



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1687-1708, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ALGILARI: BİR METAFOR İNCELENMESİ*

Cansu EKREN**

Celile Eren ÖKTEN***

Geliş Tarihi: Nisan, 2019

Kabul Tarihi: Temmuz, 2019

Öz

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretimi algıları Metafor Teorisi esas alınarak metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Metaforlarla ulaşılan veri, dil bilgisi öğretimi açısından kaynak durumda olan Üç Boyutlu Dil Bilgisi tabanında yorumlanmıştır. Alanyazında, gerek yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi algılarını açıklayan gerekse dil bilgisinin boyutlarının sınıflardaki yansımalarını içeren bir çalışma olmaması bu çalışmanın ihtiyaç olduğunu düşündürmüştür. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla kurgulanan çalışmada görüşme, gözlem ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan ön görüşmenin ertesinde ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kayıtlar deşifre edilmiş ve içerik analizi kapsamında metafor analiziyle araştırılmıştır. Son olarak ders gözlemleri, ödev ve çalışma kâğıdı incelemeleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda 534 metafor ve 54 kavramlaştırma elde edilmiştir. Katılımcılar sırasıyla “Dil bilgisi eşyadır.”, “Dil bilgisi bütündür/parçadır.” ve “Dil bilgisi araçtır.” kavramlaştırmalarına olanak sağlayan metaforları kullanmışlardır. Bu sonuç, yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisinin biçim boyutunun odakta olduğunu göstermekte ve onu bir beceri olmaktan alıkoymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Metafor, metafor teorisi, yabancılara Türkçe öğretimi, üç boyutlu dil bilgisi.

TFL INSTRUCTOR PERCEPTIONS ABOUT TEACHING GRAMMAR: A METAPHOR ANALYSIS

Abstract

In this article, the teaching grammar perceptions of TFL teachers were examined through metaphors with Metaphor Theory. 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 TFL teachers' perceptions of teaching grammar and the dimensions of grammar in classes make this study necessary. The case study which is a case study as one of the qualitative research designs started with pre-interviews and continued with semi-structured interviews via voice-recording. These records

* Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı dahilinde yazılan yüksek lisans tezinden, üretilmiştir.

** Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, cansuekren1@gmail.com

*** Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, celileokten@gmail.com

were transcribed and metaphors were examined through metaphor analysis. Finally, course observations, assignments and worksheets were examined: 534 metaphors and 54 conceptualizations were obtained. In conclusion, teachers used metaphors allowed for the conceptualizations of “Grammar is a thing”, “Grammar is a piece/whole” and “Grammar is a tool.” It shows that the form dimension of grammar is in focus; this prevents grammar from being a skill.

Keywords: Metaphor, theory of metaphor, Turkish as a foreign language, grammar, three-dimensional grammar.

1. Giriş

Yabancı dil eğitimi sürecinde dil bilgisi öğretiminin yapılıp yapılmaması gerektiği; yapılacak ise bunun nasıl olacağına dair tartışmalar yıllardır süregelmektedir ve dil bilgisinin yeri ve önemi ile ilgili farklı görüş ve uygulamalar bulunmaktadır. Bu durum yabancılara Türkçe öğretimi söz konusu olduğunda da geçerlidir.

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 tanımlayan Korkmaz (1992, s. 75) ile beraber Dilaçar (1989) dil bilgisinin yalnızca dile dair bilgi olmadığını; işleyen, yaşayan, zihnin ötesinde varlığını sürdüren bir şey olduğunu dile getirmiştir. Dil bilgisiyle ilgili yapılan bu açıklamalardan yıllar sonra Sebzecioğlu dil bilgisini iletişim ana öznesi olarak nitelenmiştir:

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, s. 161).

20. yüzyıl öncesinde kurallar bütünü olarak adlandırılmaktan öteye gidemeyen dil bilgisinin tanımı, dil öğretimindeki değişiklikler ile farklılaşmış ve 20. yüzyıl ile beraber bağımsız bir dil becerisi olarak görülmeye başlanmıştır (Güner, 2008). Bu andan itibaren dil bilgisinin de diğer dil becerileri gibi bir beceri olduğu; hareketli ve değişken bir yapıya sahip olduğu fikri hızla yayılmıştır. Fikri sistemli hâle getiren Larsen-Freeman ve Celce-Murcia, dil bilgisinin devingen bir beceri olduğunu vurgusunu *grammaring* kavramıyla yapmıştır. Bu kavram dört dil becerisinin yanında, dil bilgisinin beşinci bir beceri olduğuna işaret etmektedir (Larsen-Freeman ve Celce-Murcia, 1999).

Yine Larsen-Freeman ve Celce-Murcia (1999) tarafından gündeme getirilen dil bilgisinin nasıl öğretilmesi gerektiği konusu Üç Boyutlu Dil Bilgisi (Three-Dimensional Grammar Framework) yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Üç Boyutlu Dil Bilgisi, dil bilgisini biçim, anlam ve kullanım olarak üç boyuta ayıran bir yaklaşımdır ve hiyerarşik olmayan bu boyutlar dil bilgisinin tek boyut içeren bir kurallar bütünü olmadığına vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım, dil bilgisi ile iletişim arasındaki dengeyi sağlama ihtiyacından doğmuştur (Larsen-Freeman, 2001).

Dil bilgisinin biçim boyutu “yapı” ile anlam boyutu “anlambilim” ile ve kullanım boyutu da “işlev” ile ilgilidir. Biçim, bir dil bilgisi yapısının sesletimi, yazımı ve cümle içindeki diğer dil bilgisel yapılarla olan biçimsel ilişkisi ile ilgilidir. Anlam boyutu, dil bilgisel yapının anlamı ile ilgiliyken kullanım boyutu da sözü edilen dil bilgisel yapının bağlam içinde değerlendirilmesini kapsamaktadır (Şaf, 2010). Örneğin edilgenliği düşündüğümüzde; biçim boyutunu *-l, -n* ekleri; anlam boyutunu işi yapandan çok etkilenenin önemli olduğu durumlar oluşturmaktadır. Kullanım boyutu ise, bu yapıyı neden kullandığımız ile ilgilidir. “Neden bu yapıyı kullanırken başka bir yapıyı kullanmıyoruz?” sorusu burada etkilidir. Edilgenliğin kullanım boyutu kullanıcının amacıyla doğrudan ilişkilidir. Örneğin, kullanıcının eylemi yapan kişiyi bilmemesi onu edilgen yapıyı kullanmaya teşvik edebilir.

Dil bilgisinin bu katmanlı yapısı, yeni bir dil bilgisel yapı öğrenilirken bu yapının işlevi ve bağlam içinde nasıl kullanıldığına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Dil bilgisinin boyutlarının dâhil edildiği bir yabancı dil öğretim programı, soyut bilgiyi gerçek hayatta kullanma noktasında işlevsel bilgiler verir. Tüm bunlar düşünüldüğünde yabancı dil öğretim sürecinde, dil bilgisi öğretiminin Üç Boyutlu Dil Bilgisi tabanında gerçekleştirilmesi önerilebilmektedir. Aynı durum dil bilgisinin bir beceri olduğu fikrinin içselleştirilmesi noktasında da geçerlidir.

