

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GENEL DİLBİLİM ANABİLİM DALI
GENEL DİLBİLİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ARAKESİT VARSAYIMI ÇERÇEVESİNDE *It-*
AYRIKLARININ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK MALZEME
TASARIMI**

Hafize GÜZEL

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ÖZGE CAN**

İZMİR - 2019

TEZ ONAY SAYFASI



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘Arakesit Varsayımı Çerçevesinde *It-Ayrıklarının Öğretimine Yönelik Malzeme Tasarımı*’ adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

Hafize Güzel

İmza

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Arakesit Varsayımı Çerçevesinde *It*-Ayrıklarının Öğretimine Yönelik Malzeme

Tasarımı

Hafize GÜZEL

Dokuz Eylül Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Genel Dilbilim Anabilim Dalı

Genel Dilbilim Programı

1970'lerden günümüze kadar pek çok dilcinin ilgisini çeken ayrıklar, sözdizimsel yapılarına ve içerdikleri öğelere göre sınıflandırılmış ve bu sınıflandırmalara bağlı olarak ayrıkların üstlendikleri işlevler incelenmiştir. Hemen her dilde farklı biçimlerde ortaya çıktıkları gözlemlenen ayrıklarla ilgili İngilizcede yapılmış çok fazla çalışma ile karşılaşmamaktadır. İngilizcedeki ayrıklar dilsel çatılar için her zaman test etme zemini oluşturmuştur. Ayrıkların bağımsız yapılar olarak değerlendirildiği çalışmaların da genellikle tümce düzeyinde kaldığı, bağlam içerisinde değerlendirilmediği ve erek dilde öğrenilmesi zor olduğu düşünülen bu yapının öğretimine yönelik ders kitapları ve malzemeleri incelendiğinde yapının işlevsel açıdan değil, ancak biçimsel açıdan sunulduğu gözlemlenmektedir.

Çalışmanın amacı yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için ayrıklara yönelik yapısal ve işlevsel malzeme geliştirmek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmamızda sözdizim-söylemedibilim arakesitinde konumlanan *It*-ayrıklarının Arakesit Varsayımı çerçevesinde geç ve güç işlevlik kazandığı görüşünden yola çıkılarak bu yapıların daha etkin bir biçimde öğretilmesi için malzeme tasarlandığı için, öncelikle *It*-ayrıklarının sözdizimsel ve söylemedibilimsel özellikleri alanyazında yapılan çalışmalar ekseninde betimlenmiş ve örneklendirilmiştir. Daha sonra ise *Seçmeci Yöntem*'in bütünlük bir yaklaşım sunması ve öğretim ortamında farklı yabancı dil öğretim yöntemlerini kullanmaya izin vermesi nedeniyle söylemi de içine alan

bir ğretim süreci planlandığından bu söylemedibilimsel özellikler çerçevesinde *It*-ayrıklarının öğretimine yönelik malzeme tasarlanmış ve bu malzemeler karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Arakesit Varsayımı, Sözdizim-Söylemedibilim Arakesiti, *It*-Ayrıkları, Seçmeci Yöntem, Malzeme Tasarımı.



ABSTRACT

Master's Thesis

Material Development towards *It*-Clefts within the Framework of Interface Hypothesis

Hafize GÜZEL

Dokuz Eylül University

Graduate School of Social Sciences

Department of Linguistics

Linguistics Program

Cleft constructions which have taken the attention of linguists since 1970s, have been classified according to their syntactic structures and the items that they have included and depending on the classification their functions have been studied. There are not many studies in English language with cleft constructions that are observed in different forms in various languages. Cleft constructions in English always provide a testing basis for the linguistic voices. The studies in which the cleft constructions have been evaluated as independent structures are generally in sentence level, not evaluated in context and when the coursebooks and materials which are prepared to teach this structure are studied it is obvious that the structure has been presented not in functional, but from the structural aspect.

The present study's aim is determined as preparing structural and functional materials in cleft constructions for the learners of English language. In accordance with this aim, cleft constructions which are classified in syntax-discoursepragmatics interface in our study, within the frame of Interface Hypothesis which is difficult to learn and become functional, in order to teach this structure in an effective way, first *It*-clefts' syntactic and discoursepragmatics features have been identified and exemplified. Afterwards, as *Eclectic Method* has offered an integrated approach and provides different language methods to be used in the teaching environment, within this

discoursepragmatics features materials have been prepared to teach *It*-clefts and these materials have been discussed.

Keywords: Interface Hypothesis, Syntax-Discoursepragmatics Interface, *It*-Clefts, Eclectic Method, Material Development.



**ARAKESİT VARSAYIMI ÇERÇEVESİNDE *It*-AYRIKLARININ
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK MALZEME TASARIMI
İÇİNDEKİLER**

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiii

GİRİŞ	1
-------	---

**BİRİNCİ BÖLÜM
ARAKESİT VARSAYIMI**

1.1. ARAKESİT VARSAYIMI	2
1.1.1. İçsel Arakesitler	6
1.1.1.1. Sözdizim-Anlambilim Arakesiti	8
1.1.1.2. Sesbilim-Sözdizim Arakesiti	14
1.1.1.3. Sesbilim-Biçimbilim Arakesiti	15
1.1.1.4. Biçimbilim-Sözdizim Arakesiti	15
1.1.1.5. Sesbilim-Anlambilim Arakesiti	17
1.1.1.6. Biçimbilim-Anlambilim Arakesiti	18
1.1.2. Dışsal Arakesitler	20
1.1.2.1. Anlambilim-Söylemedimbilim Arakesiti	20
1.1.2.1. Sözdizim-Söylemedimbilim Arakesiti	22

İKİNCİ BÖLÜM

AYRIKLAR

2.1. AYRIKLAR	37
2.2. AYRIK TÜRLERİ	37
2.2.1. Temel Ayriklar	38
2.2.2. Yapay Ayriklar	38
2.2.3. Varlıksal Ayriklar	41
2.3. <i>IT</i> -AYRIKLARI	43
2.3.1. Sözdizimsel Özellikleri	44
2.3.1.1. Ayrik Adıl	46
2.3.1.2. Koşaç	47
2.3.1.3. Ayrik Kurucu	47
2.3.1.4. Sıfat Yantümcesi	49
2.3.2. Söylemedibilimsel Özellikleri	51
2.3.2.1. Yeni bilgi Odağı	52
2.3.2.2. Karşıtlık Odağı	67

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

3.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ İLKELERİ	74
3.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ YÖNTEMLERİ	75
3.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)	79
3.2.2. İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching)	80
3.2.3. Göreve Dayalı Dil Öğretimi (Task-Based Language Teaching)	81
3.3. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE GENEL EĞİLİM	86
3.4. SEÇMECİ YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ	88
3.4.1. Seçmecî Dil Öğretiminin Temel Savı	88
3.4.2. Seçmecî Dil Öğretiminde Öğretmen ve Öğrenci	90
3.4.3. Seçmecî Dil Öğretiminde Dil Becerileri	91

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN MALZEMELER VE
MALZEME TASARIMI

4.1. UYGULAMA ODAKLI MALZEMELER	98
4.2. MALZEME TASARIMI	103
4.2.1. Yapı Temelli Malzeme Tasarımı	105
4.2.2. İşlev Temelli Malzeme Tasarımı	112
4.3. HAZIRLANAN MALZEME ÖRNEKLERİ	128
4.3.1. It-Ayrıklarının İşlevlerinin Öğretimine Yönelik Geliştirilen Malzemeler	128
4.3.2. It-Ayrıklarının Yapısının Öğretimine Yönelik Geliştirilen Malzemeler	136
SONUÇ	140
KAYNAKÇA	142
EKLER	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: White'ın (2009) arakesit işleyiş betimlemesi

5



EKLER LİSTESİ

Ek 1: *It-Ayrıklarının İşlevlerinin Öğretimine Yönelik Geliştirilen Malzemeler* ek s.

Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

Ek 2: *It-Ayrıklarının Yapısının Öğretimine Yönelik Geliştirilen Malzemeler* ek s.

Hata! Yer işareti tanımlanmamış.



GİRİŞ

Çalışmanın amacı yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için *It*-ayrıklarının yapısının ve işlevlerinin öğretimine yönelik malzeme tasarlamaktır. Bu çerçevede dilin farklı yollarla birbirini etkileyen ve birbirleriyle etkileşim içerisinde olan birçok modülden oluşması nedeniyle ilk olarak arakesit varsayımı ele alınmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde arakesitlerin içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir (Tsimpli ve Sorace, 2006; Sorace ve Filiaci, 2006 ve White, 2008). Farklı arakesit türlerinin ikinci dil ediniminin çeşitli evrelerinde kalıcı sorunlara neden olabileceği savunulmakta ve içsel arakesit içeren dilbilgisel birimlerin kolaylıkla edinilebileceği savlanmakta; yani dilin biçimsel özelliklerinin eşleştirilmesini içeren içsel arakesitler edinilirken işleme sorunları ile karşılaşmadığı; ancak dışsal arakesit içeren dilbilgisel birimlerin ediniminde gecikmeler ya da sorunlar ile karşılaştığı belirtilmektedir.

Çalışmamızın odağını oluşturan *It*-ayrıklarının dilbilgisel ve kabuledilebilir olarak kodlanması ve edimbilimsel işlevine göre uygun/yerinde kullanımı ayrık tümce yapısının sözdizimsel ve söylem-edimbilimsel bilgisini gerektirmektedir. İkinci dil öğrencileri bu yapıların sözdizimsel özelliklerini kolaylıkla edinebilirken söylem-edimbilimsel özelliklerini işleme konusunda sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu savunu da çalışmamızın '*It*-ayrıklarının bir dışsal arakesit olarak kabul edilen *sözdizim-söylemedimbilim* arakesitinin Arakesit Varsayımı çerçevesinde geç edinildiği' çıkış noktasına dayanılarak yapılmasının haklılığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, çalışmamızda dışsal arakesitlerin daha iyi değerlendirilebilmesi açısından öncelikle ikinci dil ediniminde içsel arakesitlere daha sonra ise dışsal arakesitlere değinildikten sonra *It*-ayrıklarının sözdizimsel ve söylemedimbilimsel özellikleri ele alınmaktadır. Bu özellikler çerçevesinde bu yapının etkili bir biçimde öğretilebilmesi için yabancı dil öğretim yöntemleri ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmektedir. *Seçmeci Yöntem*'in bütünlük bir yaklaşım sunması ve öğretim ortamında farklı yabancı dil öğretim yöntemlerini kullanmaya izin vermesi nedeniyle bu yöntem çerçevesinde *It*-ayrıklarının sözdizimsel özelliklerinin öğretimini sağlamak için *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi* ve *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*, söylemedimbilimsel işlevlerin öğretimi için ise *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*'nin yanı sıra *İletişimsel Dil Öğretimi* temel alınmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAKESİT VARSAYIMI

1.1. ARAKESİT VARSAYIMI

Arakesit terimi farklılaşan yapısal durumlara duyarlı olan sözdizimsel yapılara gönderimde bulunmaktadır. Buna bağlı olarak yapının dilbilgisel ve/ya uygun olmasının karşılanması gerekmektedir. *Arakesit Varsayımı* (buradan sonra AV), diğer bilişsel alanlar ile arasında arakesit içeren ve içermeyen yapılar arasında bir ayrım önermektedir; çünkü birden çok dilsel altdizge ya da farklı dilbilgisi modüllerinin bir araya gelmesini gerektiren dilbilgisel bir görüngü ediniminin kolay olmadığı görülmektedir (Sorace, 2011: 6); dolayısıyla ikinci dil edinimi⁽¹⁾ ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar, arakesit terimini öne çıkarmaktadır.

Arakesitler, işlevleri bir sözcenin anlamını ve sesini yorumlama olan temsilleştirme düzeyleri olarak ele alınan *Mantıksal Biçim (MB) (Logical Form)* ve *Sesçil Biçim (SB) (Phonological Form)* olarak ilk kez 1965 yılında tanımlanmıştır. İkinci dil (buradan sonra D2) araştırmalarında da arakesit terimi, farklı dilbilgisel modüller veya simgeler arasındaki etkileşim ve çakışma olarak betimlenmektedir; yani, farklı düzeyde temsilleştirmeler birbiriyle çakıştığında, bu düzeyler arasında bir arakesit bulunmaktadır. Örneğin, bir tümcenin sözdiziminin anlambilimle ilişki

¹ İkinci dil edinimi 1) konuşucuların ikinci bir dil dizgesini nasıl öğrendiklerini araştıran akademik bir alanı, 2) ikinci dil dizgesini öğrenim sürecini tanımlamaktadır. İkinci dil ediniminin, çeşitli öğrenim bağlamlarındaki ikinci dil öğrencilerine ve öğrenim sürecine odaklanan bir üst terim olduğu belirtilmektedir (Doughty ve Long, 2003; Ellis, 2008). Alanyazında ikinci dil edinimi ile ikinci dil öğrenimi arasında belirgin bir ayrım yapıldığı görülmektedir. Krashen'a (1981) göre yetişkinler, ikinci dilde edinç geliştirmede ayrı ve birbirinden bağımsız iki yola sahiptirler. Edinim süreci, anlamlı iletişimsel süreçlerde, anlama ve erek dilin kullanımıyla oluşan, kendiliğinden ve doğal özümseme sürecidir. Öğrenim, ikinci dili, bireysel olarak ya da eğitim ortamında bilinçli olarak çalışma sürecidir (Ciliberti, 1996: 52; Johnson, 2001: 76; Krashen, 1985: 1-2, McLaughlin, 1987: 20). Krashen'a göre, edinim tek bir koşulda, iletişimsel bağlamlarda dili deneyimleme ile gerçekleşebilir. Öğrenim belirttik dilsel bilgiler içerdiği için öğrencinin ediminde sınırlı kalmaktadır ve edinime dönüşmez. Alanyazında AV üzerine yapılan çalışmalar sıklıkla ikinci dil edinimi ile ilgilidir; ancak edinim üzerine yapılan çalışmalar ve elde edilen bulguların bir çıktıya dönüşmesi noktasında bu çalışma yapılmaktadır. Bu nedenle, kuramsalımızın bu bölümünde edinim sözcüğü kullanılmaktadır; ancak buradan elde edilen veriler içsel ve dışsal arakesitlerin nasıl edinildiği, bu arakesitlerde ne gibi güçlüklerle karşılaşıldığı, hangi noktalarda aksamalar yaşandığı, hangilerinde sorunsuz işlediğinden yola çıkılarak bir 'eylem araştırması' olan çalışmamızın yapılmasında; yani, *It-ayrıklarının* ikinci dilde edinilirken hangi sonuçlarla karşıma çıktığının saptanmasında ve bu saptamalar dikkate alınarak öğretiminde kullanılacak malzemelerin tasarlanmasında kaynak oluşturmaktadır.

içerisinde olması durumunda sözdizim-anlambilim arakesiti, sözdizimin biçimbilim ile etkileşim içerisinde bulunmasıyla sözdizim-biçimbilim arakesiti, sözdizimin edimbilim ile etkileşim içerisinde olması durumunda *sözdizim-edimbilim (sözdizim-söylemedimbilim)* arakesiti oluşmaktadır (White, 2011: 577). Diğer bir deyişle, arakesit terimi hem dilin alt birimlerini ilişkilendiren bileşenlere hem de dilsel ve dilsel olmayan bilişsel dizgeler arasındaki ilişkilere gönderimde bulunmaktadır (Ramchand ve Reiss, 2007).

Arakesitin ilk anlamı ile ilişkili olarak Jackendoff'ın (2002) çalışması dilin birimlerinin (sözdizim, anlambilim, sesbilim) birbirleri ile aynı doğrultuda nasıl bağlantılı oldukları ile ilgili bir kuram geliştirmektedir. Bunun yanı sıra, arakesit dilbilimcilerin sözdizim ve bilgi yapısı, anlambilim-söylemedimbilim ve sözdizim-anlambilim-edimbilim arasındaki arakesit ile ilgilendikleri farklı kuramsal yönelimlerin dilsel çatılarında geçerliliğe/yaygınlığa sahiptir. Arakesitin ikinci anlamı ise kuramsal dilbilimdense, bilişsel psikoloji ve davranışsal dilbilim içerisinde keşfedilmiştir.

İkinci dil edinimi araştırmalarına göre, salt sözdizimsel özellikler, ikinci dil ediniminde önemli bir sorun ile karşılaşılardan edinilebilmektedir; ancak sözdizimsel bilgi ve diğer bilişsel alanlar arasında etkileşim gerektiren sınırlamaların uygulanmasında sorunsuz bir edinimden söz etmek güçtür (Sorace, 2005: 67, 2011: 6; White, 2011: 278); bu da yukarıda sözünü ettiğimiz ikincil anlamın geçerliliğini doğrular niteliktedir ve AV'nin çıkmasının temelini ortaya koymaktadır.

AV'ı ilk olarak Sorace ve Filiaci (2006) ortaya atmıştır. Buna göre sözdizimsel dil özellikleri, edinimleri dillerarası gelişimin son aşamasına kadar sürsede, tamamıyla edinilebilmektedir. Ne var ki, arakesit özelliklerinin edinimleri uzun erimde sorunlu ve sınırlı olabilmektedir.

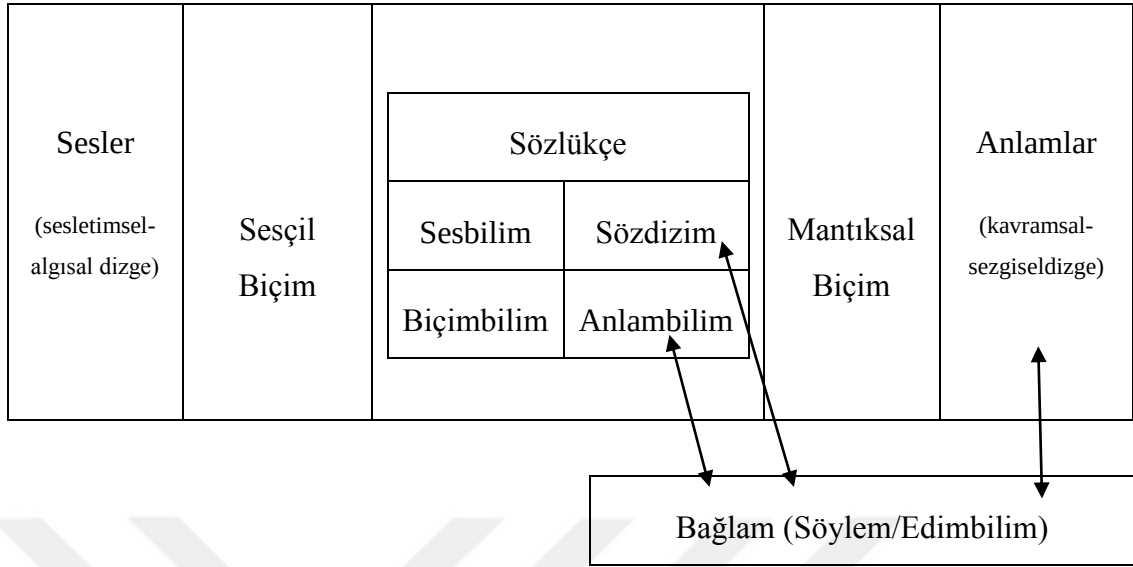
İçsel ve dışsal arakesitler olarak ikiye ayrılan AV'nin geliştirilmiş biçimi (Tsimplici ve Sorace, 2006: 655; Sorace ve Filiaci, 2006: 343; White, 2008: 245) değişik arakesit türlerinin ikinci dil ediniminin farklı aşamalarında sürekli sorunlara neden olabileceğini iddia etmiştir. Örneğin, içsel arakesitler olan sözdizim-anlambilim ya da sözdizim-biçimbilim arakesitleri içerisinde yer alan yapılar işleme güçlükleri olmadan basit bir biçimde edinilebilmektedirler; çünkü bu yapılar dilin sadece biçimsel özelliklerinin ilişkilendirilmesini içermektedir (Sorace

ve Serratrice, 2009: 198). Ne var ki, dil dizgesinin içinde bulunmayan sözdizimsel ve diğer zihinsel alanların etkileşimi sonucunda ortaya çıkan özellikler işleme gücü nedeniyle geç edinilmekte ya da edinimleri gerçekleşmemektedir.

Tsimpli ve Sorace (2006); Sorace ve Filiaci (2006) ve White (2008) alanyazında sözdizim ve diğer alanlar arasındaki arakesitlerle ilgili olan dilbilgisel olguları edinmenin kolay olmadığını belirtmektedirler; dolayısıyla edinimdeki zorluk, etkileşim gerektiren yapıların kullanımında çeşitliliğe yol açmaktadır. Bu çeşitlilik anadil düzeyindeki kadar ileri düzey dil yeterliğine sahip D2 öğrencilerinde dahi sürebilmekte ve bütünüyle ortadan kalkmayabilmektedir. Sözdizimsel dil özelliklerinin edinimlerinin uzun erimde sorunlu ve sınırlı olması daha önce de değinildiği gibi AV olarak bilinmektedir. AV'ın gelişmiş biçimi, D2 öğrencilerinin sözdizimin, *sözdizim-söylemedimbilim* arakesiti gibi dışsal arakesitlerin ediniminin kolay olmadığı; yani, neredeyse olanaksız olduğunu ileri sürmektedir. Dilbilgisi-içi arakesit olan içsel arakesit içerisinde bulunan sözdizim-anlambilim ya da sözdizim-sesbilim arakesitleri, ve diğer yandan sadece dilbilgisinin biçimsel özellikleriyle (dil-içi/dilbilgisi-içi bileşenler *-grammar-internal components-*) etkileşimde olan içsel arakesitler tamamen edinilebilmekte ve D2 öğrencilerinin son dilbilgisi durumu anadil dilbilgisiyle çakışmaktadır. D2'de sözdizim ve diğer içsel dilbilgisel alanları bir araya getiren özelliklerin ediniminde herhangi bir sorun ile karşılaşılması beklenmemektedir (Sorace, 2005: 58; Sorace ve Filiaci, 2006: 342; Tsimpli ve Sorace, 2006: 657; Sorace ve Serratrice, 2009: 202-203).

İçsel ve dışsal arakesitlerin ayrımında, içsel arakesitler dilbilgisel modüller arasındaki arakesitlere, dışsal arakesitler ise Tablo 1'de de görüldüğü gibi dilbilgisel modeller ve bilişin diğer alanlarına gönderimde bulunmaktadır.

