nasıl bu ama ikisini aynı ünite de verilebilir	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Aynı ünitenin parçası gibi	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	ki bu istek emir bir aradaymış gibi de verilebilir	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	ki bu istek emir bir aradaymış gibi de verilebilir	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	ayrı verince kafa karıştırıcı olabiliyor	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	ayrı verince kafa karıştırıcı olabiliyor	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	bunu biz istek için çok kullanıyoruz sen gelme aslında orada istek emir değil ama bu açıklamayı ben yapmak zorunda kalıyorum kitapta yok çünkü	3	E

Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	ayrı bir kategori gibi (.) verilebilir o da gelecek zaman içerisinde değil	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	ayrı bir kategori gibi (.) verilebilir o da gelecek zaman içerisinde değil	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	ı::: yani çok zor olduğunu düşünmüyorum -li ve -siz'in ama ilk üniteden değil de daha sonlara bırakılabilir belki	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	hani daha temel konuları verip	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	hani daha temel konuları verip	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	sonlara doğru bunlar biraz daha çerez konular gibi düşünürsek son ünitelerde verilebilir	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi yemektir.	sonlara doğru bunlar biraz daha çerez konular gibi düşünürsek son ünitelerde verilebilir	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	sonlara doğru bunlar biraz daha çerez konular gibi düşünürsek son ünitelerde verilebilir	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Yani son demeyeyim de toplu bir şekilde belki sonralara doğru verilebilir -li -siz=gerçi -li -siz dediğimiz bir ünite konusu [hı hı] yeterli aslında ünitenin bir bölümü için	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	Yani son demeyeyim de toplu bir şekilde belki sonralara doğru verilebilir -li -siz=gerçi -li -siz dediğimiz bir ünite konusu [hı hı] yeterli aslında ünitenin bir bölümü için	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir.	sonralara doğru verilebilir -li -siz=gerçi -li -siz dediğimiz bir ünite konusu [hı hı] yeterli aslında ünitenin bir bölümü için	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	sonralara doğru verilebilir -li -siz=gerçi -li -siz dediğimiz bir ünite konusu [hı hı] yeterli aslında ünitenin bir bölümü için	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	Ben şeye dikkat etmiştim bunu her yere uyarlayamıyoruz diye	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağlamsaldır.	Ben şeye dikkat etmiştim bunu her yere uyarlayamıyoruz diye yani burada zaten bahsettiğim aslında güzel bir örnek bu bence bu her yere uyarlanamayacağı göstermesi açısından	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	öğrenci açısından bakmadım ona ama hani uyarmak açısından gerekli olduğunu düşünürüm ben bunun	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	arkadaşlar bunu her şeye uyarlayamazsınız diye her duruma	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağlamsaldır.	arkadaşlar bunu her şeye uyarlayamazsınız diye her duruma	3	E
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir.	Yaşsız mesela yaşlının zıddı değildir (.) yani bir farkındalık oluşturmak için yapılmış için yapılmış bir yer herhalde	3	E
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	biçim açısından bazı gramer kurallarının uygun olmadığını düşünüyorum	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir.	mesela A2 kitabına emir kipiyle başlamak ya da	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir.	A2 kuruna direkt emir kipi veya istek kipiyle başlamak	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	böyle aklıma gelmiyor kitabı görmem ya da derste onu işlerken biz bir problemlerle karşılaşılıyor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Eksik (kitap dil bilgisi açısından)	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	o eki anlatırken sadece çıkma ayrılma şeklinde veriliyor kitaplarda	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	o eki anlatırken sadece çıkma ayrılma şeklinde veriliyor kitaplarda ki birçok kitapta böyle piyasadaki kitaplarda da böyle	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi harftir / şifredir.	öğrenci onu sadece kafasında sadece şu şekilde kodluyor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	ama çiçeklerden (.) gülü işte kuşlardan güvercini çok severim cümlesindeki -den ve başka -denler de var	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	mana farklılığı olduğu için	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	evet ilk etapta temel anlamdaki ihtiyaçlarına cevap veriyoruz	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	evet ilk etapta temel anlamdaki ihtiyaçlarına cevap veriyoruz	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir.	bir şeyi anlatırken öğreniriz ya hepimiz anlatırken fark ettiğimiz eksiklikler var	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	anlatırken fark ettiğimiz eksiklikler var	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	o konu anlatımlarında gramer anlatımların te:k te:k te:k hepsinin anlatılması gerekiyor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	bu anlamda eksiklikler var	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	şimdi biz İngilizceyi öğrenirken mesela işte subject object özne nesne gramer yapısı nasıl olur	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi iskelettir / vücuttur.	bence Türkçenin bence benim fikrim bel kemiği özne ve yüklem üzerine kuruluyor	4	K

Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	bence Türkçenin <u>bence</u> benim fikrim bel kemiği özne ve yüklem üzerine kuruluyor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	özne tümleç yüklem çocuk bilmediği zaman orada problem yaşıyor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	çünkü çocuk cümleyi kurarken neye göre kuracağını	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi dizgedir.	bir fiil cümlesinde bir isim cümlesinde yüklem nerede olduğu	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	bir fiil cümlesinde bir isim cümlesinde yüklem nerededir	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	Evet bence öyle Türkçenin temel yapısı bu	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi soyuttur.	biz öznenin özne olduğunu yüklem yüklem olduğunu çocuğa sezdirirsek gösterirsek	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	biz öznenin özne olduğunu yüklem yüklem olduğunu çocuğa sezdirirsek gösterirsek	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	gramer olarak verirsek	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	çocuk cümleyi kurarken daha sağlam temeller üzerinden	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	aklında düşünüp bunu yazıya dökebilir ama çocuk sadece duyarak	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedeftir.	seslerden yola çıkarak kelimelerden yola çıkarak ve yavaş yavaş ı:: zamanları öğrendikçe cümle kurmaya başlıyor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	ama bizim bir kuralımız var değil mi	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	ya da şey var ya yükleme sorulan sorular neye nerede kime kimde işte o ekleri verirken	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	ya da şey var ya yükleme sorulan sorular neye nerede kime kimde işte o ekleri verirken	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	belirtme eklerini verirken	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	yükleme soru soruyor	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	o zaman daha kolay (.) algılamaya başlıyorlar ama yine orada anlam devreye giriyor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	geçmiş zaman gelecek zaman emir kipi ve istek kipi var zaten A1 ve A2'den en çok kullandığımız zamanlar var	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	kitabın eksik olduğu noktada biz onu bir şekilde zaten tamamlıyoruz	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	o eksiği fark edip	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir.	o eksiği fark edip	4	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	o boşluğu doldurması gereken öğretmenin bilgisi	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımlıdır.	öğretmenin konuyu anlatma şekli sınıfın düzeyine uygunluğu	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	olanlar da dediğim gibi tespit edilip eklenirse aslında	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	olanlar da dediğim gibi tespit edilip eklenirse aslında	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	Birbirinden farklı şeyler bir tanesi çıkma ayrılma durumu bir tanesi de işte bir şeyden ı:: anlatamıyorum mesela	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi nefestir.	bu noktada ben de tıkanıyorum =hoca da tıkanıyor mesela	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir.	bu şekilde ama bu ayrımı biz anlatırken fark ediyoruz ve anlatıyoruz	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	daha doğrusu anlatmak zorunda kalıyoruz çünkü çocuk fark ediyor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir.	daha doğrusu anlatmak zorunda kalıyoruz çünkü çocuk fark ediyor	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	Ama çok kullanıyoruz aslında [evet]çünkü karşılaşınca insan evet bu anlamı da varmış diyoruz (gülüyor)	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	Ama çok kullanıyoruz aslında [evet]çünkü karşılaşınca insan evet bu anlamı da varmış diyoruz (gülüyor)	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	şöyle belirtme eklerini verirken onları tek tek veremiyoruz	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	şöyle belirtme eklerini verirken onları tek tek veremiyoruz	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	haliyle hepsini bir arada vermeliyiz ki çocuk o anlam farklılığını orada görsün diye	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	haliyle hepsini bir arada vermeliyiz ki çocuk o anlam farklılığını orada görsün diye	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	haliyle hepsini bir arada vermeliyiz ki çocuk o anlam farklılığını orada görsün diye	4	K

Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır. Dil bilgisi önceliklidir / öncüdür.	zamanlardan da en çok kullanılan şimdiki zaman A1'de sıkıntı yok dediğim gibi	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımlıdır. Dil bilgisi keşfetmektir.	çünkü dört ders saati var 08:30'da başlıyoruz 12:30'da bitiyor bizim burada yapabildiğimiz aslında en çok dil bilgisi öğretimi	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir.	çünkü dört ders saati var 08:30'da başlıyoruz 12:30'da bitiyor bizim burada yapabildiğimiz aslında en çok dil bilgisi öğretimi	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir.	dil bilgisini bir şekilde arayıp bulup kendi çabasıyla araştırma öğrenme şansı var	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir.	evet diziler filmler var ama şarkılar var ama orada kullanılan Türkçe burada kullanılan Türkçe ile aynı değil	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi edinilir.	bunu ancak işte üç ay dört ay sonra Türkiye'de yaşadıkça kendisi öğrenebiliyor ve kendisi fark edebiliyor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir.	bunu ancak işte üç ay dört ay sonra Türkiye'de yaşadıkça kendisi öğrenebiliyor ve kendisi fark edebiliyor	4	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	çünkü o gramerde bizim verdiğimiz kurallar o okuma metinlerinin içinde var	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir.	çocuğun onu o şekilde fark etmesi gerekir	4	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi öncedir.	Önce, önce gramer [önce grameri veriyorsunuz] tabi önce gramer ondan sonra okuma metni	4	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi öncedir.	önce dil bilgisi öğretimi ondan sonra okuma ondan sonra da sorular şeklinde	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	Kesinlikle hatta sağlaması gibi yani hani matematikte sağlama vardır ya	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	aslında biz dil bilgisini anlattıktan sonra sağlamayı oradan yapıyoruz	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	çocuk bir şekilde öğrendiği bilgileri orada pekiştiriyor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	çalışırsa bir şekilde eksiklerini kapatabiliyor orada	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi dizgedir.	çünkü seslerden sonra gelen -i -yor ekleri falan var ya	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	orada gramer kuralını vermemiş mesela fiil artı şu şekilde kişi eki gelir şu ekten sonra şunlar gelir	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi dizgedir.	orada gramer kuralını vermemiş mesela fiil artı şu şekilde kişi eki gelir şu ekten sonra şunlar gelir	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	orada gramer kuralını vermemiş mesela fiil artı şu şekilde kişi eki gelir	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	orada çok fazla detay yoktu bence o detayların verilmesi daha uygun olur gibime geliyor bilmiyorum	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	(biçimsel açıdan) Var var eksiklikler var	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	sadece gelecek değil de daha çok böyle planlı yapılması gereken ya da yapmayı düşündüğümüz gelecekte ama mutlaka yapmayı düşündüğümüz eylemlerden diye bahsediyoruz biz	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	ama orada da evet problem oluyor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	ama en çok problemi şu anda seninle konuşunca fark ettim	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi mekandır.	gelecek zamanda şu den dan ekinde yaşıyoruz	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	gelecek zamanı çocuğun kavraması daha kolay çok problem yaşamıyorlar	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çeviridir.	bir de bunların İngilizce bilmesi de biraz bizim işimizi de kolaylaştırdı aslında	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çeviridir.	Öğreniyorlar aynen kitapta şey yazıyor ya future tense diye karşılaştırmalı yazdığı için karşılaştırmalı sıkıntı yaşamıyoruz	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çeviridir.	İngilizce karşılığı yoksa bir şeyi anlatmak bizim için daha zor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çeviridir.	evet bize söylemeyin söylemeyin diyorlar ama bazen söylemek zorunda kalıyoruz	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çeviridir.	çünkü benim on cümle ile anlatamayacağımı İngilizceden bir kelimeyle anlatıyorum	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çeviridir.	kullanıyoruz (.) ama tabi İngilizce bilen hocalar kullanıyor bilmeyen kullanamıyor	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	bu married bu evli ama orada düşünülen evet evli senin dediğin anlamdaki	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	anlam ayrımının yapılması gerekiyor [evet] yani orada bir problem var	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	problem yaşıyoruz anlam ayrımının yapılması gerekiyor [evet] yani orada bir problem var problem yaşıyoruz	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır	hazırlık yapmadan sadece kitaba dayalı burada bir şey anlatmamız çok zor	4	K

Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir.	çünkü bizim bitirmek zorunda olduğumuz mesela bir haftada bitirmek zorunda olduğumuz konu belli ben onu bitirmek zorundayım bir hafta içinde	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	biz zaten gerçekten sürekli takviye ediyoruz	4	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi binadır.	ama o takviyeler daha çok şöyle Cansu hep testler	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ölçmedir.	ama o takviyeler daha çok şöyle Cansu hep testler	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedefdir.	test yöntemiyle gidiyoruz burada	4	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	A2 kitabımızda da zamanların çoğu A2'de biliyorsunuz= basit zamanların yani işte geniş zaman geçmiş zaman bunların hepsi A2'de mesela	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi soyuttur.	(kitapta, Dil bilgisi konularıyla ilgili) (..) çağrışımlar var evet var aslında	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi soyuttur.	bunlar hep o dil bilgisi konularını anlamına yönelik çağrışımlar için kullanılıyor bu var bence mevcut	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	bir ekin farklı farklı fonksiyonlarını görüyoruz	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	bir ekin farklı farklı fonksiyonlarını görüyoruz	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	A1'de de zamanın dışında bu günlük kullandığımız ve en çok işimize yarayacak öğrencilerin işine yarayacak şeylerle kitap dolu olduğu için	5	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	A1'de de zamanın dışında bu günlük kullandığımız ve en çok işimize yarayacak öğrencilerin işine yarayacak şeylerle kitap dolu olduğu için belki farklı bir zamanı da o kitaba koymak yani A1 içerisine kur	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	içerisine koymak sıkıntı olabilir	5	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	belki farklı bir zamanı da o kitaba koymak yani A1 içerisine kur içerisine koymak sıkıntı olabilir	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi soyuttur.	mesela bazı gramer konularını zaten şöyle kitaptaki çağrışım bölümleri:nden önce ben kendim çağrışım yaptırıyorum sınıfta	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	yani ne bileyim o gramerin geçtiği konuyla ilgili konuşuyorum bazen	5	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi öncedir.	bazen önce grameri anlatıyorum	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi soyuttur.	anlatmadan önce tabi ki de çağrışım yapıyorum	5	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi öncedir.	bunu önce anlatmamın sebebi bazı gramerlerde okuma metinlerini anlamaları için o grameri önceden bilmeleri gerekiyor	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi mekandır.	bunu önce anlatmamın sebebi bazı gramerlerde okuma metinlerini anlamaları için o grameri önceden bilmeleri gerekiyor	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	fiillerin birkaç manası olduğunu ben derste söylüyorum	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	işte ayrılmak fiilinin birkaç manası olduğunu veya hangi fonksiyonları olduğunu	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	işte birinden ayrılmak bir yerden mesafe olarak uzaklaşmak hoşlanmak fiilinin neyle kullanıldığı	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	fiil listelerimiz var bilmiyorum biliyor musunuz=işte A1 A2 B1 B2 ihtiyaca göre seviye seviye biz fiil listelerini dağıtıyoruz	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	fiil listelerimiz var bilmiyorum biliyor musunuz=işte A1 A2 B1 B2 ihtiyaca göre seviye seviye biz fiil listelerini dağıtıyoruz	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi ihtiyaçtır.	bütün ihtiyacı olacak fiillerin hangi eklerle kullanıldığını not olarak düştük yanına	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	bütün ihtiyacı olacak fiillerin hangi eklerle kullanıldığını not olarak düştük yanına	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	bütün ihtiyacı olacak fiillerin hangi eklerle kullanıldığını not olarak düştük yanına	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	hoşlanmak fiili şu ekle daha çok kullanılıyor	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	hoşlanmak fiili şu ekle daha çok kullanılıyor	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	ya da bu ekle cümleye göre kullanılıyor	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	ya da bu ekle cümleye göre kullanılıyor	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	bu fiil bulunmayla kullanılıyor	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	bu fiil bulunmayla kullanılıyor	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımlıdır.	Yönelme ekleriyle ilgili i::: ya bu ülke ülke değişiyor mesela Araplarda çok sorun olmuyor	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çeviridir.	tam emin değilim ama onlarda karşılığı var herhalde	5	K

Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	şu anki sınıfta hiç sorun yaşamadım sadece oturması çok zaman alıyor yönelmenin	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir.	şu anki sınıfta hiç sorun yaşamadım sadece oturması çok zaman alıyor yönelmenin	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	mesela -dan -den'i daha kolay oturtuyorlar bu sınıf için söylüyorum ve genellikle	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	kitapta bazen yeni bir gramer konusu geçiyor	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	ile geçiyor mesela bu o zaman sadece A1'e yönelik olmuyor	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	vermediğimiz bir gramer henüz	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	ama sokakta duyduğu için Türkiye'de yaşarken bunlarda zorluk çekmiyor hemen anlıyor yani problem olmuyor	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi edinilir.	ama sokakta duyduğu için Türkiye'de yaşarken bunlarda zorluk çekmiyor hemen anlıyor yani problem olmuyor	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	çünkü bazen e belki önceden duymak da gerekiyor bunu şimdi ileyi anlattığımız zaman zorlanmıyor çünkü onu gördü ve duydu	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	Ha dil bilgisi:: konularından bahsediyoruz o zaman=hayata oldukça uygun buluyorum çünkü günlük hayatta kullanacaklar bunları	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	kullanacakları seviyede hem de üniversite okuduklarında okuyacaklarsa eğer akademik anlamda kullanabilecekleri düzeyde gramer veriyoruz	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	kullanacakları seviyede hem de üniversite okuduklarında okuyacaklarsa eğer akademik anlamda kullanabilecekleri düzeyde gramer veriyoruz	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	kullanacakları seviyede hem de üniversite okuduklarında okuyacaklarsa eğer akademik anlamda kullanabilecekleri düzeyde gramer veriyoruz	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	A1 A2 için söylemiyorum daha sonraki kurlarda işte düşeyazmak gibi fiillerimiz var onları bile veriyoruz	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	A1 A2 için söylemiyorum daha sonraki kurlarda işte düşeyazmak gibi fiillerimiz var onları bile veriyoruz	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	çünkü ileride mutlaka akademik anlamda karşılaşacak	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	çünkü ileride mutlaka akademik anlamda karşılaşacak	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	mesela gramerin çok kolay olduğu ünitelerde bazen belki iki okuma olabilir	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kolaylıktır.	B1'de zaman kalmıyor B1 en zor kur zaten	5	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	(A2 kitabı için) dediğim gibi sadece çok fazla zaman var içerisinde	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi sayıdır / sayılabilir.	(A2 kitabı için) dediğim gibi sadece çok fazla zaman var içerisinde	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Kitabın içeriğinde evet değiniyor eksik kalan yerleri de biz sınıfta tamamliyoruz	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	Evet şöyle 1:: diyorum ki arkadaşlar bu şimdilik fiil ve isimle kullanıyoruz	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	Evet şöyle 1:: diyorum ki arkadaşlar bu şimdilik fiil ve isimle kullanıyoruz	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	bu görevi var	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	ama bu ekin başka fonksiyonu da var biz bunu belki de öğreniyoruz	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	mesela bu öğreneceklerini söylüyorum zaten o zamana kadar mesela yakacak gibi ya da sıfat fiillerin kullanıldığı bir acak ecek görmemiş oluyor kitapta	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	bu öğreneceklerini söylüyorum zaten o zamana kadar mesela yakacak gibi ya da sıfat fiillerin kullanıldığı bir acak ecek görmemiş oluyor kitapta	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	bu öğreneceklerini söylüyorum zaten o zamana kadar mesela yakacak gibi ya da sıfat fiillerin kullanıldığı bir acak ecek görmemiş oluyor kitapta	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	bu öğreneceklerini söylüyorum zaten o zamana kadar mesela yakacak gibi ya da sıfat fiillerin kullanıldığı bir acak ecek görmemiş oluyor kitapta	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi sabittir.	onları kalıp olarak öğreniyorlar zaten kitap kitaplık gibi	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çeviridir.	dışarda öğreniyor yani İngilizce Arapça konuşuyorlar sonra onun Türkçesini öğrenebiliyor	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	evet bence bu olmasa daha iyi olur yani evli daha farklı fonksiyonda kullanıyoruz biz	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	evet bence bu olmasa daha iyi olur yani evli daha farklı fonksiyonda kullanıyoruz biz	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir.	bazı gramer konuları çok erken bitiyor	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir.	mesela -ecek -acak gelecek zaman çok çabuk bitti	5	K