Üç Boyutlu Dil Bilgisinin ülkemizde yabancı dil sınıflarında kullanılıp kullanılmadığına dair kesin bir bilgiye ulaşılamamakta fakat yabancı dil öğretiminde dil bilgisi uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmalarla, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de dil bilgisi algısının değişme yolunda olduğu görülmektedir. Cem (2005) yabancı dil öğretiminde dil bilgisi ile ilgili yaptığı çalışmada, dil bilgisinin üç boyutundan bahsetmiş; biçim, anlam ve kullanım olmak üzere bu üç boyutu yansıtan ve yabancılara Türkçe sınıflarında kullanılacak bir uygulama örneği sunmuştur. Böylece araştırmacı, dil bilgisel yapıların bağlam içinde sunulmasının ne denli önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Bir başka çalışmada Şaf (2010) Larsen-Freeman ve Celce-Murcia tarafından önerilen Üç Boyutlu Dilbilgisi kuramından faydalanarak yabancı dil öğrenimi gören Türk öğrenciler

üzerine bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Bu çalışma ile derslerde dilbilgisinin üç boyutunun kullanılmasının öğrencileri dil bilgisi açısından bilinçlendirdiği ve sürecin öğrenmeyle tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada, dil öğretim sürecinde *iletişim* vurgusu sık sık yapılmıştır.

Aynı şekilde Karadağ ve Göçer (2018, s. 433) dil bilgisi ile iletişimi birleştirdiği aşağıdaki ifadesiyle, doğrudan bir gönderim yapmasa da Üç Boyutlu Dil Bilgisi fikrini desteklemiştir: “Hedef dili öğrenen kişi her ne kadar gramer olarak üst seviyelere gelse de bu gramer bilgisini uygulamaya dökme konusunda sıkıntı yaşamaya devam edebilmektedir. Bunun için de iletişimsel beceriyi artırarak akıcı konuşmayı gerçekleştirmek için farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulabilmektedir.”

Burada sözü edilen iletişimsel beceri, dil bilgisel yapının hangi bağlamda ve nasıl kullanıldığıyla; dolayısıyla dil bilgisinin “kullanım” ve “anlam” boyutuyla ilişkidir. Ülkemizde yabancı dil sınıflarında dil bilgisi öğretiminin nasıl yapıldığıyla ilgili olan bir başka çalışmada Parker (2012, s. 89) şu ifadeler yer vermiştir:

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.

Bu saptama, ülkemizde yabancı dil sınıflarındaki dil bilgisi öğretiminin aşama kaydetmesi için yapılan çalışmalardan biridir ve dil bilgisini iletişim, dolayısıyla bağlam ve kullanım unsurları olmadan öğretmeye çalışan görüşe karşı bir eleştiridir. Aynı şekilde dil bilgisinin çok yönlü bir beceri olduğu vurgusu da günümüz çalışmalarında mevcuttur: “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 ve Oflaz Köleci, 2017, s. 2) Yapılan bu tür yayımlar, dil bilgisinin bir kurallar silsilesinden daha fazlası olduğunu işaret etmektedir.

Bu görüş ve çalışmaların yanı sıra alanyazında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, öğreticilerin dil bilgisi öğretimine bakış açılarını kapsayan, uygulamada dil bilgisinin nasıl öğretildiğini içeren bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Alan yazında dil bilgisiyle ilgili olarak daha çok kuram ve öneri oluşturma şeklinde ilerleyen çalışmalar yoğunluktadır. Aynı durum Üç Boyutlu Dil Bilgisi için de geçerlidir. Ülkemizde yapılan, Üç Boyutlu Dil

Bilgisi ile ilgili yayınların büyük bir kısmı dil bilgisinin üç boyutu çevresinde oluşturulan ders ve uygulama önerilerinden oluşmakta; bir durum değerlendirmesi içermemektedir. Bu sebeple, bu çalışma hem yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretim algılarını açıklayan hem de bu algının Üç Boyutlu Dil Bilgisi yaklaşımı açısından ne anlama geldiğini ele alan bir araştırmaya ihtiyaç olduğu fikriyle ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dil bilgisine ilişkin algılarını açıklamak, yabancılara Türkçe sınıflarında dil bilgisi öğretiminin nasıl yapıldığına, yabancılara Türkçe öğreticilerinin konu dil bilgisi olduğunda izledikleri yola ve öğretim tercihlerine dair bilgiler vermektedir. Bu bilgilerin de konuyla ilgili olarak alan yazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bilinçte var olan bilgiyi yani algıyı açıklamak için bu çalışmada kişilerin düşünce sistemini anlamada önemli bir kaynak olan metaforlardan (Lakoff ve Johnson, 2015) yararlanılmıştır.

Dilbilimi, psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri ile ilgili çalışmalar başta olmak üzere, birçok bilimsel çalışmada veri toplama ve analiz aşamalarında kullanılan metaforun sözcük anlamı, bir şeyi bir yerden başka bir yere götürmektir ve sözcük Grekçe “mehtaphora” sözcüğünden türemiştir (Lakoff ve Johnson, 2015). TDK Güncel Türkçe Sözlükte (<http://www.tdk.gov.tr>) metafor sözcüğü için şu açıklamalar verilmektedir:

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.

Köklü bir geçmişe sahip olan metaforun tanımı yıllar içinde değişime uğramıştır. Metaforu, bir sözcüğün kendi anlamı dışında bir anlam kazanması olarak açıklayan Aristoteles, metaforu retoriğin bir parçası olarak kabul etmiştir (Aristoteles, 2004). Uzun yıllar Aristoteles’te olduğu gibi dilsel bir süs olarak düşünülen metaforun bilişsel boyutu Black (1954) ile ortaya çıkmış; Black’in çalışmaları, metaforun zihinle ilişkilendirilmesi ve bilim dünyasında yeniden merkezi bir görev kazanması noktasında etkili olmuştur (Black, 1954’ten aktaran, Cameron, 2003). Bunun ardından Söz-Eylem (Speech Act Teory) Teorisi olarak bilinen teoriyi geliştiren Austin ve Searle tarafından da metaforlar çalışmalara konu edilmiştir. Onlara göre metaforlar kullanıcı bazlı anlamları içermektedirler (Searle, 1979). Dolayısıyla bu kişisel anlamları barındıran metaforlar, kişilerin dünyayı algılayışlarını yansıtır (Abrams, 1999).

Metaforlarla ilgili çalışmalar yapan bir diğer araştırmacı, Halliday, 1985 tarihli *İşlevsel Dil Bilgisine Giriş* (An Introduction to Functional Grammar) adlı kitabında dil bilgisi ile metafor arasında bağlantı kurarak oluşturduğu *dil bilgisel metafor* kavramından bahsetmiştir.

Halliday bu kavramı kitabında, sözcüklerin ilk anlamları dışında kullanılmasıyla oluşan yeni ve farklı ifadeler olarak tanımlamıştır (Halliday, 1985). Halliday'in çalışmaları metafor tarihi açısından geçerliliğini korusa da günümüz çalışmalarında metaforun yalnızca dil bilgisine dayandığı düşüncesi kabul görmemektedir. Bunun yerine bu çalışmada da esas alınan Metafor Teorisi, metafor çalışmalarına kaynaklık etmektedir.

Metafor Teorisinin kurucuları Lakoff ve Johnson (2015), metaforu düşüncenin bir parçası ve taşıyıcısı olarak tanımlamaktadırlar. Lakoff ve Johnson ilk defa 1980 yılında yayımlanan *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* adlı kitaplarıyla metaforun yalnızca bir dil meselesi olmadığını ortaya koymuşlardır. Onlara göre metaforlar, kişilerin anlamakta zorluk çektiği soyut kavramları anlamalarına yardımcı olurlar. Metaforlar bunu soyut ve somut dünya arasında bir ilişki kurarak gerçekleştirirler. Bu noktada *kaynak alan ve hedef alandan* da bahsetmek gerekir. Lakoff ve Johnson, birbiri ile sistematik bir ilişkisi olan bu iki alanın aktarım (mapping) ile metaforu oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Buna göre “Zamanı tüketiyorsun” ifadesinde *tüketmek* paraya yani somut bir alana gönderim yapmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 32). Bu sebeple *tüketmek* kaynak alanı; soyut bir kavrama denk gelen *zaman* ise hedef alanı oluşturmaktadır.