Tablo 1: White'ın (2009) arakesit işleyiş betimlemesi



Tablo 1’den de anlaşılabileceği gibi dil, çeşitli biçimlerde birbirini etkileyen ve etkileşim içinde olan sesbilim, biçimbilim, anlambilim, sözdizim ve edimbilim gibi birçok dilbilgisi modülünden oluşmaktadır. D2 öğrencileri dil ediniminde, bu farklı altdizgelerdeki edimleri süresince yeterlik düzeyinde değişkenlik gösterebilmektedir. Tablo 1 bu çalışmanın amacına uygun olarak farklı dilbilgisi modül bilgilerinin birleşimini ve D2 öğrenimindeki belli dilbilgisel olgular arasındaki ilişkileri göstermektedir. Dilin hem ses (ve işaret) hem de anlam katmanını içerdiği; yani, tümcelerin hem biçim hem de anlam özelliklerinin bulunduğu gerçeği, dilsel çıktıların (tümcelerin) *sesletimsel-algısal (articulatory-perceptual)* özellikleriyle birlikte *kavramsal-sezgisel (conceptual-intentional)* özelliklerini taşıyan dizgelerle arakesitlerde kesiştiğini göstermektedir. Buna göre sunuluş düzeylerinden oluşan bir dilbilgisi modelinde, dilin bu iki katmanının arakesitlerine girdi sağlamak üzere, yukarıda da sözünü ettiğimiz, SB ve MB olmak üzere en az iki yorumlama katmanının olması gerektiği savlanmıştır (Aydın, 2007). Söz konusu yorumlama katmanlarının, sözdizimsel türetimin çıktısı üzerinde ayrı ayrı yorumlandığı ve birbirlerinin içeriğine ulaşamadığı belirtilmektedir. Bu nedenle, derin yapı ve yüzey yapının *İlkeler ve Değiştirgenler* kuramının bir parçası olduğu bakış açısında, yüzey yapının türetimin iki kopyasını oluşturup sesel ve anlamsal yorumlamanın gerçekleşmesi için birini SB’ye diğerini ise MB’ye ilettiği modellenmiştir. Türetim sözlükçeden sözlüksel birimlerin alınıp türetime dahil

edilmesiyle başlamakta, derin yapıda aralarındaki mantıksal ilişkilerin belirlendiği bu kurucuların taşıma yoluyla sesletim sırasını yansıtan yüzey yapıya ve ardından oluşan sözdizimsel çıktının anlamsal ve sesel yorumlanmasının sağlanması amacıyla SB ve MB'ye gönderilmesiyle sona ermektedir. SB arakesiti sesletimsel-algısal dizgeye; MB arakesitinin ise, kavramsal-sezgisel dizgeye girdi sağlamaktadır. Özetle, incelenen dilsel olgunun, içerisindeki tekçil dilsel bileşke ile açıklanamayacak bir görünüm sergilemesi bu arakesit bakış açısının/çalışmalarının temelini oluşturmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi Tsimpli ve Sorace (2006); Sorace ve Filiaci (2006); ve White (2008) arakesitleri içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Çeşitli arakesit türlerinin ikinci dil ediniminin farklı aşamalarında sürekli sorunlara neden olabileceğini savunmakta ve içsel arakesit içeren dilbilgisel birimlerin kolaylıkla edinilebileceğini savlamaktadırlar. Dilin biçimsel özelliklerinin eşleştirilmesini içeren içsel arakesitler edinilirken işleme sorunları ile karşılaşmamaktadır; ancak dışsal arakesit içeren dilbilgisel birimlerin ediniminde gecikmeler ya da sorunlar ile karşılaşmaktadır. Çalışmamızın odağını oluşturan *It*-ayrıklarının dilbilgisel ve kabuledilebilir olarak kodlanması ve edimbilimsel işlevine göre uygun/yerinde kullanımı ayrık tümce yapısının sözdizimsel ve söylem-edimbilimsel bilgisini gerektirmektedir. D2 öğrencileri bu yapıların sözdizimsel özelliklerini kolaylıkla edinebilirken söylem-edimbilimsel özelliklerini işleme konusunda sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu savunu da çalışmamızın '*It*-ayrıklarının bir dışsal arakesit olarak kabul edilen *sözdizim-söylemedimbilim* arakesitinin AV çerçevesinde geç edinildiği' çıkış noktasına dayanılarak yapılmasının haklılığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bir sonraki bölümde çalışmamızın odağını oluşturan dışsal arakesitlerin daha iyi değerlendirilebilmesi açısından öncelikle D2 ediniminde içsel arakesitlere değinilecektir.

1.1.1. İçsel Arakesitler

Sorace ve Filiaci (2006); Tsimpli ve Sorace (2006); Sorace ve Serratrice (2009) ve Sorace (2011) içsel arakesitlerin ediniminin dışsal arakesitler ile karşılaştırıldığında daha kolay olduğunu savunmakta, sonuçları bu savunuyla uyumlu

olan birçok çalışma bulunmaktadır. Ne var ki, Yuan (2008, 2010); Yin ve Kaiser (2013); Perpinan (2014) tüm içsel arakesitlerin ediniminin sorunlu olmadığını ve kolaylıkla öğrenilebileceğini de belirtmektedir.

Tsimpli ve Sorace (2006) ve White'a (2009) göre, içsel arakesitler dil dizgesinin kendi içindeki alanları (sözdizim-anlambilim, sözdizim-biçimbilim, biçimbilim-sesbilim vb.) bağlarken, dışsal arakesitler dilsel modülleri genellikle dünya bilgisinin ve bilişin diğer alanları (örn., dilbilgisi-söylem-edimbilimsel ve sesbilgisel biçimin sesletimsel-algisal arakesiti) ile ilişkilendirmektedir.

Zaman içerisinde gelişen AV, 1. tür olarak ele alınan özgün tasarı, *dar sözdizimi (narrow syntax) arakesit sözdizimi (interface syntax)* ile genel olarak karşılaştırmakta, dar sözdizimin (berimsel sistemde içsel olan yorumlanamayan özellikleri ile) bazı açılardan arakesit sözdiziminden daha ayrıcalıklı olduğunu öne sürmektedir (Sorace, 2005: 72, 2006: 89). Daha yeni olan 2. tür dışsal arakesitleri (sözdizim arakesitlerini diğer bilişsel alanlar ile) içsel arakesitler (sadece dilbilgisinin kurallı özelliklerinin ele alındığı) ile karşılaştırmaktadır. Sorace ve Filiaci (2006); Sorace ve Serratrice (2009); Tsimpli ve Sorace (2006) dışsal arakesitlerin içsel arakesitler ile karşılaştırıldığında daha çok zorluklarla edinildiğini ileri sürmektedir.

İçsel arakesitlerin varsayılan konumu varsayımın hangi türünün dikkate alındığına bağlı olarak değişmektedir. Örneğin 1. türde sözlükçe-sözdizim arakesiti açıkça sorunlu olarak görülmektedir (Sorace, 2006). Sözdizim-anlambilim arakesiti de zorluklarla sonuçlanmaktadır; çünkü arakesit sözdizimi bu türde genel olarak sorunlu olarak düşünülmektedir; ancak 2. türde diğer içsel arakesitler açıkça tartışılmazken sözdizim-anlambilim arakesiti sorunlu olmayan içsel arakesitlerin başlıca örneği olarak değerlendirilmektedir (White, 2011: 278).

Bu bölümde ilk olarak alanyazında içsel arakesitler arasında çalışmaların birçoğunun odaklandığı sözdizim-anlambilim arakesiti ile ilişkili arakesit terimini destekleyen çeşitli çalışmalara değinilecek ve daha sonra ise içsel arakesit başlığı altında bulunan sesbilim-sözdizim, sesbilim-biçimbilim, biçimbilim-sözdizim, sesbilim-anlambilim ve biçimbilim-anlambilim arakesitleri sırasıyla betimlenecektir.

1.1.1.1. Sözdizim-Anlambilim Arakesiti

Dekydtspotter, Sprouse ve Anderson (1997) D2 Fransızcada sözdizim ve anlambilimi birleştiren yapıların edinimine odaklanan araştırmacılar arasında bulunmaktadır. Dekydtspotter ve diğerleri, İngilizce anadil konuşucuları tarafından D2 Fransızcada *çift tamlayan (double genitives)* durumunun *süreç (process)* ve *sonuç (result)* yorumlamasını incelemişlerdir. Araştırmacılar D2 Fransızca öğrencilerinin *süreç ve sonuç adcılarını (nominals)* D2 Fransızcada ayırt edip edemediklerini araştırmışlardır. Sonuç adcılarını sürecin *sonucunu (çiktısını)* betimlerken, süreç adcılarında bir olay ya da süren bir durum tanımlanmaktadır (White, 2003b). Fransızcada *ikili adcılar (dyadic nominals)* *de ('of')* ilgeci sürekli olarak *tema (theme)* görevini üstlenmektedir; ancak *de ('of')* ya da *par ('by')* ilgeçleri *Kılıcı (Agent)* görevindedir. Kılıcının *par* ile gösterilmesi durumunda, (1) örneğinde görüldüğü gibi, bu, sonuç ya da süreç olarak yorumlanabilmektedir (Ayoun, 2007). Ne var ki, Kılıcı *de* belirtili addan sonra gelirse yapı iki *de* belirtili üye içermekte ve onun yorumlanması örnek (1)'de olduğu gibi sonuç ile sınırlıdır; yani, örnek (2)'deki gibi *süreç ikili adları (process dyadic nouns)* *de* ile gösterilen Kılıcı ile değil sadece *par ilgeci (preposition)* bulunan Kılıcı ile izlemektedir:

- (1) a. (?) la version de la 9e de Karajan
the version of the 9th of Karajan
'Karajan's version of the 9th'
('9. senfoninin Karajan yorumu')
- b. la version de la 9e par Karajan
the version of the 9th by Karajan
('9. senfoninin Karajan tarafından yorumu')
- (2) a. *la destruction de Tokyo de Godzilla
the destruction of Tokyo of Godzilla
'Godzilla's destruction of Tokyo'
('Godzilla'nın Tokyo'yu yıkması')
- b. la destruction de Tokyo par Godzilla
the destruction of Tokyo by Godzilla
('Tokyo'nun Godzilla tarafından yıkılması')

Örnek (1) ve (2)'de de görüldüğü gibi, D2 Fransızca öğrenen İngilizce konuşucularının öncelikle (ikili) *de-üyelerini* ('*of-argument*') ve sonuç adlarındaki bu gibi *de-üyelerinin* sınırlılıklarını edinmeleri gerekmektedir. Çalışmada Fransızca anadil konuşucusu kontrol grubu, İngilizce anadil konuşucusu kontrol grubu ve başlangıç, orta ve ileri düzeyler olmak üzere ikinci dil edinen konuşuculardan oluşan üç tür katılımcı grup bulunmaktadır. Katılımcılara süreç ya da sonuç yorumlamalarının bulunduğu adları içeren senaryoların bulunduğu görevler verilmiştir. Her bir senaryonun sonunda *de-adcılarının* (süreç ya da sonuç) bulunduğu Fransızca bir tümce bulunmaktadır ve o tümcenin senaryonun içerisinde uygun olup olmadığını soran bir soru bulunmaktadır. İlk sonuç olarak, çoklu *of-üyeleri* İngilizcede dilbilgisidışı olmasına ve katılımcıların bu konu ile ilgili Fransızcada hiçbir yönerge almamalarına karşın, ikinci dil edinen konuşucular çoklu *de-Kılıcıları* edinmektedirler. Bunun yanı sıra, süreç ve sonuç arasındaki ayrıma ikili süreç adlarında *de-üyelerini* kullanmama konusunda duyarlı davranmaktadırlar. Elde edilen sonuçlar AV'nin içsel arakesit özelliklerinin tamamıyla birkaç sorunla karşılaşarak ya da hiç sorun olmadan edinilebileceği varsayımıyla karşılanmaktadır.

Dekydspotter, Sprouse ve Swanson (2001) tarafından yapılan diğer bir çalışma yetişkin anadili İngilizce olan Fransız D2 konuşucularının Fransızcadaki *sürekli* (*continuous*) ve *süreksiz* (*discontinuous*) *combien* (kaç tane ('how many')) soru sözcüklerini ayırt edip edemediklerini araştırmaktadır. Sürekli *combien* soru sözcüğünde *NE*-soru sözcüğü *combienden* ayrılmamaktadır; ancak *süreksiz combien* soru sözcüğünde ikisi diğer malzemedan ayrılmaktadır (*süreksiz how many* sorusu İngilizcede dilbilgisidışıdır). İki farklı sözcük dizilimi (*sürekli* ve *süreksiz combien* soru sözcüğü) farklı yorumlama olasılıklarına neden olmaktadır.

(3) Combien de livres est-ce que les étudiants
how many of books is it that the students
achètent tous?
buy all
'How many books are all the students buying?'
(‘Öğrencilerin hepsi kaç tane kitap alıyor?’)

1. sözü edilen öğrencilerin aldığı kitapları saymakta
2. sadece öğrencilerin satın alma planlarında ortak olan kitapları saymakta

(4) Combien est-ce que les étudiants achètent
how many is it that the students buy
tous de livres?
all of books
'How many books are all the students buying?'
(‘Öğrencilerin hepsi kaç tane kitap alıyor?’)

1. sözü edilen öğrencilerin aldığı kitapları saymakta
2. *sadece öğrencilerin satın alma planlarında ortak olan kitapları saymakta

Araştırmacılar katılımcılara her bir birimin senaryo içerdiği, üç katılımcıdan oluşan gruplara sunulduğu ve buradaki tüm katılımcıların bir grup birimler seçtikleri *doğruluk değeri ölçme görevi (truth value judgement task)* yöneltmişlerdir. Üç katılımcının yanı sıra ek bilginin verilmediği iki katılımcı daha bulunmaktadır. Senaryolardaki bu ilave iki katılımcının *combien* soruları (*NE*-soruları) sormaları ve yanıtlamaları gerekmektedir. Bu nedenle, katılımcıların verilen senaryoya göre yanıtların doğruluğunu yargılamaları istenmektedir. Sonuçlar orta düzey Fransızca öğrencilerinin örnek (4)’teki gibi süresiz soru sözcüklerinin yorumlanmasında başarısız iken ileri düzey D2 öğrencilerinin bu yapıları başarılı bir biçimde yorumlayabildiklerini göstermektedir. Araştırmacıların bu durumun gelişme aşaması ile açıklanabileceğini ve süresiz *combien* (*NE*-sorusu) yapısını kavramak için Fransızca girdisine gereksinim olduğunu belirtmelerine karşın, girdinin süresiz *combien* soru sözcükleri üzerindeki yorumsal sınırlamanın ortaya çıkmasındaki tek ve doğrudan sebep olamayacağını ifade etmektedirler; dolayısıyla sürekli ve süresiz *combien* soru sözcükleri arasındaki yorumsal ayrım girdiden kolaylıkla anlaşılmadığı için zihinsel tasarım, birinci dil (buradan sonra D1) ediniminde olduğu gibi sözdizim ve anlambilim arakesitinde de aynı duruma özgü çakışmayı sağlamaktadır.

Dekydspotter ve Sprouse (2001) sürekli ve süresiz soru sözcüklerini ve bunların bir tarafta hem *geçmiş zaman (past time)* hem de *söylem zamanı (speech time)* gönderimlerini (*reference*) ve diğer yanda sadece D2 Fransızcada geçmiş zaman gönderimlerini içeren *qui* (*kim* (*‘who’*)) ile olan yorumlamalarını incelemişlerdir. Sürekli ve süresiz soru sözcükleri anlambilimsel açıdan şöyle farklıdır; sürekli soru sözcüklerinde *qui*-nicelik sözcüğünü hemen ardında *sıfat*

(*adjective*) takip etmekte ve bu soru sözcüklerindeki sıfatlar söylem zamanı ve geçmiş zamanda konuşucuları tanımlayarak doğal olarak çözümlenebilmektedir; ancak eylem ortaya çıktığında ve *qui*-nicelik sözcüğü ve onun *sıfatçıl sınırlılıkları* (*adjectival restriction*) arasında yer aldığına, yorumlamayı belirlemek için başka edimsel nedenler olmadıkça, süreksiz soru sözcükleri yalnızca geçmiş zamanda sıfatın yorumlamasını içermektedir. Söylem zamanında bu yorumlama bulunmamaktadır.

Qui ('who') sıfatçıl sınırlılığı *de célèbre* ('of famous') ile birlikte

(5) Qui de célèbre fumait au bistro dans
Who of famous smoked in-the bar in
les années 60?
the years '60s

'Which famous person smoked in bars in the '60s?'

('Hangi ünlü kişi 60'larda barlarda sigara içerdi?')

Sürekli Soru Sözcüğü: Geçmiş zaman gönderimi / Söylem zamanı gönderimi

Qui ('who') sıfatçıl sınırlılığı *de célèbre* ('of famous') ayrılmakta

(6) Qui fumait de célèbre
Who smoked of famous
au bistro dans les années 60?
in-the bar in the years '60s

'Which famous person smoked in bars in the '60s?'

('Hangi ünlü kişi 60'larda barlarda sigara içerdi?')

Süreksiz Soru Sözcüğü: Geçmiş zaman gönderimi / *Söylem zamanı gönderimi

(5) ve (6) örneklerinin kullanıldığı çalışmada üç grup katılımcı bulunmaktadır. Kontrol grubu 30 katılımcıyı içermektedir. Deney grubu dil yeterlilik düzeylerine göre orta düzey 47 ve ileri düzey 11 katılımcı olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bunun yanı sıra, sözcük çevrinin etkisini araştırmak için daha önce hiç Fransızca eğitimi almamış 47 İngilizce anadil konuşucusu bulunmaktadır. Tüm katılımcılar yabancı dil sınıfının üyeleridir. Katılımcılara düzyazı anlatısı olan görevler, bu düzyazı anlatısı ile ilgili bir soru, o soruya bir yanıt ve son olarak yanıtın o soruya uygun olup olmadığını soran bir soru verilmektedir. Sonuçlar D2

öğrencilerinin yönerge olmadan bile doğru yorumlamayı benimsediklerini göstermektedir. Araştırmacılar İngilizce-Fransızca ara dilinin ilk aşamada İngilizce benzeri ara dil sözlüğü ve sonrasında Fransızca benzeri işlevsel sözlük ile kurulabileceğini ileri sürmektedirler. Bu çalışma belirli tümce türleri ile ilişkili yorumlayıcı bilgiyi incelemesi nedeniyle sözdizim-anlambilim arakesiti ile ilişkili olarak yorumlanabilir; dolayısıyla sözdizim-anlambilim arakesit özelliklerini içermektedir ve sonuçlar Fransızcadaki *NE*-nicelik sözcüklerinin D2 Fransızcada edinilebilir olduğunu göstermektedir.

Dekydtspotter ve Hathorn (2005) D2 Fransızcada D2 Fransızca öğrencilerinin ayrılabilir sınırlılıklar ile nicelik belirleyicilerinin yorumlamasını inceleyerek *Quelque chose de ... (bir şey + sıfat ('something of + adjective'))* yapısının edinimini incelemiştir. *Quelque chose (bir şey ('something'))* varlıksal bir nicelik belirleyicisidir ve *de* ilgeci tarafından tanıtılmış bir sıfatçıl sınırlılık üstlenebilir. İlgeç (7)'de olduğu gibi nicelik belirleyicisine eklenebilir ya da (8)'de olduğu gibi ondan ayrılabilir; ancak iki farklı sözcük dizilimi de farklı yorumlamalara neden olmaktadır.

(7) <i>Quelque chose</i>	<i>de</i>	<i>remarquable</i>	<i>a</i>	<i>été</i>	<i>observé</i>
something	of	remarkable	has	been	observed
<i>par chacun</i>	<i>des</i>	<i>chercheurs</i>			
by each	of-the	researchers			
'Something remarkable was observed by each of the researchers.'					
('Araştırmacıların her biri tarafından dikkate değer bir şey gözlemlendi.')					

1. araştırmacılar farklı dikkate değer bir nesne gözlemlemiş olabilirler ya da
2. tüm araştırmacılar aynı dikkate değer nesneyi gözlemledi
3. iki durumdan biri

(8) <i>Quelque chose</i>	<i>a été</i>	<i>observé de</i>	<i>remarquable</i>		
something	was	observed	of	remarkable	
<i>par chacun</i>	<i>des</i>	<i>chercheurs</i>			
by each	of-the	researchers			
'Something remarkable was observed by each of the researchers.'					
('Araştırmacıların her biri tarafından dikkate değer bir şey gözlemlendi.')					

1. araştırmacılar farklı dikkate değer bir nesne gözlemlemiş olabilirler ya da
2. *tüm araştırmacılar aynı dikkate değer nesneyi gözlemledi
3. *iki durumdan biri

Sürekli *quelque chose* (bir şey ('something')) üç farklı yorumlamaya sahip iken ...*de* + sıfatı ayırarak oluşturulan süreksiz biçiminin tek bir yorumlaması bulunmaktadır.

- (9) En fait, la même chose a été observée
in fact the same thing was observed
par tous les chercheurs
by all the researchers
'In fact, the same thing was observed by all the researchers.'
('Aslında, tüm araştırmacılar tarafından aynı şey gözlemlendi.')

Sürekli ve süreksiz *quelque chose* tümceleri arasında ayrım yapılabilmesi için hem sözdizim hem de anlambilim bilgisine sahip olunması gerekmektedir. Örneğin, süreksiz tümcelerin doğru yorumlanabilmesi için anlamsal olarak yapılan berimlerin yanı sıra sözdizim-anlambilim çakışmaları da gereklidir.

Dekydspotter ve Hathorn (2005) D2 Fransızca öğrencilerinin kişi başına farklı nesnelerin bulunduğu durumlarda *süreksiz oluşumu* (*discontinuous formulation*) kabul edip etmediklerini ve hem tüm insanlar için sadece bir ve aynı nesnenin olduğu hem de her bir katılımcı için farklı nesnelerin olduğu *sürekli oluşumu* (*continuous formulation*) incelemişlerdir. Katılımcılar İngilizce öğrenen Fransızca anadil konuşucuları ve D1'leri İngilizce olan düşük orta ve ileri orta düzey Fransızca öğrencileri olarak ayrılmışlardır. Malzemeler anlatı, hikayede ne olduğunu soran bir soru ve soruya sürekli ya da süreksiz *quelque chose* tümcesi içeren bir yanıt içermektedir. Her bir anlatı iki kez sunulmaktadır; bir kez sürekli bir yanıt, bir kez de süreksiz bir yanıt ile izlemektedir. Sonuçlar düşük orta düzey D2 Fransızca öğrencilerinin sürekli ve süreksiz *quelque chose* de sorularının karşılaştırılmasında hedeflenmeyen başarımlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Ne var ki, ileri orta düzey grubu anadil konuşucuları ile aynı sonuçları göstermiştir. Sonuçlar ileri düzey dil yeterliliğinde ayrılabilir sıfatçıl sınırlılıkları olan nicelik belirleyicilerinin

ediniminin tam olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları içsel arakesitlerin kolaylıkla edinilebildiğini göstermektedir.

1.1.1.2. Sesbilim-Sözdizim Arakesiti

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde dil ediniminde ortaya çıkan bir diğer arakesit sesbilim-sözdizim arakesitidir. Sesbilim-sözdizim arakesiti çizgisel sözcük diziliminin yapısal özelliklerine odaklanarak sözdizimin öncelikle ilişkisi ve bürünsel sesbilim arasındaki benzer ilişkiyi inceleyen arakesittir. Ayrıca, bu arakesit sesbirimlerin tümce yapısındaki altılamaya niteliği, ilişki içinde oldukları kurucuların ve birimlerin sıralanması ilişkisi ile ilişkilidir. Bu arakesitte sözdizimden gelen aşamalı bilginin nasıl tek boyutlu bir yapıya indirildiği görülmektedir. Sesbirimlerin anlamlı birimler olarak tümceler içerisinde dağılımına bakıldığında sözdizimsel düzlemle etkileşim içerisinde olduğu belirtilebilmektedir; dolayısıyla bu arakesitin dil dizgesinin ses ve anlam ilişkisinin temelini oluşturan dilbilgisinin ayrılmaz parçaları olduğu da düşünülmektedir (Kaisse, 1985).