Yapı metaforu	Dil bilgisi sayıdır / sayılabilir. yine ekstra gramer yaptık	5	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir. okuma metinleri içerisinde gelecek zaman doldurmaları-boşluk doldurmaları yaptık	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür. ama bu şekilde her şeyini sınıfta yaptığım gramer sayısı az	5	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi sayıdır / sayılabilir. ama bu şekilde her şeyini sınıfta yaptığım gramer sayısı az	5	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur. ama tabi ki öğrencileri bunlarla baş başa bırakmıyoruz kendimiz önce anlatıyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi mekandır. ve dağılımlarda genellikle A1'de işte şimdiki zamanla sadece kısıtlı tutuyoruz yine	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır. A2'de de diğer bütün zamanları vermiş oluyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür. A2'de de diğer bütün zamanları vermiş oluyoruz	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi soyuttur. Şöyle bir şey var anlam açısından baktığımızda dil bilgisi açıklamasından sonrasında okumayla mesela bazen sezdirme yöntemiyle	6	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir. okuma metninde gramerleri ya da verilen dil bilgisi özelliklerini içinde barındırdığı için önce okumayla başlıyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır. mesela ile'nin kullanımı işte ile var diyelim A2'de var ile peki bu ile hep burada var ama bu neden var gibi sorular soruyoruz bu şekilde öğrenciyle yapıyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır. mesela ile'nin kullanımı işte ile var diyelim	6	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir. ile var diyelim A2'de var ile peki bu ile hep burada var	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir. öğrenci hiçbir dil kursuna gitmeden hiçbir öğretmenden yardım almadan da kendisi öğrenebilir hepsini barındırıyor ama bu sadece bizim kendi tekniklerimizle ilgili bir şey	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi sabittir. öğrenci önce kendini tanıtırken bunu biraz daha kalıp bir ifade olarak alıyor algılıyor ama	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur. öğrenci önce kendini tanıtırken bunu biraz daha kalıp bir ifade olarak alıyor algılıyor ama	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bilgidir. daha sonra biz bunun mantığını öğrettikten sonra öğrendikleri dil mesela işte Türk Türkçe konuşur Türkiye İngiliz işte uyruk İngilizdir İngiltere'de yaşar şeklinde bunların hepsi zaten bir zaman halinde veriyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi sabittir. Türk Türkçe konuşur Türkiye İngiliz işte uyruk İngilizdir İngiltere'de yaşar şeklinde bunların hepsi zaten bir zaman halinde veriyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi eşyadır. bu sefer sağlıkla ilgili bir konu verildiği zaman onu hangi gramerle uyuşturacağız	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi uzlaşmadır. bu sefer öyle bir problemle karşılaşıyoruz yani daha güncel hayat onu da şöyle açıklıyoruz den zaten ayrılma ekidir bir şey seviyorum 'dan gidelim seviyorum sana seviyorum ama sana ne seviyorum ben? Bu sefer altında bir şey istiyorum.	6	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi aşığıdır. seni seviyorum bak işaret parmağımla gidiyor (işaret parmağını gösteriyor)	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır. sonra tamam diyorlar diyorum biraz daha sabır	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi süreçtir. Öğrenciye bakıyorum yani bu bakıyorum'u şimdiki zamanla artık kullanabileceğimizi artık yönelme ekiyle öğrettikten sonra	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır. Öğrenciye bakıyorum yani bu bakıyorum'u şimdiki zamanla artık kullanabileceğimizi artık yönelme ekiyle öğrettikten sonra	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır. A2'ye geldiğimiz zaman tekrardan yine aynı konuya geçiyoruz=yönelmeye geçiyoruz neye baktın?	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi mekandır. İşte telefona baktım orada neye bakacaksın? Elbiseye bakacağım aslında orada hepsinin arasında bir bağ var.	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür. İşte telefona baktım orada neye bakacaksın? Elbiseye bakacağım aslında orada hepsinin arasında bir bağ var.	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımlıdır. Birini vermeden ötekini vermek zaten mümkün olmuyor bir konuyu vermeden	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi bağımlıdır. Birini vermeden ötekini vermek zaten mümkün olmuyor bir konuyu vermeden	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır. işte yönelme ekini öğrenci bu sefer tamamen oturtuyor şimdiki zamanla	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır. işte yönelme ekini öğrenci bu sefer tamamen oturtuyor şimdiki zamanla	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır. sonra bir öğrenci şimdiki zamanla çok anlamadıysa yine tekrar	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır. üzerinden geçiyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedeftir. sonra bir öğrenci şimdiki zamanla çok anlamadıysa yine tekrar üzerinden geçiyoruz	6	K