Lakoff ve Johnson ile sistematikleşen metaforlar, olanak sağladıkları kavramlaştırmalarla kişilerin anlam dünyalarına dair bilgiler vermektedir. Öyle ki “Günlük dilde metafor kullanımı hem kişisel bazda hem de toplumsal bazda verilerin elde edilmesini sağlar” (Şahan, 2018, s. 1821). Bu sebeple metaforlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin algı ve uygulamalarını araştıran böyle bir çalışma için uygun bir kaynak olarak görülmüştür.

Bu bağlamda, çalışmada “Yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları nasıldır?” sorusundan hareketle şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancılara Türkçe öğreticileri dil bilgisine ilişkin algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar?
2. Yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisine ilişkin kullandıkları metaforlar dil bilgisi öğretimi ile ilgili hangi bilgileri vermektedir?
3. Yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretimi ile ilgili kullandıkları metaforlar Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından ne anlama gelmektedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Aralarında nedensel bağlantı olduğu varsayılan olayları açıklamada, tanımlamada ve keşfetmede durum çalışmalarının kullanılması öngörülmektedir (Yin, 2009). Yabancılara Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin algılarını tespit etmek, bir durumu keşfetmek ve tanımlamaktır; bu sebeple çalışma bir durum çalışması olarak kurgulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmaya İstanbul Üniversitesi Avcılar Kampüsü DİLMER’de çalışan 6 Türkçe öğretim görevlisi katılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin sayısının çalışma için yeterli görülmesi ve araştırmacının katılımcılara ulaşma imkânının yüksek olması sebebiyle çalışma bu kurumda yürütülmüştür. Çalışmaya katılacak kişiler seçilirken, 2018 - 2019 döneminde bu kurumda yabancılara Türkçe öğretiyor olma şartı aranmıştır. Katılımcıların yaşları, cinsiyetleri ve öğreticilik yaptıkları süre farklılıklar göstermektedir:

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyet, yaş ve öğreticilik süresi

	Cinsiyet	Yaş	Öğret. 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

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmaya katılımcılarla ön görüşme yapılarak başlanmıştır. Yapılandırılmış bu görüşmede katılımcılara dil bilgisinin tanımından başlayarak, dil bilgisine dair hangi yöntemleri kullandıklarına, derslerinde dil bilgisine ne kadar zaman ayırdıklarına, dil bilgisinin ders içi uygulamalarda kendini nasıl gösterdiğine ve dil bilgisi öğretimi sırasında kullanılan materyallere dair 8 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Ön görüşmede katılımcıların hepsi A2 seviyesi İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabını (2013) derslerinde sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların dil bilgisine bakış açılarını ve sınıf içindeki uygulamalarını yakından inceleyebilmek adına, ders kitabı üzerinden, uzman görüşü alınarak yeni sorular tasarlanmıştır. Sorular, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile katılımcılara sorulmuş ve bu görüşmeler ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınmıştır. Toplamda 6 katılımcıdan 185 dakika 98 saniye ses kaydı elde edilmiştir. Ses kayıtlarının deşifresinin akabinde ders gözlemi

yapılmış ve notlar alınmıştır. “Bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntem” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 199) olan gözlem, verilerin karşılaştırılması amacıyla kullanılmıştır. Gözlemler, iki haftalık bir süre içinde görüşmelerin yapıldığı katılımcıların sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sırası ve sonrasında katılımcılardan, öğrencilere yaptırdıkları yazı çalışmalarından ve ders içinde kullandıkları alıştırmalardan örnekler talep edilmiştir. Çoklu veri kaynağı sağlamak adına tercih edilen bu veri toplama yöntemleri, birçok veriyi karşılaştırma imkânı yaratmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada, ön görüşmeden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış, birbiri ile benzerlik gösteren veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın devamında İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2013) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı (2013) incelenirken doküman taraması yapılmıştır. Soruları ön görüşmeden elde edilen verilerle hazırlanan ve ses kaydıyla kayıt altına alınan görüşmelerden toplanan veriler ise bir Excel dosyasında, Lakoff ve Johnson’ın (2015) Metafor Teorisinden hareketle, içerik analizinin bir uzantısı olan metafor analizine tabii tutulmuştur. Bu analiz, aynı anlam kümesini paylaşan metaforların oluşturduğu kavramlaştırmalara dayanmaktadır.

Metafor analizi sırasında, ulaşılan metaforlar yönelim metaforları, ontolojik metaforlar ve yapı metaforları şeklinde ayrıştırılmıştır. Lakoff ve Johnson, teorilerini açıklarken metaforları önce soyut fikirlere karşılık gelen kavramsal metaforlar ve soyut fikirlerin dilde gerçekleşmesi anlamına gelen dilsel metaforlar olarak ikiye; daha sonra kavramsal metaforları yapı metaforları, ontolojik metaforlar ve yönelim metaforları olarak üçe ayırmışlardır. Yapı metaforları, bir kavramın metaforik olarak diğerine göre yapıya kavuştuğu metafor türüdür. Örneğin: İddialarınız **savunulamaz**, ifadesi “Tartışma savaştır” kavramlaştırmasını yapı metaforları ile oluşturur (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 28). Ontolojik metaforlar, maddi özellik taşımayan soyut kavramlara, somut özellikler yükleyen metaforlardır. Örneğin: **Enflasyon** beni hasta ediyor (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 55). Yönelim metaforları ise yönelimsel özelliği bulunmayan bir kavramı aşağı, yukarı, geçmiş, gelecek gibi fiziksel yapıya kavuşturan metaforlardır. Örneğin: Hayat standartlarımız **düşüyor** (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 55).

Metafor analizinin ardından sınıf gözlemleri yapılarak katılımcıların ders esnasında kullandıkları ve dil bilgisini işaret eden metaforik ifadeler ile sınıf içi uygulamalar araştırmacı tarafından not alınarak süreci yorumlamak için kullanılmıştır. Gözlemler sırasında, kullanılan metaforlar işaret ettikleri kavramlaştırmalara göre metafor analizine benzer biçimde analiz edilmiş ve görüşmelerden elde edilen bulguların geçerliliğini değerlendirmek için kullanılmıştır.

Ödevler ve alıştırmalar da sınıf içi dil bilgisi uygulamaları ile ilgili bilgi edinmek adına içerik analizi çerçevesinde araştırılmıştır.

Araştırmanın son kısmında Üç Boyutlu Dil Bilgisi, dil bilgisine yönelik ilkelerin açıklanması ve araştırmaya veri sağlayan metafor analizi sonuçlarının, dolayısıyla katılımcıların dil bilgisi öğretimine ilişkin bakış açılarının dil bilgisinin boyutları çerçevesinde içerik analiziyle yorumlanması noktasında kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Ön Görüşme

Ön görüşmelerde, katılımcıların büyük bir kısmı dil bilgisini “dilini temeli” olarak açıklama eğilimi göstermişler; dil bilgisini sıklıkla binaya ve insan vücuduna benzetmişlerdir. Bu benzetmeler *omurga, iskelet, sistem, temel yapı, inşaat, dilin inşaat kısmı, bina, yapı, dilin fonksiyonel yapısı* ifadeleri çerçevesinde oluşmuştur. Bu noktada katılımcıların dil bilgisi öğretim algısı açısından birbirinden ayıran herhangi bir görüşe rastlanmamıştır. Bu görüşmeler, ses kayıtlı görüşmeler için yeni soruların hazırlanmasında kullanılmıştır.