Elordieta (2008) sesbilim-sözdizim arakesitine dair yaklaşımların biçimbilim, anlambilim ve edimbilim yaklaşımları ile desteklenerek dillerdeki olguların açıklanmasını önermiştir. Bu bağlamda, Türkçe, Hırvatça, Almanca, Bask gibi bazı dillerin tümcenin odağını sesbilimsel birimlerden tonlama ya da sözdizimsel birimlerden yer değiştirme ile gerçekleştireceğini öne sürerken Japonca ve Wolof gibi bazı dillerin biçimbilimsel özelliklerle odak değiştirebildiğini savunmaktadır.

Elordieta (2008) sözcüklerin yüzey yapıda sınırlarla ayrıldığını belirtmektedir. Sözdizimsel ve sesbilimsel kuruculuk arasında eşbiçimsizlik görülmektedir. (10) örneğinde de bu sözdizimsel ve ezgisel yapı arasındaki uyumsuzluk açıkça gösterilmektedir.

(10) a. This is [the cat that caught [the rat that stole [the cheese]]].

b. [This is the cat] [that caught the rat] [that stole the cheese].

(‘a. Bu peyniri çalan fareyi yakalayan kedidir.’)

(‘b. Bu peyniri çalan fareyi yakalayan kedidir.’)

(10a) tümcenin sözdizimsel yapısı ile örtüşmekte, (10b) ise tümcenin ezgisel öbeklere ayrılmasını göstermektedir.

1.1.1.3. Sesbilim-Biçimbilim Arakesiti

İçsel arakesit sınıflandırması altında yer alan bir diğer arakesit ise sesbilim-biçimbilim arakesitidir. Sesbilim-biçimbilim arakesiti, sesbirim ve biçimbirimlerin yapılanması sürecinde bu birimlerin birbirleriyle etkileşimini ele almaktadır. Bu arakesite son zamanlarda çekimlemeli biçimbirim ve işlev sözcüklerinin üretimindeki çeşitliliği açıklamak için başvurulmaktadır. Goad ve White (2004: 127, 2006: 251) D2 biçimsözdizim edinildiğinde, ilgili özellikler dillerarası dilbilgisinde uygun bir biçimde temsil edildiğinde, uygun yollarla yapılandırıldığında bile D1 bürünsel yapıların etkisi bulunduğunu belirtmektedir. Diğer bir deyişle, sözdizimsel ve bürünsel temsilleştirmeler arasındaki arakesit üretimde hedef-dışı çıktılara neden olmaktadır. Örneğin, Goad (2003); Goad ve White (2006) ve White (2008b) Mandarin konuşucularının D2 İngilizcelerini araştırmışlardır. Açık biçimbilim açısından Mandarin de zaman ve uyum gerçekleşmesi ve bürünsel yapı açısından PWD'ye eklenti bulunmamaktadır. Goad ve diğerleri Mandarin konuşucularının tümce tamamlama ve dilbilgisellik değerlendirme gibi çeşitli görevlerde de gösterildiği gibi dillerarası dilbilgisinde biçimsözdizimsel zaman özelliklerinin temsilleştirilmesinde tutarlı bir dilsel başarımlar sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca, bazı öğrenciler İngilizcede hedef-benzeri üretim için gerekli olan çekimlemeyi bürünsel yapıya uygulama konusunda sorunlarla karşılaşmaktadır. Sonuç olarak, öğrenciler üretimde düzenli çekimlemeyi silmektedirler. Bazı durumlarda D1'de bulunan yapı yardımıyla İngilizce zamanı bürünleyebilmektedirler. Örneğin, öğrenciler tutarlı bir biçimde düzenli biçimleri üretemezken düzensiz geçmiş zaman biçimlerini üretebilmektedirler.

1.1.1.4. Biçimbilim-Sözdizim Arakesiti

Biçimbilim-sözdizim arakesiti de içsel arakesit sınıflandırması içerisinde bulunmaktadır. Biçimbilim ve sözdizim, genel olarak farklı dilbilgisel düzeylerle ilgilenmektedir; ancak farklılıkların yanı sıra biçimbilim ve sözdizimin birbirleriyle ilişkilendirildiği düzlemler de bulunmaktadır. Aşamalı yapı ve baş sözcük/tamlayan özelliklerine sahip ad, eylem, zaman ve durum ulamları biçimbilim-sözdizim arakesitinde bulunmaktadır. Türetim ekleri biçimbirimin eklendiği gövdeden farklı

sözdizimsel özellik gösteren karmaşık yapı sözcükleri üretebilmektedir. Bu nedenle, sözdizimsel ulam biçimbirimin seçme özelliklerine göre değişebilmekte ya da aynı kalmaktadır.

D2’de anlambilim-biçimbilim arakesiti son zamanlarda ele alınırken sözdizim ve açık biçimbilim arasındaki ilişkinin araştırılması sıklıkla arakesit terimleri arasında belirtilmemesine karşın, çok daha geçmişe dayanmaktadır. Dikkat çeken konulardan biri D2 öğrencileri sıklıkla çekimlemeli biçimbilimin ve işlev sözcüklerinin kendiliğinden üretiminde, bunları atmada ya da bir çekimlemelinin yerine diğerini koyarken uygun olmayan değişimler yapmada çeşitlilik göstermektedirler. Örnek (11)’de aynı konuşucu (Patty) zaman ifadesini bazen kullanmakta bazen atmaktadır. Aynı durum tanımlıklar için de geçerlidir. (11b) ve (11c) örneklerinde aynı konuşucu tanımlık üretiminde tutarsızdır. Bazen çekimleme üretilmektedir; ancak biçim uygun olmamaktadır. (12) örneğinde eylemlilik eylem 2. tekil kişi olarak çekimlendiği zaman oluşmaktadır (Prévost ve White, 2000a: 210-212).

- (11) a. ... went to school and learn English.
b. It is very hard to learn a language.
c. ... we should rent two-bedroom apartment.
(‘a. ..okula gitti ve İngilizce öğren’)
(‘b. Dil öğrenmek çok zor.’)
(‘c. ...iki yatak odalı daire kiralamamız gerekiyor.’)

- (12) du kaufen eine Banane
you buy-INF a banana
(‘muz satın al-MASTAR’)

D2 öğrencileri genellikle işlevsel ulamlar ve yansıtımlar ile ilişkili olan sözdizimsel özellikler üzerinde son derece doğrudurlar. Lardiere (1998: 8, 2007) Patty’nin yalın durumu atamasında tamamıyla doğru olduğunu göstermektedir.

Haznedar ve Schwartz (1997); Lardiere (1998); Prévost ve White (2000a,b) tarafından yapılan varsayıma göre, çekimlemeli ya da işlev sözcükleri olmadığında bu sözcükler sadece yüzey düzeyde bulunmamaktadır; soyut düzeyde uygun bir biçimde temsil edilmektedirler. Zaman için çekimlemeli eylem üretmede başarısızlık

yaşanmaktadır. Zaman özelliği sözdizimde gösterilmekte; ancak öğrenci bu özelliği İngilizcede /-ed/ ile fark edilen bu özelliği belirli bir biçim ile ilişkilendirmede başarısız olmaktadır. Bunun yerine sözlükçe çekimlenmeyen hatalı biçimi sağlamaktadır.

1.1.1.5. Sesbilim-Anlambilim Arakesiti

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ortaya çıkan bir diğer içsel arakesit ise sesbilim-anlambilim arakesitidir. Sesbilim-anlambilim arakesitinin üç temel tamamlayıcı ölçütten oluştuğu belirtilmektedir. Mackay'e (2011) göre bu ölçütler 'bağımsız etkinlik, bağlantı ve hata sıklığı' biçiminde sıralanmaktadır. Bu ölçütler çerçevesinde sesbilim-anlambilim arakesiti kavramsal olarak bilişsel düzlemde gerçekleşmektedir.

Wilbur (2010) genellikle İngilizcede (eat, break, go) gibi eylemler ve (up, into, to) gibi ilgeçler tarafından taşınan anlamlara odaklanmıştır. Bazen 'eat up' birleşimi tek başına kullanılan 'eat' sözcüğünden farklı bir bilgi iletmekte bazen de aynı kalmaktadır.

- (13) a. She climbed the ladder.
b. She climbed up the ladder.
c. She climbed the ladder to the roof, and climbed down again.
(‘a. O merdivene tırmandı.’)
(‘b. O merdivene tırmandı.’)
(‘c. O merdivenle çatıya tırmandı ve tekrar geri indi.’)

(13a) ve (13b) örneklerindeki 'climb' ve 'climb up' sözcüklerinde az farklılık görülmekte ya da hiç görülmemektedir ve her ikisi de (13c)'de olduğu gibi 'climb down' ile karşılaştırılabilmektedir. (13)'deki örnekler '*hareket olayları*' (*motion event*) alanı içerisinde yer almaktadır. Hem (13a) hem de (13b) tek bir olayı tanımlamaktadır; ancak (13c) örneğinde iki eylem sıralamasının mı yoksa tek bir büyük olayın mı olduğu tartışmalıdır.

Sesbilim-anlambilim arakesiti birbiri ile etkileşim içerisinde olmalarına karşın, biçimsel yaklaşım bu arakesiti sınırlı bir şekilde açıklanabilir kılmaktadır; dolayısıyla İşsever'in (2003) de belirtmiş olduğu gibi, anlamın biçimbirim ve

sözdizim bileşenleri ile ilişkisi ve biçimsel boyutunun yanı sıra işlevsel boyutunun da araştırmaya dahil edilmesi bilgi yapısı ve bağlam da dahil edileceği için farklı düzey gösterimlerini incelemek açısından sesbilim-anlambilim arakesitine katkı sağlayabilir.

1.1.1.6. Biçimbilim-Anlambilim Arakesiti

Biçimbilim-anlambilim arakesiti de içsel arakesit başlığı altında sınıflandırılmaktadır. Biçimbilim-anlambilim arakesiti, söz konusu bileşenlerin arasındaki ilişkilerin tümcesel bileşenlere benzer biçimde yüklemcil biçimsel dizge ve niteleme gibi özelliklere sahip olup olmadığına ve biçimbirimsel birleşimlerin anlambilimsel birleşimlerle uyum gösterip göstermediğine ilişkin özellikler göstermektedir. Tümce anlamı bir önermedir ve bu önermenin temel üyeleri adıl ve eylemsil yapılardan oluşmaktadır. Bu ulamların her biri biçimbirimlerin belirlilik durumuna dayanarak anlambilimsel açıdan incelenebilmektedir (Galani, Hicks ve Tsoulas, 2011). Diğer yandan, türetim biçimbirimleri bir gövdeye bağlandığı zaman sözcüğün biçimine ek olarak anlamını da değiştirerek yeni bir sözcük üretebilmekte ve bazı türetim biçimbirimleri eklendikleri sözcüğün ulamını değiştirebilmektedir. Örneğin, adıl türetim biçimbirimi {-I} eylemcil gövdeye eklenerek eklendiği gövde ile farklı ya da aynı ulamda bir sözcük oluşturmaktadır. ‘kaz-’eylemcilden adıl ulama geçiş ‘kaz-ı’ gösterirken ‘kral’ sözcüğüne gelen {-Ilk} biçimbirimi yeni bir sözcük ‘kral-lık’ türetse dahi adıl ulamda kalmaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005). Örneğin, eylemcil biçimbirimlerden görünüş biçimbirimleri de eklendikleri biçimbirimin yanı sıra tüm tümcenin zamana yönelik anlamını değiştirmektedir. Türkçeden bitmişlik ve bitmemişlik görünüş biçimbirimlerine ilişkin örnekler (14) ve (15)’de görülmektedir.

(14) Bitmişlik görünüşü

(Geçen hafta her gün iki saat çalış-tı-m.)

‘Last week I *worked* for two hours every day.’

(İki saat çalış-mış-ım.)

‘I *seem to have worked* for two hours.’

(15) Bitmemişlik görünüşü

(Saat ikide çalış-**ıyor-du-m.**)

‘At two o’clock I *was working.*’

(Saat ikide ofis-te-**ydi-m.**)

‘At two o’clock I *was at the office.*’

(Genellikle iki saat çalış-**ır-dı-m.**)

‘I *would usually work* for two hours.’

(Göksel ve Kerslake, 2005)

Örneklerde de görüldüğü gibi Türkçede bitmişlik ve bitmemişlik görünüş biçimbirimleri geçmiş zamana uygulanmaktadır. Türkçede bitmişlik görünüşü gösteren eylemcil sonekler {-DI} ve {-mİş}, bitmemişlik görünüşü gösteren eylemcil sonekler ise {-(I)yor}, {-mAktA} ve {-(A/I)r} biçimbirimleri ile ifade edilmektedir. Ayrıca, {-mİştI} ve {-DIydI} biçimbirimlerinin bitmişlik ve bitmemişlik görünüşlerini birleştirerek hem sözcüğün biçimini hem de zamansal açıdan tümcenin anlamını değiştirdiği görülmektedir; dolayısıyla Borik’in (2009) de belirtmiş olduğu gibi bitmişlik ve bitmemişlik görünüş eklerinin de anlambilim-biçimbilim arakesitinde yer aldığı ve D2 öğrencileri tarafından bu biçimbirimler edinilirken başlangıçta sorunlarla karşılaşılmasına karşın, bu sorunların kalıcı olmadığı belirtilebilmektedir.

Özetle, içsel arakesitlere ait dilsel özelliklerin D2’de, ister edinim aşamasında olsun ister neredeyse anadili düzeyinde kararlı durumda olsun, gerçekten ediniminin zor olduğu görünmektedir; ancak arakesitler bölüntüsüz değildir: bütün arakesitlerin soruna yol açacağı, belli bir arakesitteki bütün olguların sorunlu olduğu, edinimde başarısızlığın kaçınılmaz olduğu durumları söz konusu değildir. Tersine, örneğin sözdizim-söylemedibilim arakesitinde bir konu biriminin bir kaynaşık yoluyla ikilenmesi bazı durumlarda sorunlu olabilir (Valenzuela, 2005, 2006: 294); ancak bazı durumlarda olmayabilir (Ivanov, 2009: 22); sözdizim-anlambilim arakesitinde D2 sözcük dizilişine bağlı küçük yorumlama farklılıkları edinilebilirken (Dekydyspotter ve diğerleri) D2 biçimbilimine bağlı küçük yorumlama farklılıklarının edinimi çok daha zordur (Choi ve Lardiere, 2006; Umeda, 2008). Özgün biçimiyle arakesit varsayımının hiçbir türü, incelediğimiz aralıktaki veriler için işlememektedir.

Elbette başka bir olasılık da yukarıda ele alınan çalışmaların sonuçlarındaki değişkenliğin deneysel yöntemibilimden fazlasını yansıtmaması olabilir. Aynı olgu hakkında bildirilen bazı farklılıkların yöntemibilimsel farklılıklara dayandırılabilceği doğrudur. Örneğin, Romans dillerinde sıfatların konumuna ilişkin küçük yorumlama karşıtlıkları hakkında Coppieters (1987), Anderson (2008) ve Rothman ve diğerlerinden (2010) farklı olarak, anadil konuşucusuna yakın konuşucuların bu karşıtlıkları yakalamada başarısız olduklarını bildirmektedir. Yalnızca ikinci türden çalışmalar D2 konuşucularının ilgili yorumlamaları yakalamalarını sağlayacak biçimde görevlere bağlamı da dahil etmişlerdir.

1.1.2. Dışsal Arakesitler

D2 çalışmalarında AV çerçevesinde dışsal arakesitler anlambilim-söylemedibilim ve sözdizim-söylemedibilim arakesitleri olarak incelenmektedir. Bu bölümde ilk olarak anlambilim-söylemedibilim arakesiti daha sonra ise odağımız olan sözdizim-söylemedibilim arakesiti ele alınacaktır.

1.1.2.1. Anlambilim-Söylemedibilim² Arakesiti

Birçok tümce katı anlambilimin ötesine geçen unsurlar bakımından yorumlanmaktadır. Karşılıklı Konuşma İlkeleri (Grice, 1989) devreye girmekte, konuşucular aşırı ya da yetersiz bilgilendirici olmamaya çalışmaktadırlar. *Bazı* ve *tüm* gibi anlatımlar, ölçekli sezdirimlere yol açan ve bir ucunda daha güçlü bir terim olan *tüm*'ün olduğu ve daha zayıf terim olan *bazı*'yı sezdireni; ancak aksi bir durumun söz konusu olmadığı bir sezdirim ölçeği oluşturmaktadır (Horn, 1972). Her ne kadar *bazı* mantıksal olarak *bazı* ve *muhtemelen tümü* anlamına gelebilse de genellikle bu şekilde yorumlanmamaktadır. Tersine, eğer daha zayıf olan terim kullanıldıysa, daha güçlü olanın geçerli olmadığı varsayılmaktadır. Sözgelimi, eğer

²Alanyazındaki kimi çalışmalar 'edibilim' terimini söylem düzleminden soyutlayarak kimileri söylemsel yapılanma çerçevesinde ele almaktadır; ancak D2 çalışmalarında bu nokta ayrıştırılmaksızın kullanılabilir; ancak bu çalışmada Prince (1978) ve Lambrecht (1994, 2001) çerçevesinde edibilimsel işlevin söylem düzlemine göre biçimlendiği görüşünden yola çıkılarak, arakesit varsayımının incelendiği çalışmaların betimlenmesi aşamasında iki terim bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

bir konuşucu (16a)'daki gibi bir tümce kullanırsa, dinleyici (16b)'nin söz konusu olmadığı, aksine (16c)'nin hedeflendiği çıkarımında bulunmaktadır.

(16) a. Some elephants have trunks.

b. All elephants have trunks.

c. Some but not all elephants have trunks.

(‘a. Bazı fillerin hortumu vardır.’)

(‘b. Tüm fillerin hortumu vardır.’)

(‘c. Tümü olmasa da bazı fillerin hortumu vardır.’)

(Horn, 1972)

Daha önce Feeney ve diğerleri (2004) tarafından İngilizce konuşan yetişkin ve çocukları sınamak için geliştirilen dilbilgisellik yargısı görevini (Noveck, 2001: 174) kullanan Slabakova (2007, 2009), anadili Korece olan D2 İngilizce konuşucularının ölçekli sezdirimlere duyarlılıklarını incelemektedir. Buna ek olarak, test Koreceye çevrilmiş ve anadil kullanıcılarına uygulanmıştır. Slabakova Korece konuşucularının D1 ve D2’lerinde olduğu gibi bu konuşucuların D2 İngilizce edimleriyle çocuk ve yetişkin İngilizce anadil konuşucularının edimleri arasında da farklar bulmuştur: D2 konuşucuları sezdirimin hesaplandığını gösteren yanıtlar vermeye anadil konuşucu gruplarından daha yatkındır. Diğer bir deyişle, diğer gruplar (16a) gibi tümceleri dilbilgisellik açısından %65 oranında kabul ederken, anadili Korece olan grup bu tür tümceleri %60 oranında reddetmektedir. Sonuçlar sezdirimin hesaplandığını göstermektedir. Slabakova (2007, 2009) anadil konuşucusuyla D2 konucusunun yanıtları arasındaki farkın, azalmış işleme kaynakları nedeniyle, D2 konuşucuların mantıksal alternatifleri akıl edemediklerini ve dolayısıyla özgün sezdirimde (*bazı* terimi *hepsi değil* terimini sezdirir; dolayısıyla (16a) gibi tümceler kabuledilemezdir) takılı kaldıklarını savlamaktadır.

Lieberman (2009) sezdirimlerin hesaplanmasında kullanılan işleme kaynakları konusunu ele almakta ve hesaplama açısından anadil konuşucuları için bile talepkar olan durumları, yani (17)’deki gibi ölçek tersinimi içeren dolaylı sezdirimleri incelemektedir. *Tüm*’ün kullanımı normal olarak daha zayıf olan *bazı* teriminin (16a)’daki gibi olumsuz işleç içeren ve aşağı doğru gerektirimi olan bağlamlarda kullanımının uygun olmadığını sezdirirken ilişki (16b)’deki gibi *bazı* teriminin hedeflenen anlam olması şeklinde tersine çevrilmiştir.

- (17) a. Max didn't read all of the books.
b. Max read some of the books.
(‘a. Max kitaplarını tümünü okumadı.’)
(‘b.Max bazı kitapları okudu.’)

(Lieberman, 2009)

Gillingham (2007) İngilizce anadil konuşucularının (17a)’daki gibi dolaylı sezdirimlerin hesaplanmasını (17b)’deki gibi dolaysız sezdirimlerden daha zor bulduklarını bildirmektedir. Lieberman (2009) anadilleri Japonca olan D2 İngilizce öğrencilerini test etmiştir. Bu öğrencilere her birinden sonra o bağlamda doğru olmayan tümceler olan yazılı kısa senaryolar sunulmuştur. Lieberman, aşağı doğru gerektirimi olan bağlamlardaki sezdirimlerin hesaplanmasında gerçekten bir işleme sorunu olduğunu gösterecek biçimde, bu tür durumlardaki sezdirimlerde D2 konuşucularının anadil konuşucularından daha çok zorluk çektiklerini bildirmektedir. Dahası, katılımcılara aralarından seçim yapmak için biri doğru diğeri doğru olmayan iki tümce sunularak işleme yükü hafifletildiğinde, D2 konuşucularının (17a)’daki gibi örnekleri içerse bile bağlam için uygun olanı seçmede herhangi bir sorun yaşamamaktadırlar; D2 konuşucularının edimi anadil konuşucularınıninkinden ayırt edilememektedir. Slabakova gibi Lieberman da D2 konuşucularının bu türden sezdirimleri hesaplamada gerçekten sorun yaşadıklarını ileri sürmekte; ancak bu konuşucuların aşağı doğru gerektirimi olan bağlamları işlemede (anadil konuşucuları kadar ama daha küçük ölçüde) sorun yaşadıklarını savlamaktadır. Diğer bir deyişle, D2 konuşucularının ilgili edimbilimsel bilgiye erişimde başarısız olması durumu bulunmamaktadır.

1.1.2.1. Sözdizim-Söylemedibilim Arakesiti

Alanyazında hangi dilbilgisel özelliklerin sözdizim-edimbilim arakesitine ve hangilerinin sözdizim-söylem arakesitine ilişkin olduğu ile ilgili genel bir karışıklık bulunmaktadır. Sözdizim-söylem arakesitinin söylem bağlamları üzerine temellenen bilginin anlamının değerlendirildiği arakesit için kullanılırken sözdizim-edimbilim arakesitinin dünya bilgisi ve evrensel edimbilim kategorileri ve ilkelerine dayanan anlamın değerlendirildiği arakesit için kullanılması gerektiği belirtilmektedir; ancak

birçok dilbilimci bu iki terimi değiştirilebilir bir biçimde kullanmaktadır. Her iki arakesit de dışsal arakesit olarak sınıflandırılmaktadır. Bu nedenle, bu iki arakesit çalışmamızın odağı gereği *sözdizim-söylemedibilim* (bkz. ayrıca dipnot 2) başlığı altında bir araya getirilmiştir.