Yapı metaforu	Dil bilgisi mekandır.	bu sefer geçmiş zamanda anlıyor ya da gelecek zamanda anlıyor	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	Al'de sadece şimdiki zaman var ama şimdiki zamanın bir şeyi sürekli yapma şimdi yapma	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	alışkanlık halinde kullanma	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	alışkanlık halinde kullanma	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	zaten yönelme ayrılma belirtme bunları zaten kullanmadan e:: rahat iletişim kuramazlar çevreyle bence yok	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	zaten Al'de genellikle şey kullanıyoruz e: çok düz cümleler=yalın çatı cümleleri kullanıyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedeftir.	özne vardır yüklem vardır özne vardır yüklem vardır Al'de hep bu şekilde gittiğimiz için zaten örnekler de kısıtlı	6	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	daha sonrasında=A1'de çok fazla özne yüklem olayına girmiyorum	6	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	ama ilerleyen kurlarda mecburen girmemiz gerekiyor	6	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	belli bir zaman sonra çünkü örnek veriyorum B1'de B2'de edilgen ettirgen dönüşlülere giriyoruz	6	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	öğrencinin şaşırması için yavaş yavaş A2'den sonra özellikle bir giriş yapmamız gerekiyor	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yenidir / yeni olandır.	öğrencinin şaşırması için yavaş yavaş A2'den sonra özellikle bir giriş yapmamız gerekiyor	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	mesela çocuk mişli geçmiş zamanı öğreniyor bunun en çok karşılaştığı yer neresi	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	yazıldığı gibi okunan bir dildir falan filan anlatıyoruz eğer bunu yaparsak bu sefer bütün bunları çöpe atmamız gerekiyor	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi makinedir.	A2'de öğrenci sürekli bir zaman yoğunluğuna kaptırıyor kendini	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi istemsizdir.	her hafta bir zamana maruz kaldığı için	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	işte gelecek zaman -mişli geçmiş zaman -di geniş zaman şu bu falan derken sadece Al'de şimdiki zamanı gördüğü	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yenidir / yeni olandır.	öğrenci bir şok oluyor	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kaynaktır.	ama dediğim gibi bulunma ayrılma gibi eklerden yine yararlandığı için hazırlıyor	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi görseldir / şekilseldir.	bence biçimsel olarak anlatım açısından ben gayet başarılı buluyorum özellikle tabloları mesela	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi somuttur.	olumlu olumsuz öğrencinin hepsini görebilmesi için	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	olumlu olumsuz öğrencinin hepsini görebilmesi için	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	bir tanesiyle sadece olumlu örnek verip geçmiyor hemen bundan sonrasında küçük küçük etkinlikler var	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	çizdiğimiz bir sayı doğrusu gibi bir şeyimiz var	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi matematiktir.	önce tabloya geçmeden önce kendimiz bunu çiziyoruz işte yılları mesela yazıyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi mekandır.	önce mantığını oradan anlatıyoruz daha sonrasında hepsinin olduğu gibi bunda da olumlu var olumsuz var soru var işte bu şekilde diye	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi görseldir / şekilseldir.	daha sonrasında tablodan yararlanıyoruz ve tabloyu işte tekrardan çocuklara gösteriyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir.	öğrenci kendi mantığıyla da bulabilir mesela bir ders onu anlatıyoruz işte sıpsıcak sopsuğuk pekiştirme sıfatları mesela bu mesela A2'de verilmeli miydi verilememeli miydi bu mesela beni düşündürüyor	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	pekiştirme sıfatları mesela bu mesela A2'de verilmeli miydi verilememeli miydi bu mesela beni düşündürüyor	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	bunun kuralı böyle diyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi keşfetmektir.	günlük hayatta kullandığımız bazı şeyleri biz kendimiz keşfediyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	bir kelimeyi birden fazla eş anlamlı eş sesli şekilde de kullanabiliyoruz biz bir grameri de farklı şekillerde kullanabiliyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	biz bir grameri de farklı şekillerde kullanabiliyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	biz bir grameri de farklı şekillerde kullanabiliyoruz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yenidir / yeni olandır.	ve buna asla şaşırmanın diyorum	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	de -da bulunma olarak kullanıyor mesela daha sonrasında şunu öğreniyor işte dahil	6	K