3.2. Ses Kayıtlı Görüşmeler

Yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin algılarını açıklamak için, yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınmış, bu kayıtlar deşifre edilmiş ve deşifre edilen ifadelerde yer alan metaforlar, metafor analiziyle incelenmiştir. Metafor analizi, aynı anlama işaret eden metaforların oluşturdukları kavramlaştırmaların listelenmesiyle yapılmıştır. Katılımcılardan doğrudan bir metafor oluşturmaları istenmediğinden, söylem sırasında ortaya çıkan ifadeler incelenerek metaforlara ulaşılmıştır. Çalışmada, 534 metaforik ifade ayrı ayrı verilmemiş; bu metaforlar kavramlaştırmalar ile sınıflandırılmıştır. Bu analiz ile ortaya çıkan metafor kavramlaştırmaları şöyledir:

Tablo 2: Katılımcıların Kullandıkları Metaforlar ve İşaret Ettikleri Kavramlaştırmalar

Kavramlaştırma	Metafor Sayısı
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 / sayılabiliridir.	6
Dil bilgisi dizgedir.	5
Dil bilgisi harekettir.	4
Dil bilgisi örneksemedir.	4
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

Katılımcılar ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınan görüşmelerde, dil bilgisine ilişkin olarak sırasıyla en çok “dil bilgisi eşyadır”, “dil bilgisi parçadır/bütündür” ve “dil bilgisi araçtır” kavramlaşmalarına olanak sağlayan metaforları kullanmışlardır (Tablo 2).

Bu veri, yabancılara Türkçe öğretim sınıflarında dil bilgisi öğretiminin nasıl yapıldığına dair bilgiler de sunmaktadır. Buna göre; soyut bir kavram olan dil bilgisi, somut kavramlarla karşılanmakta, değişmez, durağan ve katı bir görünüm sunmaktadır.

Tablo 3: Kavramlaşmaların 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 matematiktir.
 Dil bilgisi yoldur / hedefdir.
 Dil bilgisi ihtiyaçtır.
 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 / sayılabiliridir.
 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 bağıdır.
 Dil bilgisi karşıtlıktır.
 Dil bilgisi ektir.
 Dil bilgisi harftir / şifredir.
 Dil bilgisi seçimdir.
 Dil bilgisi örnektir.
 Dil bilgisi sıralıdır.
 Dil bilgisi tekrardır.
 Dil bilgisi uzlaşmadır.
 Dil bilgisi ölçmedir.
 Dil bilgisi nefestir.
 Dil bilgisi istemsizdir.
 Dil bilgisi kaynaktır.
 Dil bilgisi bilgidir.

Dil bilgisi soyuttur.
 Dil bilgisi yemektir.
 Dil bilgisi iskelettir / vücuttur.
 Dil bilgisi makinedir.

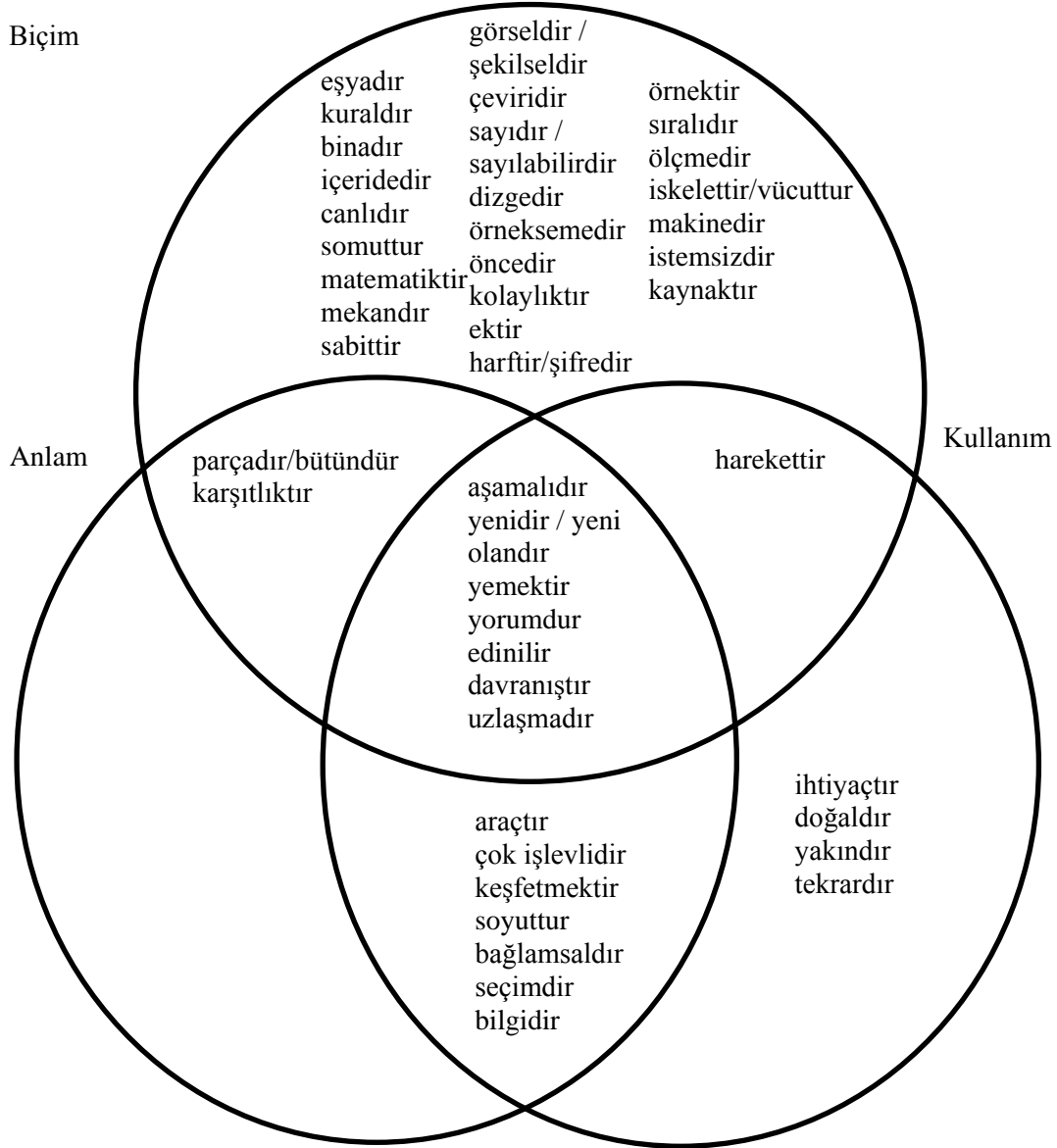
Toplam Kavramlaştırma

54

Katılımcılar ses kayıtlı görüşmelerde dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimine ilişkin olarak en çok 357 adet ile yapı metaforları kapsamına giren metaforları kullanmışlardır. Bu metaforların işaret ettiği kavramlaştırmaların sayısı ise 42'dir (Tablo 3). Bu, katılımcıların dil bilgisi kavramını yeni bir yapıya kavuşturma eğiliminde oldukları anlamına gelmektedir.