Sözdizim-söylemedibilim arakesiti ikinci dil araştırmalarında en sık çalışılan ve odaklanılan arakesitlerden biri olarak öne çıkmaktadır. *Boş özneli dillerdeki (null subject languages)* konu ve odak yorumları ve öznenin fark edilmesiyle bilgi yapısı etkileşimi, *sözdizim-söylemedibilim* arakesit araştırmaları içerisinde ele alınmaktadır (White, 2011: 585). Örneğin, Sorace ve Filiaci (2006); Tsimpli ve Sorace (2006); Belletti, Bennati, ve Sorace (2007), anadile yakın düzeyde D2'yi konuşanların bile konu ve odak farkındalığına bağlı olan ve özne düşmesini yöneten söylem sınırlılıkları ile karşılaştıklarını ortaya çıkarmışlardır.

Sözdizim-söylemedibilim arakesitinde ele alınan özellikler İspanyolca ve İtalyanca gibi dillerdeki eylemcil öncesi ve eylemcil sonrası özneleri, konu değiştirim bağlamlarındaki açık özneleri, adıların bağlanması, İspanyolca, ve Bulgarca gibi dillerde konulaştırılmış nesnelerin biçimce ikizleşmesini, karşıtsal odağı, Almancada söylem-ilişkili sözcük sırası değişkenliğini içermektedir. Belirlilik göndergenin daha önce ifade edilen biçimi üzerine temellendirildiğinde bunun değerlendirmesi söylem temelli olmaktadır. Örneğin, söylem temelli sözcük sıralaması değişimi gösteren bir tümce ancak daha önceki bağlam dikkate alındığında doğru bir biçimde değerlendirilebilmektedir.

Sözdizim-söylemedibilim arakesitinde öğrenciler *açık (overt)* ve *boş (null) adılısıl öznelerin (pronominal subjects)* dağılımı söylemsel etkenler (konu/odak) tarafından kısıtlandığında eksiklik gösterirlerken bu özneler sözdizimsel etkenler nedeniyle engellendiğinde bir sorun ile karşılaşmamaktadır (Pérez-Leroux ve Glass, 1997, 1999; Satterfield, 2003; Montrul ve Rodríguez-Louro, 2004; Montrul, 2004 ve Serratrice, 2004). Bunun yanı sıra, alanyazında yapılan çalışmalarda İspanyolca öğrencilerinin özne-eylem (ÖE) ve eylem-özne (EÖ) değişimleri gibi söylem özelliklerini düzenlemede eksiklik gösterdikleri gözlenmiştir (Hertel, 2003; Lozano, 2006). *Sözdizim-söylemedibilim* arakesitinde bu gibi eksikliklerin kaynağının odak ve konu gibi yorumlanabilir özelliklerin olduğu ileri sürülmektedir (Sorace, 2004). Yorumlanamayan sözdizimsel özellikler gözlemlenen bu eksikliklerin nedeni olarak

gösterilmektedir. Bunu test etmek için *sözdizim-söylemedibilim* arakesitinde *sunuş odağı* (*presentational focus*) tarafından sınırlandırılan *adıl düşürme değiştirgeninin* (*pro-dop parameter*) ikinci özelliğinin ve ÖE ve EÖ değişimlerinin edinimi araştırılmıştır. İspanyolca öğrenen Yunanca anadil konuşucuları üç yeterlilik düzeyinde (orta üstü, düşük ileri ve yüksek ileri) değerlendirilmişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin *sözdizim-söylemedibilim* arakesitindeki bilgilerinin öğrencilerin söylemde sözcük diziliminin dağılımından sorumlu olan yorumlanamaz özelliklerin eksikliği nedeniyle sürekli olarak sorunlu olduğunu göstermektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi alanyazındaki son çalışmalar ÖE ve EÖ değişimlerinin *sözdizim-söylemedibilim* arakesitinde işleyen söylem özellikleri tarafından kısıtlanmaktadır. Sunuş odağı bağlamlarında odaklanmış öge yeni bilgiyi temsil etmektedir. NE-soru sözcükleri yardımıyla konuşma odaklı ögeler hakkında çıkarımda bulunulabilmektedir. (18), (19) ve (20), (21) de başı *quien* (İspanyolca) olan soru / *pjos* (Yunanca) '*kim*' ('*who*') yanıt olarak bir *sunuş odağı öznesi* (*presentationally focused subject*) gerektirmektedir. 'A' konuşucusu için özne yeni bilgidir. Bolinger'a (1954) göre, İspanyolca da konuşma odaklı birimlerin tümce-sonu konumunda bulunması zorunludur. Sunuş odaklı özne bağlamlarında özne tümce-sonu konumunda (EÖ sıralaması) ortaya çıkmaktadır; çünkü tümce-başı konumunda ortaya çıkması *karşıtsal okuma odağı* (*contrastive focus reading*) anlamına gelmektedir (Dominguez, 2004); dolayısıyla konuşma odağı öznesi eylem türüne bakılmaksızın (*belirtmesiz* (*unaccusative*) (18Bii) ve *etkilemesiz* (*unergative*) (19Bii)) sözdizimsel açıdan EÖ belirlenmektedir. Belirtmesiz ve etkilemesiz sözdizimsel ayrımı odaklanmış bağlamlarda etkisiz duruma gelmektedir (Dominguez, 2004; Lozano, 2006: 154-155).

(18) A: Quién vino?

Who arrived?

('Kim vardı?')

B: (i) #[Un niño]_{odak} vino (#ÖE)

A boy arrived

('Çocuk vardı.')

(ii) Vino [un niño]_{odak} (EÖ)

Arrived a boy

('Vardı çocuk')

(19) A: Quién gritó?

Who shouted?

(‘Kim bağırdı?’)

B: (i) #[Un niño]_{odak} gritó (#ÖE)

A boy shouted

(‘Çocuk bağırdı.’)

(ii) Gritó [un niño]_{odak} (EÖ)

Shouted a boy

(‘Bağırdı çocuk’)

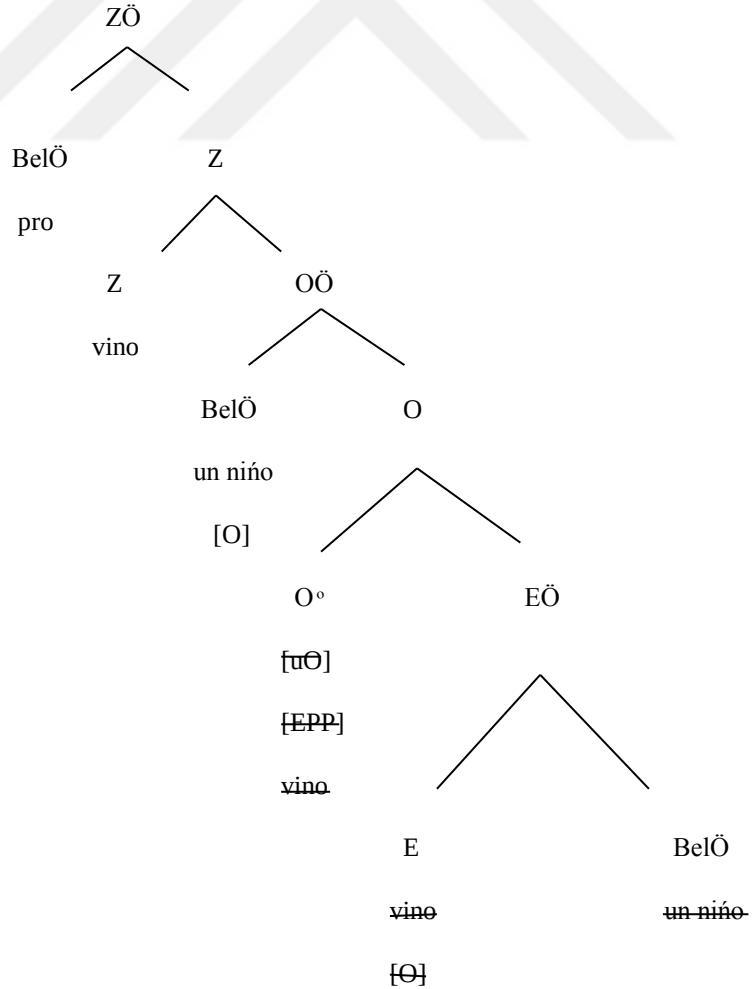
ZÖ-içsel odak kuramına (TP-internal focus theory) göre (Belletti, 2001, 2003; Belletti ve Shlonsky, 1995), sunuş odağı sözdizimsel açıdan İtalyancada temsil edilmektedir. Bu çözümleme İspanyolca içinde kullanılabilmektedir (Lozano, 2003, 2006).

(20) a. Vino [un niño]_{odak} (İspanyolca odaklanmış özne: ayrık geçişsiz)

Arrived a boy

(‘Vardı çocuk’)

b.



Senaryo sunuş odaklı öznelerin olduğu özneli geçişsiz eylemler içinde ayrıık geçişsiz eylemler için betimlenmiş türeme ile baş birleşim dışında aynı olarak ortaya çıkmaktadır.

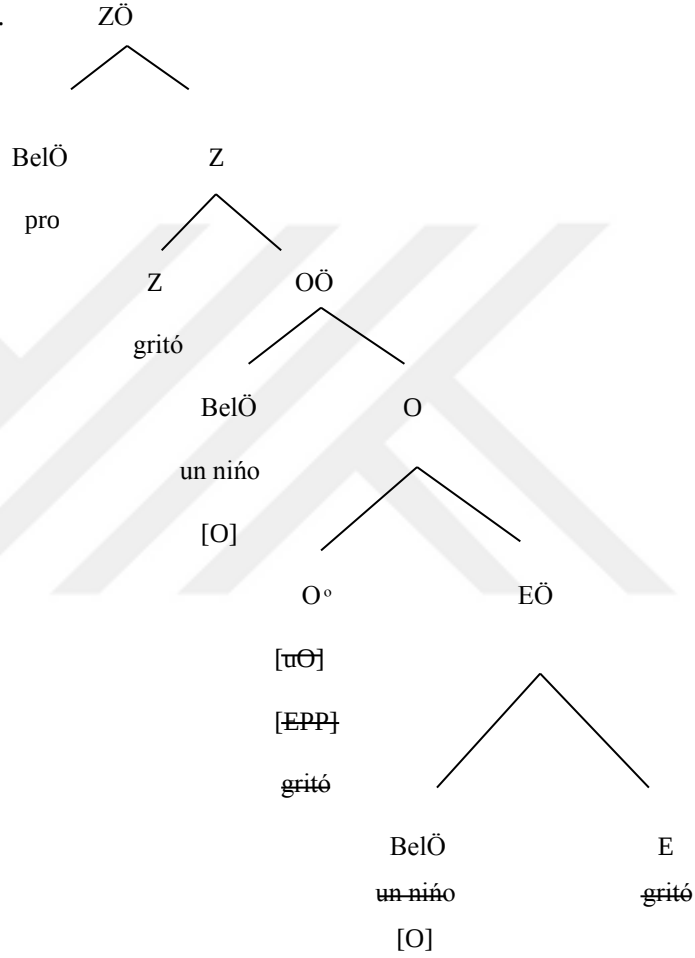
(21) a. Gritó[un niño]_{odak}

(İspanyolca odaklanmış özne: özneli geçişsiz)

Shouted a boy

(‘Bağırdı çocuk’)

b.



Lozano (2006: 168-169) sunuş odaklı özne çevrelerindeki sözcük dizilimi dağılımlarını incelemiştir. İngilizce ve Yunanca konuşan ileri düzey İspanyolca öğrencileri *kabuledilebilirlik yargılama görevleri (acceptability judgement task)* ile karşılaştırılmışlardır. Sonuçlar ileri düzey öğrencilerinin odaklanmış bağlamlarda isteğe bağlı davranışlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum söylem özelliklerinin *sözdizim-söylemedibilim* arakesitinde kolaylıkla edinilemediğini göstermektedir. Aynı durum iki yeterlilik düzeyindeki (orta ve ileri) İngilizce

konuşan İspanyolca öğrencilerinde de gözlenmiştir. Belletti ve Leonini (2004) üretim görevinde D2 İtalyanca öğrencilerinin İtalyanca sunuş odaklı öznelerin tümce-sonu konumunda yer aldıklarını geç edindiklerini saptamışlardır; dolayısıyla *sözdizim-söylemedimbilim* arakesitinde ÖE ve EÖ dağılımlarını düzenleyen söylem özelliklerinin ikinci dilde edinimi geç gerçekleşmekte ve gelişimin ileri aşamalarında bile eksikliklere neden olabilmektedir.

Hopp (2009: 468-470) yetişkin ikinci dil ediniminde *sözdizim-söylemedimbilim* arakesitinde en yüksek başarıyı araştırmıştır. Toplamda 91 İngilizce anadil konuşucusu, D1 Felemenkçe ve Rusça olan anadil konuşucularına yakın ileri düzey Almanca konuşucuları ve 63 anadil konuşucusu kabuledilebilirlik yargılama testi ve *çevrimiçi kendi hızını belirlediğin okuma görevi (on-line self-paced reading task)* ile değerlendirilmişlerdir. Bu test ve görevler Almancada söylem-ilişkili seçimli sözcük dizilişine odaklanmaktadır. Sonuçlar yetişkin ikinci dil ediniminde *sözdizim-söylemedimbilim* arakesitinde çakışmanın hem çevrimdışı bilgi hem de çevrimiçi işlemlerde İngilizce anadil konuşucuları için bile olası olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, Felemenkçe D1 konuşucularının çakışmaması ve ikinci dil gruplarının görevler arasında başarımlarındaki farklılıklar anadil ve D2 söylem düzenlemelerindeki bakışsızlık ve berim zorluklarının söylemin sözdizim üzerine çakıştırılmasında D2 başarımında kısıtlamalara neden olduğunu göstermektedir.

Sözdizim-söylemedimbilim gibi sorunlu arakesitler anadil, ikidilli ve yetişkin ikinci dil ediniminde belirli zorluklara neden olmaktadır (Platzack, 2001; Müller ve Hulk, 2001; Montrul, 2004: 132 ve Sorace, 2000, 2003, 2004, 2005). Bu durum anadili İngilizce olan D2 İspanyolca öğrencileri arasında boş ve açık özne adıllarının dağılımı çalışılarak araştırılmıştır. İkinci dilbilgisinin açık adıl sınırlamasına göre (Montalbetti, 1984), elde edilen veriler orta ve ileri düzey D2 öğrencilerinin boş özne değiştirgenini yeniden düzenlediklerini; ancak sadece ileri düzey öğrencilerinin daha fazla ya da daha az hedef boş/açık özne dağılımını edindiklerini göstermektedir. Sorace'ın (2004) tahminlerinin aksine ve Montrul and Rodríguez-Louro (2006) ile aynı doğrultuda olan veriler hem açık hem de boş özne adıllarının aşırı kullanıldığını göstermektedir. Bu durum sadece anadil çıkarımından kaynaklanmamaktadır.

Çıkarım-koşullu özellikler daha karmaşıktır ve bu nedenle edinimi daha zordur (Valenzuela, 2006: 296-287).

Alanyazında yapılan çalışmalar *sözdizim-söylemedibilim* arakesitinin güçlkle edinildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu arakesitin bileşenleri *sözdizim-anlambilim* arakesitinden daha sonra edinilebilmektedir. *Sözdizim-söylemedibilim* arakesitindeki özellikleri değerlendirmek karmaşıktır ve çok fazla işleme kaynağı ve oldukça yüksek bir işlev kontrolü gerektirmektedir; dolayısıyla ikinci dil ediniminde gelişimsel gecikmelere neden olmaktadır (Rothman ve Slabakova, 2011).

İkinci dil edinimi üzerine yapılan çalışmalara göre *sözdizim-söylemedibilim* arasındaki arakesit kapsamlı olmayan; ancak artık seçimliliğin ve değişkenliğin büyük bölümünün gözlendiği yerdir. Sorace ve Filiaci (2006); Tsimpli ve Sorace, (2006); Belletti, Bennati ve Sorace (2007) İtalyanca anadil konuşucusuna yakın konuşucuların bile İtalyancadaki odak ve konu söylem-edibilimsel kısıtlarında tam olarak yetkin olamayabileceğini göstermişler ve *sözdizim* ve *edibilim* arasında kalıcı ve sürekli sorunların olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu, daha önce de belirttiğimiz gibi, AV'da (Sorace, 2005; Sorace ve Filiaci, 2006) beklenen bir durumdur.

İtalyancada *boş önelere (null subjects)* (22)'deki gibi *kök tümceciklerde (root clauses)* ve (23)'teki *kök olmayan tümceciklerde (non-root clauses)* izin verilir ve bunlar, (24) ve (25)'de *açık adıl (overt pronoun)* kullanımının uygunsuzluğuyla gösterildiği gibi belirli edibilimsel koşullarda uygun olan tek seçenektir (Serratrice, 2007).

(22) Laura_i ha salutato la sua amica e pro_i
Laura has said-bye the her friend and pro_i
è uscita dalla macchina.
is gone-out from- the car
'Laura said good bye to her friend and (she) got out of the car.'
(‘Laura arkadaşına hoşçakal dedi ve (o) arabadan indi.’)

(23) Laura_i ha salutato la sua amica mentre pro_i
Laura has said-bye the her friend while pro_i
è uscita dalla macchina.
is gone-out from- the car
'Laura said good bye to her friend while (she) got out of the car.'
(‘Laura (o) arabadan inerken arkadaşına hoşçakal dedi.’)

(24) ??Laura_i ha salutato la sua amica e lei_i
Laura has said-bye the her friend and she
è uscita dalla macchina.
is gone-out from- the car

‘Laura said good bye to her friend and she got out of the car.’

(‘Laura arkadaşına hoşçakal dedi ve arabadan indi.’)

(25) ??Laura_i ha salutato la sua amica mentre lei_i
Laura has said-bye the her friend while she
è uscita dalla macchina.
Is gone-out from- the car

‘Laura said good bye to her friend while she got out of the car.’

(‘Laura arabadan inerken arkadaşına hoşça kal dedi.’)

(Serratrice, 2007)

Sözdizimsel bakış açısından Carminati’nin (2002) *Öncül Konumu Stratejisi* (ÖKS) (*Position of Antecedant Strategy (PAS)*) boş adılların tümcenin (çekim öbeğinin) göstericisi konumundaki bir öncülü tercih ettiklerini, çekim öbeğinde gösterici konumunda olmayan bir öncülün ise açık adılarca tercih edildiğini belirtmektedir (Serratrice, 2007). Edimbilimsel bakış açısından Ariel (1994) boş ya da açık özne seçiminin öncülün görelî erişilebilirliğine (*accessibility*) (Serratrice, 2007) bağlı olduğunu belirtmektedir; diğer bir deyişle, adılların eksiltilmiş biçimlerini (*adıl* gibi) kullanarak, konuşucu daha belirgin (özne) öncüllere gönderimde bulunduğunu, daha az belirgin (özne olmayan) öncüllere ise *konu kaydırımı* (*topic shift*) ve açık bir adıl kullanımıyla gönderimde bulunulduğunu belirtmektedir (Serratrice, 2007); dolayısıyla ÖKS’e göre boş özneler sözdizimde yer almakta ve İtalyancada boş ve açık özneler arasındaki bütünleyici dağılım yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi hem sözdizimsel hem de söylem-edimbilimsel kısıtlar tarafından belirlenmektedir. Ne var ki, Grimshaw ve Samek-Lodovici (1998) ve Holmberg (2005) boş öznelere sözdizimsel olarak izin verildiğini; ancak boş-özne dillerinde bunların dağılımının edimbilim tarafından düzenlendiğini ileri sürmüştür (Sorace ve Filiaci, 2005). Bu nedenle, boş özne dillerinde adılısıl özneleri edinebilmek için bir konuşucunun ilk olarak sözdizimsel yetkilendiricilerin doğru *temsillerine* (*representation*) (öncülün konumu) sahip olması gerekmektedir. İkinci olarak

konusucu bağlamlara uygun olarak boş ya da açık özne kullanımını düzenleyen edimbilim arakesit koşullarını bilmek durumundadır (Sorace ve Filiaci, 2006).

Sorace ve Filiaci, (2006) D2 İtalyancadaki adılsıl özneleri (tümcelerdeki *artgönderim* (*backward anaphora*) ve *öngönderimin* (*forward anaphora*) (yorumlanması) diğer bir deyişle, ‘boş ve açık adılar ile tümceler-arası öncüller arasındaki bulanık gönderimsel bağımlılıkların çözülmesi’ni incelemişlerdir. Çalışmada iki katılımcı grubu; kontrol grubu ve anadilleri İngilizce olan ve İtalyanca anadili konuşucularına yakın konuşucular bulunmaktadır. Araştırmacılar bir resim onaylama görevi kullanmışlardır. Sonuçlar gruplar arasında boş adılardan çok açık adılarda farklılık olduğunu göstermiştir. İki grup öngönderimden (27) çok artgönderimde (26) birbirlerinden ayrılmışlardır. Anadil konuşucusuna yakın konuşucular, özellikle artgönderimde, açık bir özne adılının öncülü olarak anadil konuşucularına oranla daha çok ana tümce öznesini seçmişlerdir. Sorace ve Filiaci, (2006) anadili konuşucularına yakın İtalyanca konuşucularının boş özne dilbilgisine ve ÖKS’e sahip oldukları; ancak (adılsılların yorumlanması da dahil olmak üzere) farklı bilgi kaynaklarını birleştirmek için gerekli işleme kaynaklarından yoksun oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

(26) Mentre leik/l/proi si mette il cappotto, la mammai dà un bacio alla figliak.
while she wears the coat, the mother gives a kiss to the daughter
‘While she/pro is wearing her coat, the mother kisses her daughter.’
(‘O paltosunu giyerken anne kızını öper.’)

(27) La mammai dà un bacio alla figliak mentre leik/l/proi si mette il cappotto.
the mother gives a kiss to the daughter, while she wears the coat
‘The mother kisses her daughter, while she/pro is wearing her coat.’
(‘Anne kızını öper o paltosunu giyerken.’)