Yapı metaforu	Dil bilgisi aşamalıdır.	de -da bulunma olarak kullanıyor mesela daha sonrasında şunu öğreniyor işte dahil	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	de -da bulunma olarak kullanıyor mesela daha sonrasında şunu öğreniyor işte dahil	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi kuraldır.	ama bu de ne zaman ayrı ne zaman beraber	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	ama bu de ne zaman ayrı ne zaman beraber	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	bunda da işte diyoruz ki bakın farklı farklı sadece anlama odaklanın	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	daha sonra anlam anlam anlam tamam bitti gelecek zamanı verdim	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur / hedefdir.	hop geldik sıfat fiile -acak -ecek daha sonra anlam anlam anlam tamam bitti gelecek zamanı verdim hop geldik sıfat fiile -acak -ecek	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi çok işlevlidir.	sonra gelecek yıl gelecek zaman derken bile -ecek -acak burada bu şekilde karşımıza çıkıyor diye anlatıyorum	6	
Ontolojik metafor	Dil bilgisi canlıdır.	sonra gelecek yıl gelecek zaman derken bile -ecek -acak burada bu şekilde karşımıza çıkıyor diye anlatıyorum	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi harekettir.	yani yine hep bir geri dönüş hep bir döngü	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi harekettir.	yani yine hep bir geri dönüş hep bir döngü	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	hatta A1'de de verilebilir çünkü sıfatlarda çünkü öğrenciler bu sefer şeyde e:: şeyde şey yapıyorlar mutlu mutsuz mesela diyorlar ki sevimli sevimsiz kirli sonra diyorlar ki kirsiz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi örneksemedir.	bence değil hatta A1'de de verilebilir çünkü sıfatlarda çünkü öğrenciler bu sefer şeyde e:: şeyde şey yapıyorlar mutlu mutsuz mesela diyorlar ki sevimli sevimsiz kirli sonra diyorlar ki kirsiz	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi örneksemedir.	işte bu yemek sulu bu yemek susuz mesela bunun gibi farklı farklı örneklerle biz de karşılaşıyoruz	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	A1'de özellikle sıfatları bizim verdiğimiz zaman bu da verilebilirdi	6	K
Ontolojik metafor	Dil bilgisi eşyadır.	ama A1'de sıfatları direkt vermiyor aslında	6	K
Yönelim metaforu	Dil bilgisi içeridedir.	bir dinleme metni içinde verdiği için belki ekstra bir zaman ayrılmamıştır ama bence A2 biraz geç	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yoldur/ hedefdir.	işte öğrenciyi öğrenecekleri gramerden ya da o günkü konudan yani hedekten	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi yenidir / yeni olandır.	haberdar etmeden önce bakıyoruz neler biliyorlar acaba bununla ilgili	6	K
Yapı metaforu	Dil bilgisi araçtır.	sadece grameri kullanmaları önemli değil bizim için	6	K

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad Soyad: Cansu Ekren

Doğum Yeri: Şahinbey

Doğum Yılı: 29/01/1994

E-mail Adresi: cansuekren1@gmail.com

Yabancı Dil: İngilizce

Eğitim Bilgileri

Lisans: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dilbilimi Bölümü, 2012 - 2016

Yüksek Lisans: Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans, 2016 – hâlen

İş Bilgisi

İngilizce Öğretmeni: Beylikdüzü Early American English, 2018 – 2019

Metin Yazarı: Natural Hair Turkey, 2019 – hâlen

Yayınlar

Ekren, Cansu, Celile Eren Ökten. 2019. Yabancılarla Türkçe Öğretenlerin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Algıları: Bir Metafor İncelenmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, (8) 3: 1687-1708