Metaforların saptanmasının ardından bu verinin Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından ne anlama geldiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu noktada, metaforların işaret ettiği kavramlaştırmalar, dil bilgisinin boyutları ile olan ilgileri bakımından sınıflandırılmıştır. Aşağıdaki dağılım, kullanılan metaforlar ile ortaya çıkan kavramlaştırmaların dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ilişkisini ortaya koymaktadır:

Şekil 1: Kavramlaştırmaların Üç Boyutlu Dil Bilgisine Göre Dağılımı



Üç Boyutlu Dil Bilgisi çerçevesinde verilen bilgiye (Larsen-Freeman ve Celce-Murcia, 1999) dayanılarak hazırlanan yukarıdaki dağılım (Şekil 1) incelendiğinde, metafor analiziyle ortaya dil bilgisine ilişkin 54 kavramlaştırmaların 46'sı, dil bilgisinin boyutlarıyla ilişkili olması sebebiyle incelenebilir durumdadır. Bu 46 kavramlaştırmaların, 25'i dil bilgisinin yalnızca biçim boyutunu, 4'ü ise yalnızca kullanım boyutunu işaret ederken yalnızca anlam boyutunu işaret eden kavramlaştırma bulunmamaktadır. 7 kavramlaştırma her üç boyutla da ilgiliyken, bir diğer 7 kavramlaştırma anlam ve kullanım boyutunu içermektedir. 2 kavramlaştırma biçim ve anlam boyutunu içermekte, yalnızca 1 kavramlaştırma ise biçim ve kullanım boyutlarında ortak bulunmaktadır.

Ses kayıtlı görüşmeler sırasında elde edilen ve metafor özelliği göstermemesi sebebiyle metafor analizine girmeyen, dolayısıyla da yukarıdaki Üç Boyutlu Dil Bilgisi dağılımında da gösterilemeyen fakat katılımcıların dil bilgisine dair görüşlerini içeren ifadeler ise şöyledir:

Katılımcı 1: Yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin ilk sırada gelmesi gerektiğini savunan katılımcıya göre dil bilgisi iletişimin ön koşuludur. İletişim ile dil bilgisinin kullanım boyutuna ve işlevsel yapısına odaklanan katılımcı, dil bilgisi öğretimi sırasında öğrencinin ihtiyaçlarının odakta olması gerektiğini ve öğrencinin bu bilgileri sosyal hayatında kullanabilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı 2: Dil bilgisinin, ders kitabında olduğu gibi, tablolar halinde verilmesinin ezberci ve geleneksel bir yaklaşım olduğuna değinmiş; dil bilgisi konularının metin ve cümle bağlamında verilmesi ve yaşantıya yönelik olması gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcı 2, A2 seviyesinde dil bilgisi konularının çok yoğun olduğunu belirtmiş ve bu durumun kendisini rahat hissetmesini sağladığını eklemiştir.

Katılımcı 3: Yabancılar Türkçe öğretiminde önceliğin öğrencinin cümle kurmasını sağlama olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcı 3'e göre dil bilgisi öğretimi ihtiyaca yönelik olmalı ve hayata dair örnekler üzerinden gidilmelidir. Dil bilgisi öğretimi sırasında, öğrencilerin ana dilinde ders anlatmakta bir sakınca yoktur.

Katılımcı 4: Yabancılar Türkçe öğretirken öğrencilere kelime türlerinden ve cümlenin öğelerinden bahsetmek gerekir. Katılımcı 4'e göre özne ve yüklem Türkçenin bel kemiğidir ve öğrencilere özne ve yüklemle ilgili bilgiler vermek süreci hızlandırmaktadır. Dil bilgisinin anlam boyutunun da biçim boyutundan ayrılmaması gerektiğini savunan katılımcı için herhangi bir dil bilgisi konusunda anlam farklılıklarına odaklanmak önemlidir. Katılımcı 4, çalışma şartları ve ders programından dolayı dil bilgisi öğretimi ve okuma etkinlikleri dışında sınıfta başka etkinliklere zaman ayıramadığını belirtmiştir. Bu sebeple, dil bilgisi konuları açısından yüklü olan A2 kuru A1 kuruna göre daha "iyidir." Bunun yanı sıra katılımcı, dil bilgisi öğretimini öğrencilerin ana dilinde yapmakta bir sakınca görmediğini ve zaman tasarrufu sağladığını dile getirmiştir.

Katılımcı 5: Herhangi bir dil bilgisi konusunun işlevlerinin ayrı ayrı verilmesi gerektiğini ileri süren katılımcı, dil bilgisi konularının yoğun olduğu A2 kurunun kendisi açısından daha kolay olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcı 6: Dil bilgisi öğretiminin dil öğrenme sürecinin en önemli unsuru olduğunu düşünmektedir. İletişimin demirbaşı olan dil bilgisi, Katılımcı 6'ya göre farklı zaman ve mekânlarda yapılan tekrarlarla öğrenilebilir. Katılımcı dil bilgisi öğretimi sırasında öğrencilerini

anlama odaklanmaya yönlendirdiğini açıklamış ve son olarak dil bilgisi öğretimde isim ve fiil başta olmak üzere kelime türlerinin önemli olduğunu dile getirmiştir.

3.3. Ders Gözlemleri

Çalışmanın bir sonraki aşamasında, görüşmelerin geçerliliğini sınamak adına ders gözlemleri yapılmıştır. Katılımcıların derslerinde dil bilgisi ile ilgili kullandıkları ve metafor analizini destekleyen bazı metaforlar şöyledir:

Tablo 5: Gözlemler Sırasında Ortaya Çıkan Kavramlaştırmalar

Katılımcı	Kavramlaştırma	Örnek
Katılımcı 1	Dil bilgisi eşyadır.	Yarın bir küçük gramer var.
	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Bütün grameri yarın anlatacağım. Düdük kelimesinin fiili nedir?
	Dil bilgisi aşamalıdır.	A2 grameri süper. A1 grameri çok önemli. -a -e durum ekleri çok basit gramerler
	Dil bilgisi sayıdır / sayılabiliridir.	Yarın iki tane geçmiş zamanı göstereceğiz.
Katılımcı 2	Dil bilgisi dizgedir.	Negatifi nerede, sorusu nerede? Gramerini nerede?
	Dil bilgisi matematiktir.	Şahıslarda problemin var.
	Dil bilgisi sayıdır / sayılabiliridir.	Daha dört tane zaman var.
Katılımcı 3	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Şimdiki zaman ve geniş zamanı ayıracağız.
	Dil bilgisi bağlamsaldır.	Duruma, kontekste göre cevap veriyoruz.
	Dil bilgisi doğaldır.	Kulağa hiç doğal gelmiyor.
	Dil bilgisi araçtır / somuttur / binadır.	A1 ve A2'de gördüğünüz yapıları kullanın.
Katılımcı 4	Dil bilgisi çok işlevlidir.	Geniş zamanın rica anlamından bahsedeceğiz.
	Dil bilgisi eşyadır.	Emir neydi? Burada emir yok
	Dil bilgisi çeviridir.	İngilizcede var ya himself, yourself, onun gibi.
Katılımcı 5	Dil bilgisi araçtır.	Genellikle geniş zamanla kullanıyoruz.
	Dil bilgisi kuraldır.	Bu ifadelerde geniş zaman kullanmak gerekiyor.
Katılımcı 6	Dil bilgisi aşamalıdır.	Bu çok profesyonel bir Türkçe.

3.4. Alıştırmalar ve Ödevler

Çalışmada çoklu veri kaynağı sağlamak adına, öğrencilerle yapılan alıştırmalar ve ödevlere dair bilgiler toplanmıştır.

Araştırmanın sürdürüldüğü sınıflarda verilen ödevlerin tamamına yakını öneri oluşturma, liste yapma, rüya anlatma, bağlama ve duruma uygun karşılıklı konuşmalar geliştirme ve anahtar kelimelerin odakta olduğu metinler oluşturma gibi yaratıcı yazma

etkinlikleri şeklindedir. Öğrencilerin yazma ödevleri incelendiğinde, katılımcıların görüşmelerde belirttiği gibi en çok kişi ve durum eklerini kullanmakta zorluk çektikleri gözlemlenmiştir.

Ödevler dışında, sınıf içinde kullanılan çalışma kâğıtlarının büyük bir kısmı boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorular şeklinde düzenlenmiştir. Sorular metin ve cümle bağlamında kurulmuştur ve dil bilgisi ve kelime öğretimi odaklıdır. Soru başlarında öğrencilere verilen yönergeler iki dille, Türkçe ve İngilizce olarak yazılmıştır.