(Sorace ve Filiaci, 2006)

Hem Serratrice ve diğerleri (2009) hem de Sorace ve diğerleri (2009) içsel (sözdizim-anlambilim) arakesitin ve dışsal (*sözdizim-söylemedimbilim*) arakesitin edinimini karşılaştırmışlardır. Çalışmalarda İtalyancada (sözdizim-anlambilim arakesitini içeren) *özgül* (*specific*) ve *genelleyici* (*generic*) AÖ’lerini ve (*sözdizim-*

söylemedim bilim arakesitini içeren) boş ve açık özne adılarını incelemişlerdir. Katılımcılar hem çocuklar hem de yetişkinlerdir. Çocuklar İngilizce-İtalyanca ikidilliler, İspanyada yaşayan İtalyanca-İspanyolca ikidilliler, İngilizce tekdilliler ve İtalyanca tekdilliler olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. İngilizce-İtalyanca ikidilli grup da Birleşik Krallık'ta yaşayanlar ve İtalya'da yaşayanlar olarak ayrı iki gruba ayrılmıştır. Bunlara ek olarak, çocuklar küçükler ve büyükler olarak gruplandırılmıştır. Ayrıca, İtalyanca ve İngilizce tekdilli yetişkin gruplar da bulunmaktadır. Araştırmacılar *çevrimdışı kabuledilebilirlik yargısı görevleri (offline acceptability judgment tasks)* kullanmışlardır. Çocuklardan belli bağlamlarda resimler ve animasyonlarla birlikte duydukları tümceleri değerlendirmeleri istenmiştir. İspanyolca ve İtalyanca yapıları, boş özne ve açık özne kullanımı ve bunun konu kaydırımıyla ilgili edimbilimsel kısıtları açısından tamamen örtüşmektedir. Buna ek olarak, her iki dilde de özgül ve genelleyici çoğul AÖ'ler için *belirli tanımlıkların (definite articles)* özne konumunda bulunması gerekmektedir; ancak İtalyanca ve İngilizce yapıları kısmen örtüşmektedir; çünkü İngilizce bir *boş olmayan özne dilidir (non-null-subject language)* ve ayrıca belirli tanımlığa genelleyici bağlamlarda izin verilmemektedir. Sonuçlar dışsal ve içsel arakesitlerin farklı zorluklara neden olduğunu göstermektedir. İlk olarak, katılımcılar konu kaydırımı olmayan bağlamlarda açık adıl kullanımını aşırı kabullenmişlerdir. Yukarıda sözü edilen çalışmayı ele alan Sorace ve Serratrice (2009), bu çalışmanın sonuçlarına göre, açık adıların aşırı genellenmesinin arkasındaki nedenlerin daha etkisiz işleme ve ayrıca İngilizceye maruz kalma (oranı) olabileceğini ileri sürmüşlerdir. İkincisi, Birleşik Krallık'ta yaşayan İngiliz-İtalyan çocuklar genelleyici bağlamlarda belirgin bir biçimde daha fazla dilbilgisidışı *yalın çoğul (bare plural)* AÖ'yü kabuledilebilir bulmuşlardır. Ne var ki, Serratrice ve diğerleri (2009) ve Sorace ve Serratrice (2009) bu sorunun nedeninin girdi kalitesi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunun yanında, girdinin niceliği de her iki arakesit türü için etkilidir; öyle ki katılımcılar ne kadar çok İtalyanca girdi alırlarsa (İtalyan ortamlarında yaşayarak) o kadar az hata yapmışlardır. Kısacası, çalışma ikidillilerin, girdinin niteliği ve niceliğine bağlı olarak artabilecek biçimde, *sözdizim-söylemedim* bilim arakesitini içeren dilbilgisel olguları kullanmada sorun yaşadıklarını göstermiştir.

Yapılan bir diğ er çalışmada Belletti, Bennati ve Sorace (2007) D2 İtalyancada boş ve açık adılısıl özneler ek olarak *eylem ardı öznelerin (post-verbal subjects)*  retimini ve yorumlanmasını incelemişlerdir. Eylem ardı öznelerin, adılısıl özneler gibi edimbilimsel kısıt yönetimli olduğu ileri sürülmüştür. Katılımcılar anadil konuşucusuna yakın İtalyanca konuşan İngilizlerdir. İtalyancada adılısıl öznelerin yorumlanması ve çıktılarını incelemek için s yletimli ve hazırlıksız dört tür görev uygulanmıştır. Görevler VS videoları, öykü anlatımı, resim onaylama ve başlık görevleridir. Sonuçlar anadili gibi konuşan konuşucuların eylem ardı özne ve adılısıl özne kullanımlarında erek dile uzak davranış sergilediklerini göstermiştir. Anadili gibi konuşan konuşucular kontrol grubuna göre açık adılısıl özneleri belirgin bir biçimde daha fazla kullanmışlardır. Benzer biçimde, anadili gibi konuşan konuşucuları, kontrol grubundan fazla olarak, açık özne adılarını ana tümcenin öznesiyle *eşg ndergeli (co-referential)* olarak yorumlamışlardır. Anadili gibi konuşan konuşucular eylem ardı özneleri bütün eylem sınıflarında anadil konuşucularından daha az kullanmışlardır. Belletti, Bennati ve Sorace (2007) (28) ve (29)  rneklerinde görülen bu anadil dışı davranışı D2 İtalyanca dilbilgisinde boş özne değiştirgeninin sıfırlandığını; ancak D1 berimleri D2 kullanımını engellediğini belirterek açıklamışlardır; dolayısıyla sonuçlar AV'ı destekleyen kanıtlar sunmuştur.

(28) a. Perche Giovanna non e venuta?

‘Why didn’t Giovanna come?’

(‘Giovanni neden gelmedi?’)

b. Perche lei non ha trovato un taxi.

c. Perche ____ non ha trovato un taxi.

(‘Because she couldn’t find a taxi.’)

(‘      taksii bulamadı.’)

(29) a. La vecchietta saluta la ragazzaj quando proi/?j attraversa la strada.

b. La vecchietta saluta la ragazzaj quando leij attraversa la strada.

(‘The old woman greets the girl when  /she crosses the road.’)

(‘Yaşlı kadın karşıdan karşıya geçerken kızı selamlar.’)

(Belletti, Bennati ve Sorace, 2007)

Sorace ve Serratrice'e (2009) göre arakesit yapılarının edinilebilirliğini etkileyen etmenlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- (a) Sözdizimsel yapılar ve yorumlama arasındaki arakesit eşleşmesini etkileyen yorumlanabilir özellikler yetersiz belirlenmiştir.
- (b) Temsilleştirmelerde ve/veya çözümleme stratejilerinde dillerarası bir etki vardır.
- (c) İşleme kısıtlamaları vardır: bilgi dağarcığına zayıf (az) erişim, zayıf bilgi eşgüdümü ve zayıf kaynak paylaşımı.
- (d) İkidilli konuşucuların maruz kaldığı girdinin niteliği ve niceliği (dili üretenin anadil konuşucuları, anadil konuşucu olmayanlar ya da girdiye maruz kalmış konuşucular olup olmaması).
- (e) İki dili yönetmede denetim kısıtlılıklarına yol açan ikidilliliğin doğası arakesit yapısının edinilmesini de etkiliyor olabilir.

Antonova-Ünlü de (2015: 2-4) Sorace ve Filiaci'nin (2006) AV'ı Türkçede büyük olasılıkla dışsal bir arakesiti (*sözdizim-söylemedibilim*) de kapsayan çoklu-arakesitleri (*sözdizim-anlambilim-biçimbilim-edimbilim*) içeren dolaysız nesneler üzerindeki durum belirticilerinin edinimini inceleyerek sınamıştır. Türkçede dolaysız nesneler için durum belirticilerinin seçilmesi çoklu arakesitleri gerektirmekte ve bazı durumlarda bu seçim söylemle ilişkili koşullar tarafından belirlenebilmektedir. (30)'da görüldüğü gibi ilk kez sözü edilen ve/veya belirsiz dolaysız nesneler için sıfır biçimbirim kullanmak ya da (31)'de görüldüğü gibi daha önceden sözü edilen ve/veya belirli dolaysız nesneler için belirtme biçimbirimini kullanmak söylemle ilişkili koşullara bağlı olabilir (Antonova-Ünlü, 2015: 3).

(30) Yaşlı bir adam **hazine** bul-muş. (belirsiz nesne)
old one man treasure find.
'An old man found treasure.'
(‘Yaşlı adam hazine buldu.’)

(31) Bütün **hazine-yi** kimsesiz (belirli nesne)
all treasure orphan
çocukla-ra bağışlamış.
children donate
'He donated all the treasure to orphan children.'

(‘Tüm hazineyi yetim çocuklara bağışladı.’)

(Antonova-Ünlü, 2015: 3)

Katılımcılar yüksek yeterlilik düzeyine sahip ve uzun süredir Türkiye’de yaşayan D2 Türkçe konuşucusu olan Ruslardır. Veri toplama için kullanılan malzeme kurgusal anlatılardır. Bulgular, Türkçede belli koşullarda düşürülebilen tek durum biçimbirimi olan belirtme durum biçimbirimi kullanımının ediniminde fosilleşmiş hatalar; dolayısıyla tamamlanmamış edinim olduğunu göstermiştir. Katılımcılar belirli cins adlarında belirtme biçimbirimini düşürme ve belirli bağlamlarda adın belirtilmemiş biçimini kullanma eğilimi göstermişlerdir; dolayısıyla dolaysız nesne konumunda, belirli ve belirsiz cins adları için durumun belirtilmemiş biçimini kullanmayı ölçün haline getirmişlerdir; ancak dışsal arakesit gerektirmeyen durum belirtecilerini tutarlı bir biçimde neredeyse hiç hata yapmadan kullanmışlardır. Bu nedenle, bu çalışma AV ile uyumlu kanıtlar ortaya çıkarmıştır.

Alanyazındaki bulgular bir arakesitin sorunlu olup olmamasının dile (hem D1 hem de D2) bağlı olmadığını, arakesit özellikleri bakımından söz konusu dilsel olgunun yanında diğer etkenlerin de etkili olduğunu göstermektedir. İlgili dilsel olgunun arakesit özelliklerinden kaynaklanan sorunları incelerken, belirli bir dilsel yapıya dahil olan arakesit sayısı arttıkça (farklı dil türlerinin ve/veya bilişsel modüllerin bütünleşmesi) o yapının edinilmesinin güçleşebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (White, 2011: 579).

Buraya kadar özetlersek, anlambilim-söylemedibilim ve *sözdizim-söylemedibilim* gibi dışsal arakesitlerini inceleyen çalışmalar farklı sonuçlar elde etmişlerdir. D2 konuşucularının dilbilimsel sunuluşları ‘kusurlu’ olmak zorunda değildir; ancak farklı türden dilbilimsel özelliklerin bütünleştirilmesi gereksinimi D2 konuşucularını belli işleme baskıları altına sokabilmektedir.

Tsimpli ve Sorace arakesitlerin gelişimsel evreler açısından birbirlerinden farklılaştığı; yani D2 ediniminde içsel arakesitlerin özellikleri çok erken edinilirken dışsal arakesitlerin özelliklerinin çok geç edinim evrelerine kadar sorunlu kaldığı savını desteklediği sonucuna ulaşmışlardır.

Diğer yandan, bazı araştırmacılar arakesitlerdeki bozulmaların D2 ve anadil konuşucusu dilbilgileri arasındaki sunuluş farklılıklarını yansıtmadığını ileri sürmektedir. Örneğin, *sözdizim-söylemedibilim* arakesiti bakımından, Belletti ve

diğerleri (2007) İtalyancayı anadile yakın konuşan kişilerde görülen odağın gerçekleşmesiyle ilişkili sorunların düşük odağın dizgesel olmayan kullanımından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlamaktadır. Diğer bir deyişle, sorun bir odak yansıtma sunuluşunun yapılması değil o sunuluşa dizgesel erişimdedir.

Arakesit güçlüklerine ilişkin sunuluşsal açıklamalara karşı işleme açıklamaları bağlamında ortaya çıkan ilginç bir soru da her bir açıklama türünün ne dereceye kadar iletişim bozulması beklediğidir. Eğer D2 konuşucuları anadil konuşucularından bir biçimde farklılaşan belli dil özellikleri sunuyorsa, bu durum yalnızca üretimde değil, alımlamada da sorunlar yaşayabilecekleri anlamına gelmektedir; ancak eğer bu konuşucuların sorunları dayandıkları (D2 benzeri) dilsel sunuluşlara erişimde yaşadıkları hesaplama baskılarıyla ilişkiliyse, o zaman D2 konuşucularının (konuştıkları kişilerde olası kafa karışıklığına yol açabilecek) daha büyük üretim sorunları olması ve (kendileri için sorun oluşturmayan) daha küçük alımlama sorunları yaşamaları beklenmektedir. Sözgelimi, biçimbilim-sözdizim arakesiti söz konusu olduğunda, belli biçimbilimsel birimlerin eksiltilmesi ya da yanlış sesletilmesi dinleyici için yorumlama sorunları ortaya çıkabilir; ancak yine de D2 konuşucusu ne iletmek istediğini tam olarak bilebilir ve dolayısıyla anadil konuşucusunun üretimini uygun biçimde yorumlayabilir. Diğer yandan, *sözdizim-söylemedibilim* arakesitinde eğer [+konu kaydırımı] ya da odak yansımaları gibi özelliklerin yetersiz belirtmesi sezdiriliyorsa, o zaman Sorace ve diğerlerinin bildirdiği gibi D2 konuşucularının hem üretim hem de alımlama sorunları yaşamaları gerekmektedir.

Sonuç olarak, arakesitlerin bölüntüsüz olmadığının ortaya çıkmasıyla, arakesitlerde yaşanan sorunlar için anadil-olmayan dilbilgisel sunuluşlar ya da anadil-olmayan işleme gibi tek bir kaynak olabileceğini varsaymak mantıklı değildir. Aslında, D2 konuşucuların sorunlarının farklı arakesitler, farklı dilsel olgular ya da farklı D2 yeterli düzeyleri için farklı kaynaklar gibi birden çok açıklaması olabilir.

Görüldüğü gibi, ikinci dil ediniminde içsel arakesiti oluşturan dilbilgisel alanları birleştiren özelliklerin ediniminde genellikle sorunlar ile karşılaşmamaktadır; ancak AV'nin diğer bir sınıflandırmasını oluşturan dışsal arakesitlerin ediniminde zorluklar ya da gecikmeler gözlenmektedir. AV'a göre

aynı önermesel içeriğe sahip basit tümce karşılıklarından farklı olan *It*-ayrıkları da *sözdizim-söylemedibilim* arakesitinde bulunması nedeniyle zor/geç edinilmektedir; çünkü bu türden ayrıkların sözdizimsel yapılanmalarına göre (örn. ayrıklanan öbeğin türü, özne/nesne olması vb.) konuşucular/yazarlar tarafından kodlanan odak, karşıtlık oluşturma ve yeni bilgi verme gibi edimbilimsel işlevleri bulunmaktadır. Çalışmamızın dayanağını oluşturan bu bilgiler doğrultusunda bir sonraki bölümde, alanyazında yapılan çalışmalar çerçevesinde *It*-ayrıklarının sözdizimsel ve söylemedibilimsel özelliklerine değinilecek; söz konusu özelliklerin gözetilmesiyle inceleme nesnemiz olan yapıların öğretilmesinde kullanılması için malzeme tasarlanacaktır.



İKİNCİ BÖLÜM

AYRIKLAR

2.1. AYRIKLAR

Ayrık olarak bilinen bir dizi yapı İngilizce için öncelikli olarak sözdizimle ilgilenen araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. İlk olarak Fowler ve Fowler (1906, 1931) ve Jespersen (1928, 1965) gibi İngilizce dilbilgisi araştırmacıları tarafından tartışılmış ve daha sonra sözdizim kuramı araştırmacıları tarafından incelenmiştir (Akmajian, 1970; Harries, 1972; Hankamer, 1974). Lambrecht'e (1999) göre ayrıklar, özne-dışı tümleci bir odak öbeği olan bir koşaç içeren bir anatümce ve üyelerinden biri odak öbeğiyle eşdizimli olan bir sıfat yantümcesi (ya da sıfat yantümcesi benzeri) olmak üzere iki tümceden oluşan karmaşık bir tümce yapısıdır. Anatümce ve sıfat yantümcesi birlikte basit bir tümce biçiminde de ifade edilebilecek mantıksal olarak basit bir önermeyi ifade etmektedir. Bu tanım sıradışı bir tanım değildir ve sözdizim, eşgönderim, altta yatan önermenin anlambilimi ve son olarak tek bir tümceyle 'yer değişebilirlik'e dayanmaktadır. Alanyazında ayrıklık ya da ayrık benzerliği gösteren ya da gösterdiği ileri sürülen bir dizi ayrık türleri bulunmaktadır. Bu nedenle, çalışmamızın ana odağı olan *It*-ayrıklarının ayrıntılarına geçmeden önce, bir sonraki bölümde söz konusu bu yapılar, ağırlıklı olarak İngilizce ekseninde betimlenecektir.

2.2. AYRIK TÜRLERİ

İngilizcedeki ayrıklar çoğu dildeki ayrık incelemelerinin karşılaştırmalı bir bakış açısıyla yürütülmesinde temel alınmaktadır; ayrıca çalışmamızın temel odağı İngilizcedeki bir ayrık türü olan *It*-ayrıklarının öğretimine yönelik malzeme tasarımı üzerinedir. Bu nedenle çalışmamızın bu bölümünde, İngilizcedeki ayrıkların sınıflandırması ve bu yapıların betimlenmesi yapılacak, bir sonraki bölümde tüm bu sınıflama ve betimlemelerin karşılaştırmalı çerçevede ele alınarak sunulduğu *It*-ayrıklarının sözdizimsel ve söylemedibilimsel özellikleri alanyazında yapılan çalışmalar ışığında irdelenecektir.

2.2.1. Temel Ayırıklar

İngilizcedeki temel ayırıklar *It*-ayırıkları olarak kabul edilmekte ve günümüze kadar pek çok dilcinin ayırık çalışmalarının büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. *It*-ayırıkları farklı odak öğeleriyle farklı işlevleri taşıyabilmektedirler; ancak bu türden ayırıkların çalışmamızın odağını oluşturması nedeniyle *It*-ayırıklarına ilişkin ayrıntılı betimleme 2.3. bölümünde yapılacaktır.

2.2.2. Yapay Ayırıklar

Collins (2002) İngilizcedeki yapay-ayırıkları, ‘*Wh*-ayırıkları’, ‘*Th*-ayırıkları’ ve ‘*All*-ayırıkları’ olarak üç bölüme ayırmaktadır.

Collins (2002) *Wh*-ayırıklarının başta ‘*Wh*-sözcükleri’, sıfat yantümcesi, koşaç ve ayırık kurucu dizilişinden oluştuğunu belirtmektedir. Prince (1978) ise, *Wh*-ayırıklarını yalnızca tanımlayıcı *Wh*-ayırıklarıyla ilişkilendirmektedir. İngilizcedeki *Wh*-ayırıkları, *It*-ayırıkları gibi tanımlayıcı olmasının yanı sıra niteleyici olma özelliğine de sahiptir. Ezgi birim ve söylem yapısı etmenleri bu ayırık yapıların tanımlayıcısı ya da niteleyici olarak belirlenmesinde oldukça etkili olmaktadır. Ayrıca, *Wh*-ayırıklarının ‘tanımlayıcı’ tümce türü içerisinde bulunduğu savunulmaktadır (Declerck, 1984: 251-253). İngilizcedeki *Wh*-ayırıkları genellikle *It*-ayırıkları ile benzer özellikleri taşımamaktadır; yani, hem *It*-ayırıklarında hem de *Wh*-ayırıklarında odaklanılan birim koşaçtan sonra gelmektedir; ancak *It*-ayırıklarında sıfat yantümcesi odaklanan birimden sonra gelirken *Wh*-ayırıklarında sıfat yantümcesi odaklanan birimden önce gelmektedir. Ne var ki bu yapıların, belirli durumlarda *It*-ayırıklarıyla yer değiştirebildikleri görülmektedir.

- (1) a. What Tom offered Sue was a sherry
TÜM Tom sun-GEÇ Sue KOŞAÇ-GEÇ bir şeri
(‘Tom’un Sue’ya sunduğu şeri idi.’)
b. A sherry was what Tom offered Sue
bir şeri KOŞAÇ-GEÇ TÜM Tom sun-GEÇ Sue
(‘Şeri, Tom’un Sue’ya sunduğuydu.’)

(1a-b) örneğindeki yapılar tersçevrildiklerinde dahi tümce dilbilgiselliğini korumaktadır; dolayısıyla bu yapılar tanımlayıcı yapay-ayrıkları olarak ele alınmaktadır.

(2) What Tom offered Sue was a puzzle.

TÜM Tom sun-GEÇ Sue KOŞAÇ-GEÇ bir bulmaca /muamma

(‘Tom’un Sue’ya sunduğu bir bulmacaydı.’)

(‘Tom’un Sue’ya sunduğu bir muammaydı.’)

Yukarıdaki tümcede ‘puzzle’ sözcüğünün neden olduğu anlam farklılıkları nedeniyle, tanımlayıcı olmasının yanı sıra niteleyici olarak da değerlendirilebilmektedir. Tanımlayıcı okumada, ‘puzzle’ sözcüğü ad olup ‘Tom offered Sue a puzzle’ tümcesi tersçevrilebilir özelliğe uyum göstermektedir; ancak niteleyici okumada ‘puzzle’ sözcüğü sıfat olmaktadır. Bu nedenle, tersçevrilmiş karşılığı bulunmamaktadır.

(3) A pyramid is what Egyptians built to bury their pharaohs in

bir piramit KOŞAÇ-GEN TÜM Mısırlı-ÇOĞ inşa-GEÇ göm- onlar-İYE firavun YERLİK

(‘Piramit(ler), Mısırlıların firavunlarını içinde yakmak için inşa ettikleridir.’)

Örnek (3)’teki tümce içerisinde ‘piramit’ AÖ’nin tanımına yönelik ‘Mısırlıların firavunlarını içinde yakmak için inşa ettikleri bir yer olduğu’ bilgisinin bulunması nedeniyle bu tümcenin tanımlayıcı bir *Wh*-ayrığı olduğu düşünülmektedir (Declerck, 1984: 251-253).

İngilizcedeki *Th*-ayrıkları tümcenin başındaki gösterme adılı olan *that* ya da *this* ayrık kurucusu, koşaç ve sıfat yantümcesinin dizilişinden oluşan ayrıklardır; ancak bunlar ‘devrik *Wh*-ayrıkları’ olarak nitelendirilmektedirler (Weinert ve Miller, 1996). Collins (2002) ise, bu tür ayrıkları kendi içerisinde de ‘devrik yapay-ayrıklar’ ve ‘temel yapay-ayrıklar’ olarak sınıflandırmakta ve *Th*-ayrıkları başlığı altında ele almaktadır. Bu doğrultuda devrik yapay-ayrıkların dikkat çekme işlevi bulunmaktadır. Konuşucu yer, yön ve konum ifadelerine sıklıkla gönderimde bulunmaktadır. Bu nedenle, sıfat yantümcesinin koşacı takip etmek zorunda olan ‘*what*’ (*ne*) ve ‘*where*’ (*nerede*) sözcükleriyle başlaması gerekmektedir. Devrik

yapay-ayrıklarda gösterme adılı olan *that* ayrık kurucusu konuşucu tarafından tümce başı konumunda, odaklayıcı bir araç olarak kullanılabilir. Ayrıca, bu ayrıkların birçoğu ayrık kurucu ve sıfat yantümcesinde vurgulu öge içermektedir (Weinert ve Miller, 1996: 188).

- (4) This is where Andrew works in there
bu KOŞAÇ TÜM Andrew çalış-3.TEK YERLİK ora
(‘Burası Andrew’ın çalıştığı yerdir.’)

(4) örneğindeki tümce, Andrew’ın bir yerlerde çalıştığını önvarysarmaktadır. Burada önvarysarılan ‘yer’ göndergesi, ayrık kurucu olan *this* ile tanımlanmaktadır.

İngilizcedeki ayrıklarda, sıfat yantümcesi içerisinde bulunan sözlüksel baş tümcede önce konumlandırılabilir. Collins (2002) de, bu tür ayrıkların temel yapay-ayrıklar olduğunu ileri sürmektedir. Collins’e (2002) göre temel yapay-ayrıklar ‘*the*’ ile başlayan ve devamında adıl görevi gören ve baş olan ‘*one*’ (*bir/tek*), ‘*thing*’ (*şey*), ‘*reason*’ (*neden*), ‘*time*’ (*zaman*), ‘*place*’ (*yer*) gibi sözcüklerle kurulmuş sıfat yantümcelerinden oluşmakta ve temel yapay-ayrıklarda, *Wh*-sözcükleri silinebilir özellik taşımaktadırlar (Collins, 2002: 32).

- (5) *The place* (where) Tom saw Sue was in front of the bank
yer (TÜM) Tom gör-GEÇ Sue KOŞAÇ-GEÇ YERLİK (ön) banka
(‘Tom’un Sue’yu gördüğü yer bankanın önüydü.’)

Yukarıdaki (5) örneğinde verilen *Th*-ayrığında sözlüksel baş olarak kabul edilen öge ‘*the place*’dir. Bu örnekte de görüldüğü gibi, yer bildiren ‘*where*’ (*nerede*) *Wh*-sözcüğü tümcede yer almadığında anlam değişikliği olmadığı ve dilbilgisellik bozulmadığı için *Th*-ayrıklarıyla kurulan tümcelerde *Wh*-sözcüğü isteğe bağlı olarak kullanılabilir ya da silinebilmektedir (Collins, 2002).

Collins (2002: 33), *All*-ayrıklarını İngilizcedeki yapay-ayrıklar içerisinde sınıflandırmaktadır. *All*-ayrıklarının *Wh*-ayrıkları ve *Th*-ayrıkları ile anlamsal ilişkilere sahip olması bu ayrık türünün İngilizcedeki yapay ayrıkların altında sınıflandırılmasına neden olmaktadır.

- (6) a. What / The thing the car needs is a new battery
TÜM / şey araba ihtiyacı ol-3.TEK KOŞAÇ bir yeni akü
(‘Arabanın ihtiyacı olan (şey), yeni bir aküdür.’)
- b. The car needs a new battery
(Araba ihtiyacı ol-3.TEK bir yeni akü)
(‘Arabanın yeni bir aküye ihtiyacı var.’)
- c. All the car needs is a new battery
tüm/tek araba ihtiyacı ol-3.TEK KOŞAÇ bir yeni akü
(‘Arabanın tek ihtiyacı yeni bir aküdür.’)
- d. The car only needs a new battery
araba sadece ihtiyacı ol-3.TEK bir yeni akü
(‘Arabanın sadece yeni bir aküye ihtiyacı var.’)

Yukarıda (6c) örneğindeki *All*-ayrığındaki ‘*all*’ (*hepsi*) sözcüğü ve (6d) örneğindeki ‘*only*’ (*tek*) sözcüğü, sadece bir varlığa gönderimde bulunmaktadır. Ayrıca, dışlama ya da kapsamlılık sezdirimi iletmemektedir. Bu nedenle, (6a) ve (6b) tümcelerinden anlamsal açıdan farklılaşmaktadır. *Th*-ayrıklarında sıfat yantümcesinin, genellikle ‘*the only thing*’ (*tek şey*), *All*-ayrıklarında ise ‘*all*’ ile başlaması nedeniyle *All*-ayrıkları ile içerisinde ‘*only*’ sözcüğü bulunan *Th*-ayrıkları yakın anlamsal ilişkiler içermektedir (Collins, 2002: 38).

2.2.3. Varlıksal Ayrıklar

İngilizcede *There*-ayrıkları bir durumun varlığını ya da gerçekleşmesini bildiren varlıksal ayrıklardır (Collins, 2002: 422). Varlıksal *There*-ayrıklarının, varlıksal olmayan karşılıklarından türedikleri düşünülmektedir. Varlıksal ayrıkların *It*-ayrıkları ile benzer özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerden ilki bu ayrıkların da dışlak özne ve koşaç ögesi içermeleridir. Bir diğeri ise, sözdizimsel açıdan ele alındığında ilgi adının özne işlevini taşıdığı anda bile silinebilir olmasıdır. Ayrıca, bu ayrıklar sadece anatümcenin değil aynı zamanda sıfat yantümcesinin zaman, görünüş, kip ve karşıtlık gibi ulamlarını bağımsız olarak seçebilmeleri açısından da benzerlik taşımaktadırlar (Collins, 2002: 425). Bu yapılar söylem içerisinde değerlendirildiklerinde üç temel söylemsel işlevi yerine getirmektedir; sahneleme,

olumsuz genel AÖ'lerini önceleyerek odaksal ve konusal önem katma ve Kılıcı'yı örtükleştirme bu işlevleri oluşturmaktadır (Collins, 2002: 435).

(7) a. Sometimes she feels trapped. *There are times when I'd like to go down to the library and get some books, but often you can't ...*

(‘Bazen kendini tuzağa düşürülmüş hisseder. Sadece kütüphaneye gidip birkaç kitap almak istediğim zamanlar olur ama çoğunlukla yapamazsın ...’)

(7a) örneğinde bulunan ‘there’ dışlak adılının bulunduğu ana tümcedeki bilgi, ana tümceyi temsil etmemekte, sahneleme işlevini ortaya koymaktadır (Collins, 2002: 431-432).

(7) b. During the 1984 presidential campaign, workers for ..., Mr. Walter Mondale, were the first to use PCs in a national campaign. *‘There’s no doubt that computers have an application for us’* Mr. Kincaid’s administrative aid, Mr. Dan Satran, said.

(‘1984 Başkanlık kampanyası süresince, ... Bay Walter Mondale’in işçileri ulusal bir kampanyada kişisel bilgisayarları ilk kullananlardır. Bay Kincaid’in yönetici yardımcısı olan Bay Dan Satran ‘Hiç şüphesiz bilgisayarlar bizim için uygundur’ dedi.’)

(7b) örneğindeki ‘no doubt’ olumsuz AÖ, ‘be’ koşacına tümleyici olarak verilmesi nedeniyle öncelenmektedir. AÖ’nin odak konumuna geçmesi nedeniyle de konusal önem taşımaktadır.

İngilizcedeki eylemlilik uzantılı varlıksal ayrıklar, edilgen yapılar gibi Kılıcı'yı örtükleştirme işlevini yerine getirmektedirler.

(7) c. Remember, this is the only rail access route to the Blue Mountains and there is the question of all those passengers who use it every day to consider.

(‘Unutma, bu Blue Mountains’a giden tek tren yoludur ve o yolu her gün kullanan bütün yolcuların bunu düşünmesi gerekir.’)

(8) örneğindeki tümce, tam dilbilgiselleştirilmiş öge olarak ‘there was’ (vardı) ögesine tümcede yer verilmesiyle, varlıksal olmayan kaynağından [(7) somebody was shot in the car] (arabada biri vuruldu) türemektedir. Bu tümcede

bulunan AÖ koşaç ögesi olan ‘*be*’nin etrafında işlev görmekte ve ‘*there*’ dışlak adılı bu AÖ’nün yerine geçmektedir (Collins, 2002: 429).

(8) There was somebody shot in a car

orada KOŞAÇ-GEÇ birisi vurul-GEÇ YERLİK bir araba

(‘Arabada vurulmuş birisi vardı.’)

(9) There’s somebody *that’s* helping me with my eyes

var+KOŞAÇ birisi TÜM+KOŞAÇ yardım et-ŞİM ben-YÖNELME ile benim göz-ÇOĞ

(‘Gözlerimi tedavi eden biri var.’)

(9) örneği, içerisinde ‘*there*’ dışlak adılı ile ‘*is*’ koşaç ögesi bulunan bir *There*-ayırığıdır ve bu açıdan İngilizcede *It*-ayrık adılı bulunan *It*-ayrıklarına benzemektedir. İlgili adılı ‘*somebody*’ (*biri/birisi*)) tümceden silindiğinde de, tümcenin dilbilgiselliğinin bozulmamasının nedeni öznesine gönderimde bulunmasıdır; dolayısıyla silinebilir özelliğe sahiptir (Collins, 2002: 428).

2.3. IT-AYRIKLARI

It-ayrıkları ‘*it*’ ayrık adılı, onu izleyen koşaç, odaklanmış öge ve sonrasında ‘*which*’ (*hangi*), ‘*whom*’ (*kimi*), ‘*who*’ (*kim*) ya da ‘*when*’ (*ne zaman*) gibi ilgi adıları ile sunulan sıfat yantümcesi benzeri bir tümceden oluşmaktadır (Kim, 2012; Hedberg, 2013; Lahousse ve Borremans, 2014).

(10) *It*-ayrık yapısının bileşenleri

It is Jane_i whom we met_[i] on holiday in Italy.

Ayrık Adıl + Koşaç + Ayrık Kurucu + Sıfat yantümcesi

(‘İtalya’da tatilde karşılaştığımız Jane’dir.’)

Yukarıdaki örnek, ‘Jane ile İtalya’da karşılaştık.’ düz tümcesinin ayrıklaştırılmış biçimini temsil etmekte ve bu düz tümcenin sunduğu bilgidan farklı bir söylemedibilimsel bilgiyi kodlamaktadır (bkz. 2.3.2.); ayrıca bu örnek ayrık kurucu olarak bir AÖ’nün kodlandığı ve bu AÖ’nün özne olduğu bir *It*-ayrığını temsil etmektedir; ancak ilerleyen bölümlerde de ayrıntılandıracağımız üzere, alanyazında ayrık kurucunun nesne/özne-dışı olduğu *It*-ayrıkları da vardır ve bunlar

farklı söylemedibilimsel işlevleri yerine getirmektedir; yani hem düz bir tümce yerine kullanılması hem de kullanıldığı çerçevede ayrıklaştırdığı ögenin sözdizimsel özelliğine göre, *It*-ayrıklarının işlevi değişiklik göstermektedir. Çalışmamızda *sözdizim-söylemedibilim* arakesitinde konumlanan *It*-ayrıklarının AV çerçevesinde geç ve güç işlerlik kazandığı görüşünden yola çıkılarak bu yapıların daha etkin bir biçimde öğretilmesi için malzeme tasarlanacağı için, bir sonraki bölümde öncelikle *It*-ayrıklarının sözdizimsel daha sonra ise söylemedibilimsel özellikleri alanyazında yapılan çalışmalar ekseninde betimlenecek ve örneklendirilecektir.

2.3.1. Sözdizimsel Özellikleri

‘Ayrık tümce’ ilk olarak Otto Jespersen tarafından 1937 yılında ortaya atılmıştır. Ayrıklar dört temel bölümden oluşmaktadır:

It is a shooting star that you can see in the sky
Ayrık adıl+ koşaç + ayrık kurucu + sıfat yantümcesi

Alanyazında yukarıda belirtilen bölümlere ve bunlar arasındaki ilişkilere yönelik ortak bir düşünce bulunmamaktadır. Kısaca irdelenecek olursa, ayrıkların ilk bölümü; yani, *ayrık adıl* ya *dolgu (adılı)* olarak (Chomsky, 1977; Heggie, 1988; Kiss, 1999) ya da tamamıyla *göndergesel adıl* (Gundel, 1977; Hedberg, 2000) olarak ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra koşaç da bazı incelemelerde *dolgu birimi* olarak görülmektedir (Chomsky, 1977; Delahunty, 1984); ancak anlambilimsel işlevlere de sahiptir (Heggie, 1988; Kiss, 1999). Chomsky (1977) ayrık kurucuyu *içeyerleşik konu* olarak değerlendirirken Kiss (1999) ve Meinunger (1996) ayrık kurucunun *sözdizimsel odak* olduğunu varsaymaktadır. Son olarak, Knowles (1986) sıfat yantümcesini *sınırlandırılmış sıfat yantümcesi* olarak tanımlarken Kiss (1999) ise, *sıradan bir içeyerleşik tümce* olarak ele almaktadır.

It-ayrıkları sözdizimsel açıdan değerlendirildiğinde, ayrık ögenin kurucu olması gerekmektedir. Ayrık öge sıfat yantümcesi ile sözdizimsel bir kurucu oluşturmaktadır; ancak sözdizimsel uygulamaları gerçekleştirebilmesi için kendisinin kurucu olması gerekmektedir (Dékány, 2010). Koşaç, dolgu adılı nedeniyle tekil biçimde bulunmalıdır. Koşacın eylem zamanı (12)’de olduğu gibi ya varsayılan geniş

zamanda ya da (11)'de olduğu gibi ayrıık tñmcenin içerisinde yer alan sıfat yantñmcenin eylem zamanı ile aynı olabilmektedir:

(11) It was Henry Ford's company that produced the Model T.

(‘T modeli üreten Henry Ford’un şirketi idi.’)

(12) It is Henry Ford's company that produced the Model T.

(‘T modeli üreten Henry Ford’un şirkettir.’)

Ayrıık ögelere gelindiğinde ise, sırasıyla eylem öbeği (verb phrase), sıfat öbeği (adjectival phrase) ve belirteç öbeği (adverbial phrase) gibi öbek türlerinin ayrıık olması tartışmalı iken (13)'te olduğu gibi belirleyici öbeği (determiner phrase) ve (14)'te olduğu gibi ilgeç öbeği (prepositional phrase), ayrıık kurucu olabilmektedir. Bunun yanı sıra, (15)'de olduğu gibi ayrıık adılar içeyerleşik tñmcenin özne konumu ile uyuşmasına karşıın, her zaman belirtme durumunda bulunmaktadır (Dékány, 2010).

(13) It is *the red shirt* that Jane wants to buy.

(‘Jane’in almak istediği kırmızı gömlek.’)

(14) It was *to David* that I sent mail yesterday.

(‘Maili gönderdiğim kişi David idi.’)

(15) It is *me* who left a message for you.

(‘Sana mesaj bırakan benim.’)

Yukarıda ayrııkların bileşenlerine ilişkin verilen bilgilerin yanı sıra, ana önermenin yansıdığı bir düz tñmcedeki kurucunun ayrııklaştırıldığı *It*-ayrııkları, alanyazında genel olarak odaklamanın bir biçimi olarak değeriendirilmekte (Chomsky, 1977; Kiss, 1998; Abels ve Muringi, 2005; Haegeman ve Meinunger, 2012; den Dikken, 2013); bağlama göre bu odaklama işlevleri farklılık gösterebilmektedir. Bizim çalışmamızda da *It*-ayrııklarına yönelik *Seğmeci Yaklaşım*'da bağlamı de içine alan bir öğretim süreci planlandığından, ayrıık kurucuda kodlanan ögenin söylemedibilimsel özellikleri 2.3.2 bölümünde ayrııntılıyla betimlenecektir. Çalışmamızın odağını oluşturan bu bölüme geçmeden

önce şimdi *It*-ayrıklarının yapısal bileşenlerini temsil eden sözdizimsel özelliklerini Akmajian (1970); Declerck (1983); Delahunty (1984); Heggie (1993); Kiss (1999); Hedberg (2000) ve Lambrecht'e (2001) dayandırarak ele alalım³.

2.3.1.1. Ayrık Adıl

It-ayrıklarının sözdizimsel ve anlambilimsel özelliklerine ilişkin iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki, ayrık adılın dolgu olduğu ve sıfat yantümcesinin *ayrık kurucu* ile doğrudan sözdizimsel ve anlambilimsel ilişkiler ortaya koyduğu *dolgu yaklaşımı (expletive approach)*, diğeri ise ayrık adılın anlambilimsel içeriğinin olduğu ve sıfat yantümcesinin *ayrık adıl* ile doğrudan sözdizimsel ve anlambilimsel ilişkiler ortaya koyduğu *süreksiz kurucu yaklaşımıdır (discontinuous constituent approach)* (Han ve Hedberg; 2008). Ayrıca bu yaklaşımlara ek olarak, Hedberg (1990: 75) ayrık adılın gönderimsel olduğunu savunmakta, Bolinger (1972) ise ayrık adılın az bilgi taşıdığını; ancak belirsiz bir gönderiminin bulunmadığını vurgulamaktadır. Collins (2002: 50) ise, '*it*' adılını gönderimsel olmadığı için dışlak adıl olarak nitelendirmektedir Gundel'e göre ise, ayrık adıl tümcenin konusuna adıslı gönderimde bulunmaktadır. Borkin de aynı görüşü desteklemekte ve ayrıklarda zorunlu olarak başta kullanılan '*it*' ayrık adılının önceden bilinen bir varlığa gönderimde bulunduğunu belirtmektedir; ancak bu, hedeflenen göndergeye sıfat yantümcesinde bulunan bilgi yardımıyla erişilebiliyorsa kabul görmektedir (Gundel, 1977 ve Borkin, 1984'ten aktaran Hedberg, 1990: 75). Ne var ki Declerck'e göre, '*it*' ayrık adılının bulunduğu tümcelerde, konuşucu dinleyicinin zihnindeki bilgiyi öngörmemektedir (1984: 256):

(16) If I see a train crossing, I keep going. It's a game you're playing

Eğer ben gör-bir tren geç-ŞİM. ben devam git-ŞİM. o+KOŞAÇ bir oyun
sen+KOŞAÇ oyna-ŞİM

(16) örneğinde '*it*' ayrık adılı, önceden bilinen bir varlığa gönderimde bulunmamaktadır. *It*-ayrığı bu öngörüü bozmaktadır (Declerck, 1984: 256).

³ Çalışmamızda ayrık tümcenin bileşenleri ayrık adıl, koşaç, ayrık kurucu ve sıfat yantümcesi olarak benimsenecektir ve bir sonraki bölümde bu başlıklar altında irdelenecektir.

2.3.1.2. Koşaç

Ayrıkların diğer bir bileşeni olan koşaç, zaman ve uyum açısından ele alınmaktadır.

- *Koşaç: zaman (The copula: tense)*

(17) a. It was Henry Ford's company that produced the Model T.

b. It is Henry Ford's company that produced the Model T.

('a. T modeli üreten Henry Ford'un şirketi idi.')

('b. T modeli üreten Henry Ford'un şirkettir.')

Koşacın zamanı içeyerleşik eylemin zamanı ((17a) örneğinde olduğu gibi zaman uyumu) ile uyum içerisindedir ya da (18b) örneğinde olduğu gibi varsayılan geniş zamandır. Her iki kullanım da dilbilgiseldir.

- *Koşaç: uyum (The copula: agreement)*

Koşaç her zaman tekil biçimde bulunmaktadır.

(18) It is/was Louise and Clark that organized the fireworks.

('Havai fişekleri düzenleyen Louise ve Clark'dır/idi.')

(19) *It are/were Louise and Clark that organized the fireworks.

('Havai fişekleri düzenleyen Louise ve Clarklardır/idi.')

(19) örneği ayrık kurucu çoğul biçimde bulunmasına karşın, koşaç çoğul biçimde kullanıldığında dilbilgisidışı olarak kabuledilmektedir. Bu durum koşacın 'it' ayrık adılina bağlı olarak çekimlenmesinden kaynaklanmaktadır.

2.3.1.3. Ayrık Kurucu

It-ayrıklarının bilgi yapısı ile ilgili en yaygın varsayım ayrık kurucunun yeni, sıklıkla karşıtlık bilgisini temsil etmesidir (Biber ve diğerleri, 1999: 959). Sıfat yantümcesi genellikle varsayılan bilgiyi iletmektedir (Prince, 1978: 896). Bu ayrıklar vurgulu-odak *It*-ayrıkları olarak adlandırılmaktadır; böylece ayrık kurucuya özel bir odak vermek için bu türden ayrıkların söylem işlevlerini vurgulamaktadır. *It*-

ayrıklarındaki diğer bilgi yapısı; yani, sıfat yantümcesinin yeni bilgiyi taşıdığı bilgisel-önvarsayım *It*-ayrıkları öncelikle Prince (1978) ve sonrasında Collins (1991), Delin ve Oberlander (1995) ve Johansson (2002) tarafından tanımlanmıştır. Bilgisel-önvarsayım *It*-ayrıklarında ayırık kurucu verilmiş ya da yeni bilgiyi içerebilmektedir. Örnek (20)'de hem ayırık kurucu hem de sıfat yantümcesi yenidir; çünkü tümce metin başında bulunmaktadır.

(20) It was just about 50 years ago that Henry Ford gave us the weekend...

(‘Yaklaşık 50 yıl önce Henry Ford bize haftasonu tatilini verdi...’)

Prince’e (1978: 898) göre sıfat yantümcesindeki bilgi gerçek olarak kodlanmaktadır. Yeni olmasına karşın, önvarsayılmaktadır.

Ayrık kurucu, ayrıklanabilen(/mayan) kurucu, ilgeç öbekleri ve durum açısından ele alınmaktadır.

- *Ayrık kurucu: ayrıklanabilen(/mayan)(The clefted constituent: what can(not) be clefted*

Başlıca ayrıklar belirleyici öbekleri ve ilgeç öbekleridir. Eylem öbekleri, sıfat öbekleri ve belirteç öbekleri gibi öbekler ayrıklaştırılamamaktadır.

- *Ayrık kurucu: İlgeç öbekleri (The clefted constituent: PPs)*

İlgeç öbekleri ayrıklaştırılırken içeyerleşik tümcenin farklı zorunlu ilgeci bulunmayabilmektedir; ancak sıradan bir sıfat yantümccesinde bu durumun tam tersi gerçekleşmektedir (Kiss,1998: 218–219). Bu durum ayrıklar için (21) örneğinde sıfat yantümceleri için ise (22) örneğinde gösterilmektedir.

(21) a. It was to John that I spoke.

b. *It was to John that I spoke to.

(‘a. Konuştuğum John’du.’)

(‘b. Konuştuğum John’du.’)

(22) a. *He gave the book to the man that I spoke.

b. He gave the book to the man that I spoke to.

(‘a.*Kitabı konuştuğum adama verdi.’)

(‘b. Kitabı konuştuğum adama verdi.’)

- *Ayrık kurucu: durum (The clefted constituent: case)*

Ayrık adılar sıfat yantümcesinin öznesi ile kişi çekimi açısından uyumlu olmasına karşın, belirtme durumunda bulunmaktadır.

- (23) a. It is me who left a message for you.
 b. It is me who Navi supports in the campaign.
 ('a. Senin için mesaj bırakan bendim.')

('b. Navi'nin kampanyada desteklediği benim.')

2.3.1.4. Sıfat Yantümcesi

Sıfat yantümcesi uyum ve bağlanabilirlik etkileri açısından ele alınmaktadır.

- *Sıfat Yantümcesi: uyum (The cleft clause: agreement)*

Sıfat yantümceleri içeren ayrıklar ilgi çekici uyum örüntüleri sergilemektedirler. Ayrık kurucu sıfat yantümcesinin öznesi ile ilişkili olduğunda sıfat yantümcesindeki eylem her zaman 3. kişi olmaktadır. Kiss'in (1999: 218) belirttiği biçimiyle, ayrık öznenin 3. kişiden farklı olması durumunda içeyerleşik eylem ayrık özne ile uyum içerisinde bulunmamaktadır. Dékány (2010) göre, eylem ayrık özne ile asla uyum içerisinde olmamaktadır. Sıfat yantümcesindeki eylem 3. kişiyi varsayılan değer olarak taşımaktadır ya da ayrık adıl ile uyum içerisinde. Ayrık özne 3. kişi durumunda olduğunda eylem ve ayrık öge arasındaki uyum ikincil olarak gerçekleşmektedir.

- (24) a. It is me who is the boss here.
 b. It is you who is the boss here.
 c. It is him/her who is the boss here.
 ('a. Burada patron olan benim.')

('b. Burada patron olan sensin.')

('c. Burada patron olan o dur.')