Görüşmelerde, katılımcılara A2 seviyesi İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2013) ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabındaki (2013) dil bilgisi alıştırmaları ile ilgili görüş belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların tümü öğrencilerin gerçek hayatta kullanabilecekleri ifadeleri içeren, bağlama ve yaşantıya yönelik dil bilgisi alıştırmalarını desteklediklerini belirtmişlerdir. Bu durum dikkate alındığında katılımcılar, kitaptaki dil bilgisi alıştırmalarının nitelik ve nicelik açısından konuya göre farklılık gösterdiğini; yeterli olduğunu söylemenin her zaman mümkün olmadığını dile getirmişler ve bu sebeple yalnızca kitaplardaki alıştırmaları kullanmadıklarını eklemiştir. Katılımcılar, yukarıda bahsettiğimiz çalışma kâğıtlarını dil bilgisi konularının ertesinde öğrencilere dağıtmaktadırlar.

A2 seviyesi İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (2013) bulunan alıştırmalar, katılımcıların derslerinde kullandıkları çalışma kâğıtlarındaki alıştırmalarla benzerlik göstermektedir. Kitapta bulunan alıştırmalar metin altı soruları, boşluk doldurma ve kelime eşleştirmeleri şeklinde ilerlemektedir. Yapılan ders gözlemlerinde katılımcılar ders kitabındaki alıştırmaları sık sık kullanmışlar; birçok derste, ders kitabının görüntüsünü tahtaya yansıtarak bu alıştırmaları sınıf ile beraber tamamlamışlardır.

A2 seviyesi İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı (2013) ile ilgili olarak ise katılımcılar bu kitabı ödev vermek için kullandıklarını açıklamışlar fakat ders kitabındaki alıştırmalar ile benzerlik ve hatta aynılık göstermesi sebebiyle çalışma kitabının yazımında tekrara düşüldüğünü dile getirmişlerdir. Fakat katılımcılar arasında bu durumun doğru ya da yanlış olduğuna dair kanaatler ortak değildir. Katılımcı 2 çalışma kitabının görevinin “tekrar” yaptırmak olduğunu savunmuş, bu sebeple de kitabın amacına hizmet ettiğini belirtmiştir. Bu durumun doğru olmadığını savunan katılımcılar da bulunmaktadır.

4. Sonuç

“Bilinmeyen bir şeyi bilinen bir şey açısından ifade etmeye, bilinmeyenin anlamını, bilinenin araçları ile ortaya koymaya” (Alpaslan, 2015, s. 48) yarayan metaforlar, derin yapıdaki anlamları ortaya çıkarmak için nitel araştırmalarda sık sık kullanılan bir veri toplama aracıdır.

Bu araç, kişilerin öğretim ve öğrenim süreçleriyle ilgili de önemli veriler sunmaktadır. Bu çalışmada da metaforlar, katılımcıların dil bilgisi öğretimine ilişkin düşünceleriyle ilgili bilgiler toplanırken kullanılmış; bu aşama çalışmanın ilk ayağını oluşturmuştur.

Yabancılara 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 (1999) anlayışı ise çalışmanın ikinci ayağını oluşturmuştur. Bir dil bilgisel yapının biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyutu olduğu fikrine dayanan bu anlayış, iletişimsel edinci geliştirerek dil bilgisini bağlam ile ilişkili kılmaktadır (Çetin, 2017). Günümüz yabancı dil öğretiminde esas alınması önerilen Üç Boyutlu Dil Bilgisi bu çalışmada, metafor analiziyle ulaşılan verilerin dil bilgisinin boyutlarını içermeleri açısından incelenmesi için kullanılmıştır. Çalışmanın en son aşamasında yapılan ders gözlemleri ve ödev incelemeleri de, bu verinin karşılaştırılması için kullanılmıştır.

Çalışmanın bulguları incelediğinde, Lakoff ve Johnson'ın Metafor Teorisinin (2015) esas alındığı metafor analiziyle 534 adet metafor incelenmiş ve katılımcıların dil bilgisiyle ilgili en çok “dil bilgisi eşyadır” kavramlaştırmasına olanak sağlayan ontolojik metaforları kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar, dil bilgisi öğretiminden bahsederken sıklıkla “grameri vermek”, “zamanı vermek”, “ekleri vermek” gibi ifadelerle başvurmuşlardır. Dil bilgisinin zihne “yüklenen” ve öğretmenin öğrenciye “verdiği” bir “şey” olduğu fikri dil bilgisini eşya olarak metaforlaştırmıştır. Bu duruma Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından bakıldığında bu metafor, sesletim, yazım ve cümle içi ilişkileri ilgilendiren dil bilgisinin biçim boyutuna vurgu yapmaktadır.

Katılımcıların ikinci sırada en çok kullandıkları metaforlar, “dil bilgisi parçadır / bütündür” kavramlaştırmasını ortaya çıkaran yapı metaforlarıdır. “Eşya” kavramlaştırmasıyla sık sık kullanılan “parçalık bütünlük”, dil bilgisinin dilin bir parçası olma ve kendi içinde bir bütün oluşturma özelliklerine gönderim yapmaktadır. Katılımcılar, dil bilgisinin bir bütün olduğu vurgusunu “eksik” sözcüğüyle sık sık yapmışlardır; belli bir dil bilgisi konusunu öğrenememiş öğrenciler ya da bu konuyu içermeyen kaynaklar “eksik” durumdadır. Dil bilgisinin boyutları açısından; katılımcılar dil bilgisel konuların birbiriyle bağlantılı olduklarını ifade ettiklerinde dil bilgisinin anlam boyutuna; dil bilgisi konularını “tek tek” ya da “beraber” “vermekten” bahsettiklerinde biçim boyutuna göndermede bulunmaktadırlar.

Katılımcılarca sık kullandıkları diğer metaforlar “dil bilgisi araçtır” kavramlaştırmasını ortaya çıkaran yapı metaforlarıdır. Dil bilgisinin araç olması durumu ona birçok farklı anlama ve işleve sahip olma özelliği yüklemektedir. 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 çok işlevlidir” kavramlaştırmasıyla, dil bilgisi yapılarının farklı anlam ve işlevlere sahip olduğunu kullandıkları yapı metaforlarıyla dile getirmişlerdir. Aynı oranda kullanılan “dil bilgisi kuraldır” kavramlaştırmasıyla ise katılımcılar, dil bilgisinin dizge olma özelliğine dikkat çekmişlerdir. Bu sebeple kavramlaştırmanın dil bilgisinin biçim boyutuyla ilgili olduğu söylenebilmektedir.

Aynı şekilde, “dil bilgisi binadır” kavramlaştırması katılımcıların dil bilgisini durağan ve katı bir “şey” olarak gördüklerini ortaya koyan ve dil bilgisinin biçim boyutuna göndermede bulunan ontolojik metaforlarla kurulan bir kavramlaştırmadır. Kullanım sıklığı açısından “binadır” ifadesine yakın olan “dil bilgisi içeridedir” kavramlaştırması ise eşya olma özelliğiyle benzerlik gösteren ve yönelim metaforların kullanımıyla ortaya çıkan bir kavramlaştırmadır. Katılımcılar bu türden metaforları dil bilgisini, kitap/kitaplar içinde var olan bir bilgi nesnesi olarak gördükleri fikrini içeren ifadelerde kullanmışlardır.