Sıfat yantümcesindeki dönüşlü adılar (25)'de olduğu gibi uyumlu olmayabilir. (25a) ve (26) anlam farklılığı ile kullanılmaktadır. *Kendim (myself) Seni kim rezil etti? (Who made a fool of you?)* sorusunu yanıtlarken *kendisi (himself) Kim kendisini rezil etti? (Who made a fool of himself?)* sorusunu yanıtlamaktadır.

- (25) a. It is me who made a fool of himself.
b. It is you who made a fool of himself.
c. It is him/her who made a fool of himself.
d. It is you and me that made a fool of themselves.
(‘a. Kendisini rezil eden benim.’)
(‘b. Kendisini rezil eden sensin.’)
(‘c. Kendisini rezil eden o dur.’)
(‘d. Kendisini rezil eden sen ve benim.’)

- (26) It is me who has made a fool of myself.
(‘Kendimi rezil eden benim.’)

Ayrık özne ve içeyerleşik eylem arasında kişi uyumu yok iken dizgesel bir sayı uyumu ortaya çıkmaktadır.

- (27) a. It is me/you(singular)/him that does the research on Renaissance painting.
b. It is us/you(plural)/they that do the research on Renaissance painting.
(‘a. Renaissance tablosu üzerine araştırma yapan benim/sensin/o dur.’)
(‘b. Renaissance tablosu üzerine araştırma yapan biziz/sizsiniz/onlardır.’)

- *Sıfat Yantümcesi ile oluşturulan ayırklar: bağlanabilirlik etkileri (The cleft clause: connectedness effects)*

Ayrık kurucu bağlanabilirlik etkileri göstermektedir; yani, sıfat yantümcesi içerisinde bir konum ile yetkilendirilmiş özelliklere sahiptir. Bu durum dönüşlü adıl ya da iki niceleyici içeren ayırklarda gösterilebilmektedir. Ayrık kurucu sözdizimsel olarak sıfat yantümcesinden daha yüksekte bulunmasına karşın ayırık kurucu sıfat yantümcesi içerisinde bulunan bir birim ile bağlı olabilmektedir.

- (28) It was himself_i [TümÖ that Dorian Gray_i saw in the mirror.]
(‘Dorian Grey’in aynada gördüğü kendisiydi.’)

Buna ek olarak, sıfat yantümcesindeki niceleyici ayırık kurucunun kapsamı üzerinde bulunabilmektedir. Bu dikkate değer bir durumdur; çünkü niceleyici yükseltme tümce-bağımlıdır; dolayısıyla içeyerleşik tümcedeki niceleyici genel olarak ana kapsama (*matrix scope*) sahip değildir.

(29) The New York Times wrote about some film starring Julianna Margulies that everybody wanted to watch.

(‘The New York Times herkesin izlemek istediği Julianna Margulies’in rol aldığı birkaç film hakkında yazdı.’)

(30) It was some film starring Julianna Margulies that everybody wanted to watch.

(‘Herkesin izlemek istediği Julianna Margulies’in rol aldığı birkaç film idi.’)

(29) örneğinde niceleyici sıradan bir içeyerleşik tümce içerisinde yer almaktadır. ‘Herkes’ (*everybody*) *ana kapsam* taşımamaktadır; ancak (33) ayrık tümcenin sıfat yantümcesini içermektedir. Burada varoluşsal ve evrensel niteleyiciler arasında her iki kapsam biçimi de mümkündür.

- *Sıfat yantümcesi ile oluşturulan ayrıklarda sıfat yantümcesinin başı olan Wh-birimleri (Wh-elements heading the cleft clause)*

Wh-işleticisinin tümleyici *that* yerine baş olması mümkündür.

(31) It is a trip to Africa which I really want.

(‘Gerçekten istediğim Afrika’ya bir seyahattir.’)

Ne var ki, bu durumda *Wh*-birimlerinin kabuledilebilirliği lehçeye ilişkin farklılıklara bağlıdır. Bazı lehçeler fazlasıyla *Wh*-işleticilerinden çok tümleyiciyi tercih etmektedir; ancak hiçbir lehçe tam tersini yapmamaktadır.

Ayrıkların bileşenlerine ilişkin yapılan açıklamalara ek olarak bir sonraki bölümde *It*-ayrıklarının söylemedibilimsel işlevleri yeni bilgi odağı ve karşıtlık odağı açısından ele alınacaktır.

2.3.2. Söylemedibilimsel Özellikleri

Her ne kadar ayrıklar belli ortak sözdizimsel, anlambilimsel ve edibilimsel özelliklere sahip görünseler ve bunları dilde açık bir biçimde iletse de, her bir ayrığın belli bir bağlama dayandığını ya da bu özellikleri belli bir bağlam içinde iletildiğini varsaydığımızda sorunlar/farklılıklar ortaya çıkmaktadır; çünkü alanyazında da ayrıkların söylem işleme ve ‘ek’ anlam iletmek için imler olarak işlev

gördükleri ve bu yapıların ‘özel işlevlerinin’ belirtisiz bildirim tümceleri üzerinden incelenmeye değer oldukları kabul edilmekte (Julin ve Oberlander, 1995), bu nedenle *It*-ayrıkları söylemedibilimsel işlevleri açısından değerlendirilmesi gereken yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Şimdi AV çerçevesinde çalışmamızın odağını oluşturan *It*-ayrıklarının söylemedibilimsel özelliklerini kimi zaman yukarıda sözünü ettiğimiz ayırık türleriyle karşılaştırarak Julin ve Oberlander (1995), Dékány (2010), Belletti (2015) ve Aravind, Hackl ve Wexler’a (2018) dayandırarak ele alalım.

2.3.2.1. Yeni bilgi Odağı

Julin ve Oberlander’a (1995) göre ayrıkların *eşsizlik (uniqueness)*, *önvarsayım (presupposition)*, *ayrı bilgi yapısı (separate information structure)* ve *durumsallaştırma (stativising)* olmak üzere dört söylem özelliği bulunmaktadır. Bu belirtilen özellikler aşağıdaki gibi betimlenmektedir:

Ayrıklar eşsizlik bildirmektedir. Alanyazında bütün ayrıkların, ayırık kurucuyla adlandırılan birimlerin önvarsayılan yüklemine uygulandığı kapsamlı bir birim listesi oluşturulduğu iyi bilinmektedir. Diğer bir deyişle, ‘*It was John who left early*’ (*Erken ayrılan John idi.*) gibi bir ayırık dile getirildiğinde, diğerleriyle birlikte *John*’un değil ‘ancak ve ancak’ *John*’un erken ayrıldığı anlamına geldiği kabul edilmektedir.

Ayrıklar önvarsayımsaldır. Bütün ayrıklar, sözdizimleri gereği, varsayımsaldır (Prince, 1978: 884; Gazdar, 1979: 128; Delin, 1992: 291, 1995: 98). Önvarsayım ilgi kurucu birimi uygun varoluşsal-nicelenmiş bir öbekte değiştirilerek elde edilebilmektedir (aşağıdaki örneklerde *somebody (biri/birisi)* ve *something (bir şey)* niceleyicileriyle sunulmuştur). Bu nedenle, (32-34a) örneklerindeki ayrıklar (32-34b) örneklerinde ifade edilen olgusal önvarsayımları vermektedir:

(32) a. It is the angel who uses this form of greeting.

b. Someone uses this form of greeting.

(‘a. Bu tür bir selamlamayı kullanan melektir.’)

(‘b. Biri bu tür bir selamlamayı kullanır.’)

(33) a. What really happened was a visit from a labour agent who attracted many local young men away to Bohemia, with the promise of good wages.

b. Something really happened.

(‘a. Aslında olan şey işçi şirketinin iyi maaş vaadiyle gelip yerli genç adamları Bohemya için cezbetmesiydi.’)

(‘b. Gerçekten bir şey oldu.’)

(34) a. This is what the Minister proposes.

b. The minister proposes something.

(‘a. Bu başkanın önerdiği şeydir.’)

(‘b. Başkan bir şey önerdi.’)

Yukarıda belirtilen önvarsayımlar bağlamdan bağımsız olarak her durumda türetilmektedir; ancak bağlam belli bir kullanım örneği üzerindeki önvarsayım etkisini önemli oranda etkilemektedir. Bazı araştırmacılar, ayırıkların önvarsayımsal içyüzünün paylaşılan bilgidен oluşan söylemedibilimsel önvarsayımdan başka bir şey olmadığını ileri sürmektedir; ancak Delin ve Oberlander (1995) önvarsayım ve paylaşılan bilgi kavramlarının ayrı tutulmasının ayırıkların söylem işlevlerinin anlaşılmasında yaşamsal öneme sahip olduğunu belirtmektedir.

Önvarsayım ve bilgi yapısı ayırıcıdır. Erken dönem ayırık alanyazınında genellikle ayırıkların ‘eski’ ya da ‘verilmiş’ bilgiyi önvarsayımda ilettiği ve ‘yeni’ bilginin ayrıklanan kurucuda iletildiği varsayılmaktaydı (Akmajian, 1970; Keenan, 1971); ancak Prince (1978) (35)’deki gibi vurgulu-odak *It*-ayırıkları ve (36)’daki gibi bilgisel-önvarsayım *It*-ayırıkları arasında bir fark olduğunu ileri sürmektedir.

(35) Well we can do lower-level specifications of what’s needed. *I mean it’s basically PROtocols you’re specifying.*

(‘Peki gerekli olan ile ilgili düşük-düzey belirlemeler yapabiliriz. *Belirlediğin şeyin temel olarak protokoller olduğunu ifade ediyorum.*’)

(36) A: and does the Head know?

B: no. Oh, wait a minute. *It was the head who arrANGED it.*

(‘A: ve başkan biliyor mu?’)

(‘B: hayır. Aaa, bir dakika bekle. Bunu planlayan başkandı.’)

(35)'deki tümce benzeri birim konu bilgisi ilettiği ve (36)'daki tümce benzeri birim yorum ilettiği için Hedberg (1990) bu yapıları *konu-tümcesi* ve *yorum-tümcesi* ayrıkları olarak adlandırmıştır. Gundel'i (1985) izleyen Hedberg'ün konu kavramı konunun tümcenin ne hakkında olduğunu ilettiği ve hem konuşucunun hem de dinleyicinin konu hakkında 'önceden bilgisi ya da tanışıklığı' olacak biçimde söylemde 'verili' olduğudur; dolayısıyla konu-tümcesi ayrığı bu biçimde paylaşılan bilgiyi aktarırken, yorum-tümcesi ayrığı önvarsayımında yeni olan bilgiyi aktarmaktadır. Bu durum özellikle, önvarsayılan bilginin zaten paylaşıldığına ilişkin herhangi bir varsayımın olurluğunu zorlayacak biçimde yazılı dilde karşılaşılan uzun ayırık örneklerinde açıkça görülmektedir. Bu durum (37)'de görülmektedir.

(37) Ruin and destruction seemed inevitable. *It was then that a beautiful young girl, named Lore, accompanied by a crowd of small children, offered to go out to meet the Colonel and to beg pity for the town. But before the plan could be realised the Swedish troops had entered the city, ready to destroy it.*

'Çöküş ve yıkım kaçınılmaz görünüyordu. *Daha sonra küçük çocuk kalabalığının eşlik ettiği Lore isimli güzel genç kıza Colonel ile dışarı çıkması ve kasaba için merhamet dilemesi teklif edildi. Ancak plan farkedilmeden önce İsveçli birlikler şehre girmişler ve yıkmaya hazırlardı.*

*Ayrıklar 'durumsallaştırma' yapılarıdır. Ayrık kullanımı, bir bildirim yapısının kullanımıyla karşılaştırıldığında, anaeylem olarak bir koşacın kullanılması anlamına gelmektedir. Delin ve Oberlander'ın (1995) de ileri sürdüğü gibi, bu durum tümcenin görünüşünün 'durumsal' olmasına neden olmaktadır. İşte bu durum ifadesi sayesinde ayrığın içeriği dinleyicinin zihnindeki söylem modeline eklenmektedir. Bu durumun çeşitli etkileri bulunmaktadır. Bazı durumlarda ayrığın içeriğinin söylemdeki temel harekete göre artalana atıldığı izlenimini verebilmektedir. Diğer durumlarda ise, ayrığın ilettiği bilginin öncesinde gelen bilgiyi zamansal olarak öncelediği izlenimini verebilmektedir. Sözgelimi, aşağıdaki (38a) örneğinde cesedi ters çevirme hareketinin *Victoria*'nın katili tanınması nedeniyle yapıldığını yorumlamak mümkündür. (38b)'de ise *Victoria*'nın bu bilgiyi daha önceden bilebileceği izlenimi verilmektedir (Delin ve Oberlander, 1995: 491):*

- (38) a. Victoria turned over the body. She knew the killer's identity.
b. Victoria turned over the body. It was she who knew the killer's identity.
(‘a. Victoria cesedi ters çevirdi. O katilin kimliğini biliyordu.’)
(‘b. Victoria cesedi ters çevirdi. Katilin kimliğini bilen kişi o idi.’)

Sıfat yantümcesi içeren ayırık tümcedeki eylemin de durumsal bir eylem olduğu durumlarda (bu örnekteki ‘*knew*’ (*bilmek*) eylemi gibi) bile, anaeylem olan koşulun ayırık içeriğini söylemin zaman akışından koparma etkisi bulunmaktadır. Bu okuyucunun/dinleyicinin başka biçimde yorumlamalar yapabilmesi için ek çıkarımlar yapmasını tetiklemektedir (Oberlander ve Delin, 1996). Bu olgu ayırıkların dört temel özelliğinin belki de en az bilinenidir. Her ne kadar Fawcett ve Huang (1995: 121) ‘*be*’ eyleminin varlığının işlevsel sezdirimlerinin ciddiye alınması gerektiğini savunsalar da, görünüş ya da zaman sezdirimlerini ele almamışlardır.

Ayırıklara ilişkin bu dört ‘temel’ olguya ek olarak, Julin ve Oberlander (1995) bu yapılar hakkındaki az bilinen bazı etmenlere de dikkati çekmektedir:

Ayırıklar odaklama yapıları değildir. ‘Yeni’ bilginin ayırıklar içinde farklı konumlarda görünebileceği görüşü bir kez dikkate alındığında bunların ‘odaklama’ yapıları olduğu görüşünün herhangi bir sürümünü savunmak çok zor hale gelmektedir. Delin’in (1989: 20) de ileri sürdüğü gibi her türden ayırıkta tümce vurgulu yeni bilginin sıfat yantümcesi içinde görece özgür yerleşimi ayırıkların ayırık kurucuyu odakları sonucuna ulaşmayı engellemektedir. Öncelikle, ayırıkların ‘yeni’, ‘odaksal’ ya da ‘ön plana alınmış’ biriminin ayırık kurucu içinde görünmesi olasıdır; ancak bu kurucunun aynı zamanda odaksal olmayan bilgi kalıntılarını iletmesi de mümkündür. Bu durumu odaklama davranışının yalnızca ayırığın yapısı gereği olmadığını gösteren ilk kanıt olarak ve hatta bu yapının odaksallıkla çok az ilintili olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Sözgelimi, (39)’da ‘yeni’, karşıtsal ya da odaksal bilgi bütün ayırık kurucunun bir uzantısı değildir (*a comedienne*), *Billy Connolly*’nin erkek bir komedyen olduğu ve konuşucunun kastettiği komedyenin kadın olduğu durumu bulunmaktadır; dolayısıyla hedeflenen karşıtlık ‘kadın’ özelliğidir (Delin 1989: 51).

- (39) A: And then Billy Connolly came on?
B: No, next it was a comedienne that was on.
(‘A: Ve sonra Billy Connolly geldi mi?’)
(‘B: Hayır, sonra gelen komedyendi.’)

Odaklama görüşü aleyhine ikinci bir kanıt, bir zamanlar berimsel alanyazında artgönderim çözümleme için yaygın bir görüş olan ayrıkların sonradan gelen bir adılıslı artgönderim için hedef ‘yükseltmek’ için bir ayrık kurucuyu odakladığı görüşü incelendiğinde elde edilebilmektedir (Sidner, 1979; Reichman, 1981, 1985). Bu odak ve ayrıkların odağı işlemesi görüşü sürdürülememektedir; çünkü ayrık kurucular öncül olmada zayıftırlar ya da en azından ayrık kurucu, yapının diğer birimlerinden daha iyi bir hedef oluşturmamaktadır. Delin (1989: 27) ayrığın içinde adıl öncülleri olan ve ayırıktan sonraki üçüncü ya da daha önceki tümcelerde kullanılan 92 adıyla küçük bir çalışma sunmaktadır. Yalnızca *Wh*-ayrıklarında ayrık kurucunun içinde bir öncül sunulabilmesi şansa bağlı olamayacak bir gerçekleşme ihtimaline sahipken, *It*-ayrıkları ve devrik *Wh*-ayrıkları öncülleri sıklıkla yapılarının başka yerlerinde sunmuşlardır. Çalışmanın sonuçları ayrıklar için hangi bilginin nerede görüldüğüne ilişkin basit bir ölçümün olmadığını göstermektedir. ‘Yeni’ ‘odaksal’ bilgi ve ‘paylaşılan’, ‘bilinen’ ya da ‘önvarsayılan’ kalıntı arasındaki farkı ifade edebilmek için alanyazında mevcut olan bazı ayrımlar çerçevesinde bu durum özetlenebilmektedir. Aslında, ayrıkların bilgi yapısı belirtisiz bildirim tümcelerinin bilgi yapısına göre çok az kısıtlanmaktadır. Bu durum ilk olarak basit bir ayrık olmayan tümcede vurgu yerleşimine ve ortaya çıkan odak açısı üzerinde bağlamın etkisine bakılarak gösterilebilmektedir. Bir bilgi biriminde çekirdek vurgunun yaygın olarak sona yerleştirilmesi bilginin uygun bağlam içinde geniş açılı okunmasına izin vermektedir. Böylece, sözgelimi (40)’daki tümce vurgu yerleşimine sahip bir tümce en genişten en kısıtlıya doğru giden (a-c)’deki herhangi bir odak açısı okumasıyla uyumlu olmaktadır.

- (40) Peter ran to the BANK.
a. What happened?
[Peter ran to the BANK]_{foc}
b. What did Peter do?
Peter [ran to the BANK]_{foc}

c. Where did Peter run to?

Peter ran to [the BANK]_{foc}

(‘Peter bankaya koştu.’)

(‘a. Ne oldu?’)

(‘[Peter bankaya koştu]_{odak}’)

(‘b. Peter ne yaptı?’)

(‘Peter [bankaya koştu]_{odak}’)

(‘c. Peter nereye koştu?’)

(‘Peter [bankaya] koştu_{odak}’)

Öte yandan, (41a) örneğinde tümce vurgusunun ayıklarda en sona yerleştirilmesi tümcenin bütün içeriğinin odak olarak geniş açılı okunmasına izin vermemektedir. Bu durumda ayırık içeriği odak açısı için iki alana bölmektedir, sıfat yantümcesi ayırık kurucunun sıfat yantümcesinde görünen bir tümce vurgusu için erişilemez olmasını sağlayan bir ‘sınır’ oluşturmaktadır.

(41) It was Peter who ran to the BANK.

a. What happened?

[It was Peter who ran to the BANK]_{foc}

b. What did Peter do?

It was Peter who [ran to the BANK]_{foc}

c. Where did Peter run to?

It was Peter who ran to [the BANK]_{foc}

(‘a. Ne oldu?’)

(‘# [Bankaya koşan Peter idi.]_{odak}’)

(‘b. Peter ne yaptı?’)

(‘[Bankaya koşan] Peter idi.’)

(‘c. Peter nereye koştu.’)

(‘[Bankaya] koşan Peter idi.’)

Görüldüğü gibi sonrasında ayırık bütün yapıya tek bir bilgi birimi ayıran herhangi bir yorumlamayı engelliyor görünmektedir. Yalnızca burada bilgisellik anlamında gerçek bir ‘ayırıklaştırma’ kanıtı bulunabilmektedir; ancak bu bilgisel ayırışmaya karşın, herhangi bir parçada bulunabilecek içeriğin kapsamı ya da bilgi durumuna ilişkin herhangi bir kesinlik bulunmamaktadır. Ayırığın bölündüğü bilgi

birimleri, bilgi birimi olarak davranmaya devam etmektedir. Yeni bilgi, verilmiş bilgi ya da her ikisini de içermeyi sürdürmektedir.

Ayrıkların bilgi yapısına ilişkin genellemeler yapmak olanaklıdır. Ayrıkların yalnızca basit ‘odaklama’ yapıları olmadığı sonucu bunların bilgi yapılarının tamamen rassal olduğu anlamına gelmemektedir. Her ne kadar bu genellemeler ayrıkları tek bir sınıf olarak birleştirmeye yaramasa da kullanıma dayalı genellemeler yapmak mümkündür. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

(i) *Bütün ayrıklar yeni bilgi iletmelidir, ‘eski’ birimlerin bağlanması bile bu birimler arasında yeni ve ikinci-düzeyden bir bağlantı sunmaktadır. Delin (1989: 213) bu durumu, ayrık kurucu ve ayrık önvarsayımındaki değişken arasındaki ilişkinin paylaşılan söylem bağlamının bir parçası olmaması gerektiğini belirterek, en küçük bilgisellik kısıtı olarak adlandırmaktadır.*

(ii) *Bir bildirim tümcesi bütün yeni bilgiyi taşıyabilse bile, hiçbir ayrık bütün yeni bilgiyi taşıyamaz; dolayısıyla ‘a cat’s stuck up a tree’ (kedi ağaca sıkıştı) tümcesi iyi bir ‘bildirim’ tümcesi olabilirken (büyük ihtimalle neler oluyor? sorusunun yanıtı olarak) aynı bilginin hiçbir ayrık biçimi kabuledilebilir değildir (it’s a cat that’s stuck up a tree, what’s stuck up a tree is a cat, a cat is what is stuck up a tree) (ağaca sıkışan kedidir). Ayrıklar iyi ‘bildirim’ tümceleri değildir. Bu yapılar önceki söylemle özel ve özgül bağlantılar kurmaya yaramaktadır.*

(iii) *Ayrıkların önceki bağlamla bağdaşık ilişkiler kurmada farklı tercihleri bulunmaktadır. Prince (1978), Delin (1989), Oberlander ve Delin’in (1996) savladığı gibi, farklı ayrıklar bağlamla farklı biçimde bağlantı kurabilmektedirler. Bu nedenle, daha öncede belirttiğimiz gibi It-ayrıkları önvarsayım olarak yeni bilgi taşıyabilmektedirler; ancak Wh-ayrıkları taşıyamamaktadırlar. Wh-ayrığında iletilen bilginin ya önceki söylemde bulunan ya da söylemden çıkarsanabilen bir öncülü olmalıdır (Delin, 1989: 197; Oberlander ve Delin, 1996).*

Dékány (2010) ise, ayırıkların söylemedibilimsel özelliklerini ayırıklarda önvarsayım ve ayrıntılı belirleme olarak ayırmaktadır ve bu iki durum ile ilgili örnekleri aşağıdaki gibi sunmaktadır:

- *Ayırıklarda önvarsayım (Presupposition in cleft constructions)*

Ayırıklar ayırık olmayan yapıların aksine önvarsayımsaldır.

(42) örneğinde verilen tümcelerin kabuledilebilir olmamasının nedeni ayırıkların önvarsayımsal yapılarından kaynaklanmaktadır.