Katılımcıların özellikle dil bilgisinin öğretiminden bahsederken kullandıkları ontolojik metaforlarla ortaya çıkan “dil bilgisi canlıdır” kavramlaştırması dil bilgisinin hareketliliğine ve devingen yapısına göndermede bulunmakta; özellikle sözcük dizimi ile ilgili konuşulduğunda ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple dilin biçim boyutuyla ilgili olduğu düşünülebilir. “Canlıdır” ile aynı sıklığa sahip olan ve yine ontolojik metaforların kullanımı ile ortaya çıkan “somuttur” kavramlaştırması, dil bilgisinin duyularla algılanabilen bir yapıya sahip olduğuna işaret etmekle beraber, dil bilgisinin biçim boyutuyla ilişkilidir. Bir sonraki sırada gelen “dil bilgisi aşamalıdır” dil bilgisinin herhangi bir boyutuna işaret etmeden yapı metaforları ile dil bilgisini zorluk – kolaylık açısından belirtme özelliği göstermektedir.

Çoğunlukla “gitmek” metaforuyla kurulan cümlelerde karşımıza çıkan “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. Yine yapı metaforlarının kullanımı ile ortaya çıkan “dil bilgisi matematiktir” kavramlaştırması, matematiğe ait terimlerin kullanılmasıyla kavramlaşmıştır ve dil bilgisinin biçim boyutuyla ilişkilidir. Benzer sıklıkta kullanılan “ihtiyaçtır” kavramlaştırması da doğrudan dil bilgisi kullanımına ve ihtiyaç durumuna gönderme yapmaktadır. Bu kavramlaştırma yine doğrudan dil bilgisinin kullanım boyutuyla ilişkilendirilebilmektedir.

Görüşmeler sırasında öğrencilerin bireysel öğrenmelerine gönderme yapan yapı metaforları dil bilgisinin anlam ve biçim boyutuyla ilişkilendirilebilecek “dil bilgisi

keşfetmektir” kavramlaştırmasını oluşturmuştur. Yine 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 konuşmalar sırasında kullandıkları yapı metaforlarından “dil bilgisi çeviridir” kavramlaştırması ortaya çıkmıştır.

Ders gözlemleri sırasında da yukarıda açıklanan, analiz sonucunda dil bilgisi öğretimi ile ilişkili olarak sıklıkla kullanıldığı tespit edilen metaforlara rastlanmıştır.

Tüm bu bilgilerin ışığında ulaşılan sonuçların özeti şöyledir:

- Bu çalışmada, çalışmaya katılan yabancılara Türkçe öğreticileri dil bilgisi kavramını, en çok *eşya, araç, parça-bütün, kural* ve *çok işlevli* olma kavramlaştırmalarına olanak sağlayan metaforlarla karşılaşmışlardır. Katılımcılar dil bilgisini bu metaforlar ile betimlerken dil bilgisinin durağan, değişmez ve kural odaklı olduğu algısına sahip olduklarını işaret etmiştir. Aynı durum kendini ders gözlemlerinde ve çalışma kâğıtları ile ödevlerde de göstermiştir.

- Öğreticilerin metaforlar aracılığıyla ortaya koyulan dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları, düşünce sistemlerinin bir parçası durumundadır. Kişilerin eylemlerini düşüncelerinin bir uzantısı şeklinde gerçekleştirdikleri düşünüldüğünde, yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisinin durağan, değişmez ve kural odaklı olması fikrine dayanan algılarının, dil bilgisi öğretim uygulama ve anlayışlarına yansıdığını söylemek mümkündür. Öyle ki katılımcılar, derslerinde yalnızca dil bilgisi kurallarının uygulanmasını ölçmeye yarayan araçları sıklıkla kullanmışlardır.

- Yabancılara Türkçe öğretenlerce kullanılan metaforlar ve bu metaforların oluştukları kavramlaştırmalar, Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından, öğretimde dil bilgisinin daha çok biçim boyutunun odakta olduğuna işaret etmektedir. Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından incelenen 46 kavramlaştırmaların 25’i yalnızca biçim boyutuyla ilgilidir; yalnızca dil bilgisinin kullanım boyutuyla ilgili olan 4 kavramlaştırma olduğu ve yalnızca anlam boyutuyla ilgili olan kavramlaştırma bulunmadığı düşünüldüğünde bu oldukça yüksek bir orandır. Yabancılara Türkçe sınıflarında dil bilgisinin üç boyutunun da olması gerekliliği ele alındığında, her üç dil bilgisi boyutunu içeren 7 kavramlaştırmaların olması ise dil bilgisinin üç boyutunun öğretimde sıklıkla aynı anda işlemediğini göstermektedir. Bununla beraber, dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutları genellikle beraber ele alınmaktadır.

- Yapılan görüşmelerde dil bilgisinin öğretimi ile ilgili olarak, katılımcılar dil bilgisini doğrudan öğretme taraftarı olduklarını ifade etmişlerdir. Bunu yaparken katılımcılar dil bilgisi

ve diğer dil becerilerinin beraber öğretilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu noktada katılımcıların anlambilim ve bağlam oluşturma unsurlarını yadsımadıkları bununla beraber dil bilgisinin üç boyutu açısından, biçim boyutunu odakta tuttukları görülmüştür.

- Dil bilgisinin biçim boyutunun odakta olması durumu sınıf gözlemlerinde de ortaya çıkmaktadır. Gözlemler sırasında katılımcıların tümü bir dil bilgisi konusuyla ilgili olarak, öncelikle dil bilgisinin biçim boyutuna yönelik bilgiler vermiş, bu boyutu tablolar ile desteklemiş, sözcükleri ekine ve köküne; cümleleri de öğelerine ayırma eğilimi göstermişlerdir. Bunun ardından dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutundan bahsetmişlerdir. Özellikle sınıf içi uygulamalarda bağlam oluşturma ve drama etkinlikleri ile dilin anlam ve kullanım boyutuna yönelik çalışmalar yapılmıştır.

- Ödevlerin incelenmesiyle ortaya çıkan sonuç da yukarıdaki bilgilerle benzerlik göstermekte; dil bilgisinin biçim boyutunun öncelikli olarak öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Verilen ödevler, öğretilmesi hedeflenen dil bilgisel yapısının, biçimsel açıdan doğru ifade edilmesini amaçlayan yaratıcı yazma etkinlikleri ağırlıklıdır. Bu ödevler ile ilgili olarak öğreticilerin verdikleri geri bildirimler de dil bilgisinin biçim boyutunu içeren düzeltmelerden oluşmaktadır.

- Sınıf içi uygulamalarda kullanılan çalışma kâğıtlarının da dil bilgisinin üç boyutunu yansıttığını söylemek olanaklı görünmemektedir. Örneğin yeterlilik fiili ile ilgili yapılan bir derste dağıtılan 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. Bu alıştırmaya tamamen dil bilgisinin biçim boyutuyla ilgilidir. Pekiştirme sıfatlarıyla ilgili olan bir diğer alıştırmada ise öğrencilerden masmavi ile deniz sözcüğünün eştirilmesi beklenmiştir. Bu alıştırmaya da dil bilgisinin biçim boyutu dışarıda bırakılarak anlam ve kullanım boyutu odakta tutulmuştur.

Çalışmaya katılan yabancılara Türkçe öğreticilerinin kullandıkları dil bilgisinin somut, geliştirilemez, hareketsiz ve tek boyutlu bir yapısı olduğuna dair metaforlar ile yapılan ders gözlemleri, incelenen çalışma kâğıtları ve ödevlerle ortaya çıkan algılarının, dil bilgisinin biçim, kullanım ve anlam olmak üzere üç boyutu bulunduğunu ve hareketli, gelişebilir ve iletişim unsurları barındıran beşinci bir beceri olduğunu savunan, bu çalışmada da yabancılara Türkçe öğreticilerinin benimsemiş olmaları hedeflenen Üç Boyutlu Dil Bilgisi algısına uymadığı görülmektedir.

Paker (2012) tarafından dile getirilen, yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin yapısal açıdan öğretilerek, bağlam, iletişim, kullanım gibi unsurların ikinci planda kaldığı eleştirisi, bu

çalışmada da kendini doğrulamaktadır. Her ne kadar, alan yazında yabancılara Türkçe öğreten kişilerinin dil bilgisi uygulamalarına dair detaylı bir çalışma olmasa da özellikle Üç Boyutlu Dil Bilgisi tabanında hazırlanan ders ve uygulama önerisi çalışmaları (Cem, 2005; Çetin, 2017; Şaf, 2010; Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017) yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi algısının değişmeye başladığını; bu konuyla ilgili bir farkındalık uyandığını göstermektedir. Bu uygulama önerilerini yabancılara Türkçe öğretim süreçlerine dâhil etmenin; dil bilgisinin her üç boyutuna dikkat çeken ders materyalleri ve eğitim planları hazırlamanın ve öğreticileri de bu sürece ortak etmenin dil bilgisi öğretimi açısından alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğreticilerin dil bilgisi ile ilgili yeni ve çağdaş bir bakış açısı kazanması, dil öğretim ortamlarını ve dili öğrenen kişileri doğrudan etkileyecektir.

Kaynaklar

- Abrams, M. H. (1999). *A glossary of literary terms* (7. Baskı b.). Boston: Cornell University & Heinle & Heinle.
- Alpaslan, S. (2015). Metaforların örgüt ve yönetim araştırmalarındaki yeri: Ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabuller ışığında bir değerlendirme. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Fakültesi Dergisi*, 45 - 64.
- Aristoteles. (2004). *Poetika*. (İ. Tunalı, Çev.) İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Black, M. (1954). Metaphor. *Proceedings of the Aristotelian society*, 273-294.
- Bölükbaş, F., Gedik, E. & Vd. (2013). *İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı A2*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Gedik, E., & Vd. (2013). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A2*. (F. Aslan, Dü.) İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse* (Cilt I). London: Continuum.
- Cem Değer, A., Çetin, B., & Oflaz Köleci, E. (2017). *Yabancılara Türkçe dilbilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 7-27.
- Çetin, B. (2017). İletişimsel edinç ve yabancı dil olarak Türkçede dilbilgisi öğretimi. *Turkish Studies*, 179 - 196.
- Dilaçar, A. (1989). *Gramer: Tanımı, adı, kapsamı, türleri, yöntemi, eğitimdeki yeri ve tarihçesi*. Ankara.
- Güncel Türkçe Sözlük*. (2019, Ocak 6). TDK: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts adresinden alınmıştır
- Güner, G. (2008). Şekil, içerik ve anlam bağlantısı bakımından Türkiye Türkçesi gramerciliği. *Erciyes*, 15-18.
- Halliday, M. A. (1985). *An introduction to functional grammar*. (E. Ernold, Dü.) London.
- Karadağ, B. F. & Göçer, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma üzerindeki rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 7(1) s. 431-446

- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (1. Baskı). (G. Y. Demir, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. M. Celce-Murcia (Dü.) içinde, *Teaching English as a second language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D., & Celce-Murcia, M. (1999). *The grammar book*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 89 - 94.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sebzecioğlu, T. (2017). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dilbilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Şaf, N. N. (2010). *Yabancı dil öğretiminde üç boyutlu dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Şahan, K. (2018) Metaforlar ve Orhan Veli şiiri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. Sayı: 7/3 2018 s. 1820-1838
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4. Basım). London: SAGE.

Extended Abstract

In his study, it was aimed to determine the teaching grammar perceptions of teachers of Turkish as a foreign language by means of metaphors. Discussions about grammar teaching have been effective in the process of the emergence of this study. Additionally, it was conceived this study is necessary because there is no study indicative the grammar perceptions of teachers of Turkish as a Foreign language as well as the three dimensions of grammar reflections in classes.

This research is a case study which is one of the qualitative research designs and accordingly multiple data collection tools like the interview, class observation and document review was used in the research accordingly.

This study, which focuses on metaphors and grammar teaching, is based on the Metaphor Theory and Three-Dimensional Grammar. In the first step, teaching grammar perceptions of teachers of Turkish as a Foreign language were examined by metaphor analysis at the base of metaphor theory. According to Metaphor Theory, metaphors are not only about languages but thinking; metaphors help us to explain complex ideas. In the same way, metaphors can create strong connections among ideas and allows people to express themselves better. For this reason, metaphors were preferred in this study to explain the teaching grammar perceptions of teachers of Turkish as a Foreign language.

In the second phase of the study, the data acquired by metaphor analysis were examined in terms of Three-Dimensional Grammar. This theory advocate that grammar has three dimensions as form, meaning and use and grammar is a skill like the other language learning skills. The *form* dimension is about grammatical structures like how to write suffix or prefix. The *meaning* dimension refers to the meaning of the grammatical structure used. And the *use* dimension is related to the situations in which the grammar structure is used. According to the accepted notion on grammar teaching, grammar should be taught considering these dimensions.

To see if this theory is in practice, six Turkish lecturers teaching at Istanbul University DILMER during 2018-2019 season participated in this study. The study started with preliminary interviews the teachers were asked eight structured questions about the grammar teaching methods in their classes and their approaches to grammar teaching. The answers which had been received from teachers in pre-interviews were used for creating new questions capture the teaching grammar perceptions of teachers. These new questions were asked to teachers with semi-structured interviews. During semi-structured

interviews, voice recording method is used. After that the records were transcribed and the metaphors that teachers used for grammar in the transcribed texts were examined and classified as structure metaphors, ontological metaphors and orientation metaphors in an Excel file by the metaphor analysis which is based on Lakoff and Johnson's Metaphor Theory. After metaphor analysis, finally assignments and worksheets that are used for classroom activities were examined.

Multiple data collection methods were preferred in this study to give us a chance to compare the data with each other. Written sources and textbooks were examined by document analysis; preliminary interviews, assignments, and worksheets were analyzed in content analysis and the metaphors collected from the semi-structured interviews studied by metaphor analysis. Finally, all the data were interpreted.

As a result of the research, totally 534 metaphors and 54 different conceptualizations were obtained. It was observed that teachers preferred metaphors that allowed for the conceptualizations of "Grammar is a thing", "Grammar is a piece/whole" and "Grammar is a tool." Other conceptions that occur in metaphor analysis and those whose frequency is more than 20 are as follows:

Grammar is multifunctional.	31
Grammar is a rule.	31
Grammar is building.	25
Grammar is inside.	24
Grammar is alive.	23
Grammar is concrete.	23

Participants mostly used structure metaphors (357). The structure metaphors were followed by ontological metaphors (146) and orientation metaphors (31). However, the metaphors involved in "Grammar is a thing" conceptualization are ontological metaphors.

Our findings shows that many of the conceptualizations with high frequency are related to form dimension of grammar according to Three-Dimensional Grammar and the three dimensions of grammar don't work together. Similarly, as a result of the observations it was concluded that the teachers mostly emphasized the form dimension of grammar with the conceptualizations of "Grammar is a piece/whole", "Grammar is a tool" and "Grammar is a rule" in their classes.

After all results were examined, it can be mentioned that TFL Teachers consider grammar as a stable "thing" or "item". Likewise according to TFL teacher grammar is a piece or all of the something concrete. As mentioned above, according to Three-Dimensional Grammar, grammar is a skill that can move and develop. The metaphors and conceptualizations used by teachers show that the form dimension of grammar is in the focus in grammar teaching. This situation puts the grammar into being static and prevents it from being practiced a skill.