(42) a. #It was nobody who fell down the stairs.

b. #It was nothing that he lent me.

(‘a. # Merdivenlerden düşen kimse değildi.’)

(‘b. # Onun bana gönderdiği hiçbir şey değildi.’)

(42a) örneği *biri merdivenlerden düştü (somebody fell down the stairs)* tümcesini önvarsaymaktadır; ancak bu durum sıfat yantümcesinde bulunan ifade ile; yani, *hiç kimse düşmedi (nobody fell down)* tutarlı değildir. Bu karşıtlık tümceyi kabuledilemez duruma getirmektedir. Aynı durum karşıtlığın *o bana hiçbir şey ödünç vermedi (he lent me nothing)* önermesi ve *o bana bir şey ödünç verdi (he lent me something)* önvarsayımı arasında bulunan (42b) örneğinde de görülmektedir. Önvarsayım (43a) ve (43b) örneklerindeki karşıtlık da gözlenebilmektedir.

(43) a. #It was somebody that Lizzy married.

b. It was somebody of considerable wealth that Lizzy married.

(‘a. #Lizzy’nin evlendiği biriydi.’)

(‘b. Lizzy’nin evlendiği kişi varlıklı biriydi.’)

(43a) ve (43b) örneklerinin her ikisi de *Lizzy biriyle evlendi (Lizzy married somebody)* tümcesini önvarsaymaktadır. Tümcelerdeki dilbilgisel farklılığın nedeni (43a) önceden varsayılan ile ilgili herhangi bir yeni bilgi içermezken (43b) tümcesi içermektedir. ‘Yeni bilgi’ için kullanılan terim bilgi odağıdır ve her tümcenin herhangi bir biçimde bunu içermesi gerekmektedir (Ackerman ve Goldberg, 2001); ancak bu durumun karşılanmaması halinde tümce (43a)’da olduğu gibi dilbilgisidir.

olmaktadır. Diğer yandan (43b) *Lizzy'nin evlendiği kişi zengindir (the person that Lizzy married is rich)* yeni bilgisini içermektedir; dolayısıyla bilgi odağı gerekliliği yerine getirilmiştir ve tümce dilbilgiseldir.

- *Ayrıklarda ayrıntılı belirleme (Exhaustive identification in cleft constructions)*

Ayrık kurucu ayrıntılı betimlemeyi vurgulamaktadır; yani, ayrık kurucu sıfat yantümcesinin yüklemine üstlendiği bir grup varlığı önvarsaymakta ve aynı zamanda yüklemine üstlendiği uygun ikincil diziyi ayrıntılı bir biçimde belirlemektedir. Ayrıntılı belirleme her zaman tümleş dizi oluşumu içermektedir. Yüklemine üstlendiği temel dizinin ikincil dizisi tanımlanırken aynı zamanda ikincil tümleş dizisi de tanımlanmaktadır. Ayrıntılı belirleme nedeniyle (45) örneği (44)'ün uygun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

(44) It was Jack that sailed around the world in 25 days.

(‘Dünyayı 25 günde yelkenli ile gezen Jack idi.’)

(45) Only one person sailed around the world in 25 days, and this person is Jack.

(‘25 günde dünyayı yelkenli ile sadece bir kişi gezdi, ve bu kişi Jack idi.’)

Aravind, Hackl ve Wexler’a (2018) göre ise, daha karmaşık ayrık sözdizimi kullanmaları bakımından hem özne hem de nesne/özne-dışı ayrıklarının belirtili olmalarına karşın, özne *It*-ayrıklarındaki sözlüksel birimlerin belirtisiz ÖEN (özne-eylem-nesne) dizilişine uyduğu ve yüzey sözcük dizilişi temelli yorumlama stratejileriyle uyumlu oldukları görülmektedir. Sözcük dizilişi temelli bir strateji, üyelerin çizgisel olarak belirtisiz sözcük dizilişine karşılık gelmediği nesne ayrıkları durumunda işlemeyebilmektedir.

(46) a. It’s **a dog** that is **chasing the cat.** *Özne Ayrığı*

Ö E N

(‘Kediyi kovalayan köpektir.’)

(47) b. It’s **a cat** that **the dog** is **chasing.** *Nesne Ayrığı*

N Ö E

(‘Köpeğin kovaladığı kedir.’)

Ayrıklarda temel olarak bilgi yapısı farklılıklarını belirtmek için yapıyla ilişkili karmaşık bir yer değiştirme işlemi kullanılmaktadır. (48a-b)'deki ayrıklar (49)'daki basit geçişli tümceyle aynı doğruluk koşulu katkısını yapmaktadır; ancak (49)'daki tümce yerine (48a-b)'deki tümceleri kullanmayı tercih ederek, konuşucu tümce kurucularının söylemsel durumuna ilişkin ek bilgi sağlamaktadır: '*a dog*' (*köpek*) birimi yeni ya da karşıtsal bilgi sunmaktadır.

- (48) a. It's a dog that is chasing the cat. *It-ayrığı*
b. What's chasing the cat is a dog. *Yapay ayrık*
(‘a. Kediye kovalayan köpektir.’)
(‘b. Kediye kovalayan şey köpektir.’)

- (49) A dog is chasing the cat.
(‘Köpek kediyi kovalıyor.’)

Edinim açısından ele alındığında ise, Aravind, Hackl ve Wexler'a (2018) göre ayrıkları edinmede olası üç yol bulunmaktadır. (i) Çocuklar ilk olarak, başta ayrıkların kullanımlarına ilişkin söylemedibilimsel kısıtlamalara tamamen duyarlı olmayan sözdizimini edinebilmektedir. (ii) Tam aksine çocuklar ayrıkların sözdizimini yetişkinler gibi kurmadan önce ilgili yapının söylemedibilimsel yönlerine duyarlılık da sergileyebilmektedir. (iii) Her iki bileşen eşzamanlı olarak edinilmektedir.

Ayrık koşaçlı bir anatümce ile sıfat ya da sıfat benzeri tümceden oluşan karmaşık bir yapıdır. Bu boşluk koşacın yüklemcil üyesiyle eşdizimlidir.

- (50) a. It's [a dog] [that___is chasing the cat.] *It-ayrığı*
Ayrık kurucu Sıfat Yantümcesi
b. [What is chasing the cat] is [a dog] *Yapay-ayrık*
Sıfat Yantümcesi Ayrık kurucu
(‘a. Kediye kovalayan köpektir.’)
(‘b. Kediye kovalayan şey köpektir.’)

Ayrık kurucu ve sıfat yantümcesi birlikte ele alındığında basit bir bildirim tümcesi olarak sunulabilecek bir önermeyi ifade etmektedir; dolayısıyla (50) ve

aşağıdaki tartışılan (51) ayrıklara özgü söylem koşulları dışında aynı durumlarda kullanılabilir.

(51) A dog is chasing the cat.
(‘Köpek kediyi kovalıyor.’)

Ayrıkların onları basit bildirim tümcelerinden ayıran belli yorumlama özellikleri bulunmaktadır. Aravind, Hackl ve Wexler’a (2018) göre ilk özellik bir varoluş önvarsayıdır. İkinci özellik ise, belli söylem-uyum kısıtlarıyla ilgilidir. Ayrıca, ayrıkların üçüncü bir yorumlama özelliğiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu özellik *kapsamlılıktır (exhaustivity)*. *It is x that P (P olan oydu)* biçimindeki ayrıklar yalnızca x’in P’yi yerine getirdiğini iletmez, ayrıca x’in ilgili bağlam alanında P’yi yerine getirebilecek tek birey olduğunu göstermektedir. Bu çıkarımın tam içyüzü tartışmalıdır (Atlas ve Levinson, 1981; Horn, 1981; Velleman, 2012; Büring ve Križ, 2013; Križ, 2016); ancak en azından sezgisel olarak, kapsamlılık ayrığın geçer kullanımı için bir *ön koşul* olmaması bakımından diğer iki yorumlama özelliklerinden farklıdır.

Ayrıklar sıfat yantümcesinin gösterdiği özelliğin bağlamla ilgili bazı varlıklar için geçerli olması gerektiği anlambilimsel önvarsayımıyla ilişkilendirilmektedir (Akmajian, 1970; Higgins, 1973; Rooth, 1985; Percus, 1997; denDikken, 2009). (50)’deki gibi tümceleri geçerli bir biçimde kullanabilmek için kedinin bir şey tarafından kovalandığı bağlamda gerçekleşmiş ve tartışmasız olması gerekmektedir. Bu varoluş önvarsayımının piyangoyu kimsenin kazanamadığı savının aslında bir kişinin kazandığı önvarsayımıyla çeliştiği (52)’dekine benzer tümcelerin bozuk yapılarının da ardında yattığı düşünülmektedir.

(52) #It’s nobody that won the lottery.
(‘#Piangoyu kazanan hiç kimseydi.’)

Ayrıkların önemli bir diğer yorumlama özelliği uyum koşulu olarak adlandırılan yeni ve eski bilginin tümce içindeki dağılımıyla ilişkilidir. Uyum koşulu, odak ve verilmiş bilgiyi ilişkilendiren ve birçok bakımdan birbirlerinden ayrılamaz iki alt bileşeni içermektedir. Delin ve Oberlander’in (1995) belirttiğinin

aksine, ayrıklar odak yapılarıdır ve bürünsel belirginlik ile belirtilen temel odak ayrık kurucu üzerine yerleştirilmektedir. Odak yerleşiminin özgür olduğu (yani herhangi bir kurucunun yerinde bürünsel belirgin olduğu) belirtisiz İngilizce tümceler aksine, ayrıkların odak yapısı katıdır; ayrık kurucunun ana odağı taşıması gerekmektedir. (53) ve (54) örnekleri bu özelliği *Wh*-sorularını sonda kullanarak göstermektedir. Halliday (1967) ve o zamandan beri yapılan birçok çalışmayı göz önünde bulundurarak, Aravind, Hackl ve Wexler (2018) bir soru-yanıt çiftinde, yanıt tümcesinde soru tümcesindeki *Wh*-öbeğine karşılık gelen kurucunun odağı taşıdığını varsaymaktadır. Ayrıklarda, eğer *Wh*-öbeğine karşılık gelen kurucu; yani, odağı taşıyan kurucu, ayrık kurucu konumunda değil ise tümce dilbilgisel değildir.

(53) Q: What is chasing the cat? (The dog or the horse?)

- a. The DOG is chasing the cat. *Simple Sentence*
- b. It is the DOG that is chasing the cat. *It-cleft*
- c. What's chasing the cat is the DOG. *Pseudocleft*

(‘Q: Kediye kovalayan nedir? (Köpek mi yoksa at mı?)’)

(‘a. KÖPEK kediye kovalıyor. *Basit tümce*’)

(‘b. Kediye kovalayan KÖPEKTİR. *It-ayrığı*’)

(‘c. Kediye kovalayan KÖPEKTİR. *Yapay ayrık*’)

(54) Q: What is the dog chasing? (The cat or the mouse?)

- a. The dog is chasing the CAT. *Simple Sentence*
- b. #It's the dog that is chasing the CAT. *It-cleft*
- c. #What's chasing the CAT is the dog. *Pseudocleft*

(‘Q: Köpeğin kovaladığı nedir? (Kedi mi yoksa fare mi?)’)

(‘a. Köpek KEDİYİ kovalıyor. *Basit tümce*’)

(‘b. #KEDİYİ kovalayan köpektir. *It-ayrığı*’)

(‘c. #KEDİYİ kovalayan köpektir. *Yapay ayrık*’)

Ayrık kurucunun zorunlu odak durumu diğer yüzünde ayrık tümcenin zorunlu *söylem-verilmiş* (*discourse given*) durumu bulunmaktadır. Bir ayrığın dilbilgisel olabilmesi için ayrık tümcede bulunan sıfat yantümcesinin ilettiği bilginin açık biçimde ifade edilmiş olması ya da en azından etkin söylem

bağlamında erişilebilir olması gerekmektedir (Rochemont, 1986; Delin, 1992; Lambrecht, 2001).

Her ne kadar bu verili bilgi koşulu genellikle varoluş önvarsayımıyla birleştirilse de (55)'deki durumlarda gösterildiği gibi bağımsız bir koşuldur.

(55) A: Harvard is a great school.

B: Yes. #It's my daughter that went to Harvard.

Ayrıkların geçerli kullanımı için tek gereken bağlamın sıfat yantümcesinin önvarsayımını gerektirmesi olsaydı, o zaman Harvard'ı bilen herkesin Harvard'da binlerce insanın eğitim gördüğünü de bildiği üzere (55)'de B'nin ifadesinin kabuledilebilir olması gerekirdi. Bu yanıtın geçerli olmamasının nedeni sıfat yantümcesinin ilettiği bilginin ele alınmasının gerekliliğidir; dolayısıyla A konuşucusu '*So, you have an alumni in your family*' (Böylece, ailenizde mezun biri var) gibi bir tümce söyleseydi, o zaman B'nin ayırık içeren yanıtı geçerli olacaktı. Özetle, ayrıklar hem kişiye özgü yorumlama özellikleriyle hem de belirtili sözdizimiyle ilişkilendirilmektedir.

Belletti'ye (2009, 2012) göre ise, bir ayırık ile ifade edilen (en az) iki tür odaklama arasında önemli bir ayrım bulunmaktadır:

- Özne ayrıkları yeni bilginin odaklanmasını ifade edebilmektedir.
- Nesne/özne-dışı ayrıklar yalnızca karşıtlık odağı belirtebilmektedir.

Belletti'nin (2009, 2012) üzerinde durduğu bu bilgi, aşağıdaki Fransızca örneklerde sunulduğu gibi 'Özne ayrıkları yeni bilgiyi mi kodlar?' sorusuna olumlu yanıt olabilirken, nesne/özne-dışı ayrıkların bu işlevi olmadığını; ancak karşıtlığı kodladığını ortaya koymaktadır. Bu karşıtlık daha başka dillerarası kanıtlarla da desteklenmektedir:

(56) Q: Qui (est-ce qui) a parlé?

who spoke

('Kim konuştu?')

A: C'est Jean (qui a parlé)

It is Jean (that spoke)

('Konuştuğum kişi Jean idi.')

(57) Q: Qu'est-ce-que t'as acheté

(/Qu'as-tu acheté)?

what have you bought

('Ne satın aldın?')

Q: Qui est-ce-que t'as rencontré

(/Qui as-tu rencontré)?

whom have you met

('Kiminle tanıştın/karşılaştın?')

A (*) C'est un livre (que j'ai acheté)

It is a book (that I bought)

('O satın aldığım kitaptır.')

A (*) C'est Jean (que j'ai rencontré)

It is Jean (that I met)

('Karşılaştığım kişi Jean'dir.')

Nesne ayrıkları karşıtsaldır:

(58) a. *Bağlam:*

On m'a dit que hier t'as acheté un journal

They told me that yesterday you have bought a newspaper

('Onlar bana senin dün gazete satın aldığını söyledi.')

b. *Karşıtsal:*

No, c'est UN LIVRE que j'ai acheté

It is a book that I have bought

('satın aldığım şey kitaptır.')

Özne ayrıkları da uygun bağlamlarda karşıtsal olabilmektedir:

(59) a. *Bağlam:*

On m'a dit que Marie a parlé

They told me that Marie has spoken

('Onlar bana Marie'nin konuştuğunu söyledi.')

b. *Karşıtsal:*

No, c'est JEAN qui a parlé

No, it is JEAN that/who has spoken

('Hayır, konuşan kişi Jean'dir.')

(60) örneğinde olduğu gibi özne ayrıkları yeni bilgi odağını belirtmektedir.

(60) A. -Who cooked last week?

B. - It is Jane that cooked last week.

(New Information Focus)

('A. Geçen hafta kim yemek pişirdi?')

('B. - Geçen hafta yemek pişiren Jane'dir.')

(Yeni Bilgi Odağı)

(61) örneğinde bulunan *It*-ayrığı (62) örneğinde bulunan basit tümce ile anlambilimsel açıdan aynı bilgiyi aktarmaktadır. Her iki tümcede aynı önermeyi

içermesine karşın (62)'deki ayırık tümce (61)'daki tümceden farklı bir bilgi yapısı taşımaktadır. Bu durum (63) örneğinde aşağıdaki gibi sunulmaktadır:

(61) We met Jane on holiday in Italy.

(‘İtalya’da tatilde Jane ile karşılaştık.’)

(62) It is Jane whom we met on holiday in Italy.

(‘İtalya’da tatilde karşılaştığımız kişi Jane’dir.’)

(63) A. Presupposition (Background): We met X on holiday in Italy.

B. Highlighted (Foreground or focus): Jane

C. Assertion: X is Jane.

(‘A. Önvarsayım (Artalan): İtalya’da X ile karşılaştık.’)

(‘B. Vurgulanan (Öncelenen ya da odak): Jane’)

(‘C. ‘Belirtme: X Jane’dir.’)

(64) ve (65) örneklerinin her ikisi de *Jane’in herhangi bir şey satın aldığını* önvarsaymaktadır. Ne var ki, (64) örneği önvarsayım ile karşılaştırıldığında ‘yeni bilgi’ içermemektedir. Bu ‘yeni bilgi’nin herhangi bir biçimde her ayırık tümcede taşınması gerekmektedir (Ackerman ve Goldberg, 2001; Dékány, 2010). Aksi takdirde tümce (64) örneğinde olduğu gibi dilbilgisidışı olmaktadır.

(64) #It was something that Jane bought.

(‘Bu Jane’in satın aldığı bir şeydi.’)

(65) It was something expensive that Jane bought.

(‘Bu Jane’in satın aldığı pahalı bir şeydi.’)

Alanyazın incelendiğinde de odaklanan kurucunun, sadece İngilizcedeki *It*-ayrıklarında değil diğer ayrıklarda da genellikle AÖ olduğu görülmektedir ve Belletti’nin (2015) bulgularından da izlenebileceği gibi, ayrıklanan ögenin özne ya da nesne/özne-dışı olmasına göre işlevleri belirlenmektedir.

Bir sonraki bölümde *It*-ayrıklarının söylemedibilimsel özelliklerinden bir diğeri olan karşıtlık odağı Heggie (1993), Lahousse ve Borremans (2014) ve Belletti’ye (2015) dayandırılarak ele alınacaktır.

2.3.2.2. Karşıtlık Odağı

Belletti (2015) nesne/özne-dışı ayrıkların sadece (66) örneğinde olduğu gibi karşıtlık odağı taşıdığını belirtmektedir.

- (66) A. - Jane told me that you bought a book for Marry.
B. - It was a pen that I bought for Marry. (*Correction Focus*)
(‘A. - Jane bana senin Mary için bir kitap aldığını söyledi.’)
(‘B. - O benim Mary için aldığım kalem idi.’) (*Karşıtlık Odağı*)

Prince (1978) ise *It*-ayrıklarının vurgulu-odak *It*-ayrıkları ve bilgisel-önvarsayım *It*-ayrıkları olmak üzere iki yaygın biçimini önermektedir. Vurgulu-odak *It*-ayrıklarında (67) örneğinde olduğu gibi odak yeni bilgiyi ve *that*-tümceciği genellikle bilinen (bağlamdan) bilgiyi temsil etmektedir. Bilgisel-önvarsayım *It*-ayrıklarında (68) örneğinde olduğu gibi odak genellikle artgönderimsel öge içermekte ve ‘that’ tümceciği bilinen bir bilgi olarak iletiyi içermektedir.

- (67) A. Who cooked the pasta for Sue in the kitchen?
B. It was John that cooked the pasta for Sue in the kitchen.
(‘A. Sue için makarnayı mutfakta kim pişirdi?’)
(‘B. Sue için mutfakta makarna pişiren kişi John’du.’)

- (68) ‘... from a tissue of lies ... the notorious medieval piece known as the Fetha Negest was woven, thereby consecrating the theocratic and feudal character of the ruling classes. It is *this same myth* which is perpetuated in the two so-called modern constitutions (that of 1931 and of 1955), wherein it is stated that a multi-religious multi-ethnic Ethiopia is a Christian fief cut in the image of the ruling minority’s own religious prejudices and class interests.’ (Challenge, p. 31; as cited in Prince, 1978)
(‘... Fetha Negest diye bilinen ünlü ortaçağ parçası dokumaydı, dolayısıyla yargı sınıfının teokratik ve feodal karakteri için tahsis edilmişti. Bu modern olarak bilinen iki anayasada (1931 ve 1955) ölümsüzleştirilen *aynı efsane*dir.’)

Lahousse ve Borremans (2014) ise, karşıtlık bildiren ayrıkların *It*-ayrıklarının en yaygın örnekleri olduğunu belirtmektedir.

(69) A. - Who went to the cinema with Sue yesterday?

B. - It was John that went to the cinema with Sue yesterday.

(‘A. - Dün Sue ile kim sinemaya gitti?’)

(‘B. - Dün Sue ile sinemaya giden John’du.’)

Yukarıdaki örnekte verilen türde ayrıklarda sıfat yantümcesi Lambrecht’in (1994) belirttiği biçimiyle artalan bilgisi olarak adlandırılan bilinen bilgiyi vermektedir (Lahousse ve Borremans, 2014). Ayrık kurucu yeni bilgiyi temsil etmektedir (çünkü belirleyici öbeği/AÖ daha önceki bağlamda sunulmamıştır); dolayısıyla ‘sınırlı odaklıdır’ ve ‘karşıtlık sezdirimi’ içermektedir. Bu durum diğer göndergeler arasında karşıtlık ortaya çıkarmaktadır. Ayrık ögenin göndergesi diğer muhtemel göndergeler arasındaki seçimin sonucudur (Declerck, 1988; Lahousse ve Borremans, 2014).

Lahousse ve Borremans’a (2014) göre, *It*-ayrıklarının söylemedibilimsel işlevleri arasında temel bir ayrımın yapılması gerekmektedir. Bu ayrım aşağıdaki gibi yapılmaktadır:

- *Karşıtsal ayrıklar*

It-ayrıklarının en yaygın örnekleri karşıtsal ayrıklardır (Prince, 1978; Higgins, 1979; Declerck, 1988; Heycock ve Kroch, 1999, 2002; Davidse, 2000; Lambrecht, 2001).

(70) a. *I asked her what was the matter with John and she answered that it was he who had been the victim of the robbery.*

b. *Nobody knows who killed the old man. The police seem to believe that it was a tramp who did it.*

(‘a. Ona John’a ne olduğunu sordum ve o hırsızlığın kurbanını o olduğu yanıtını verdi.’)

(‘b. Hiçkimse yaşlı adamı kimin öldürdüğünü bilmiyor. Polisin bunu yapan kişinin bir serseri olduğuna inanıyor gibi görünüyor.’)

(Declerck, 1988: 221)

c. A: *Who broke the window?*

B: *It was John who did it.*

(‘A. Camı kim kırdı?’)

(‘B: Bunu yapan John idi.’)

(Declerck, 1988: 210)

Karşıtsal ayrıklarda *Wh*-tümceciği verilmiş bilgiyi içermektedir. Ayrık birim sınırlı bir biçimde odaklanmıştır ve ‘karşıtlık sezdirimi’ içermektedir. Değişkene doğrudan atanan belirli değer diğer bütün seçilmemiş olası değerler ile karşıtlık oluşturmaktadır. Bu karşıtlık sezdirimi olası adaylar az oldukça daha güçlüdür (Declerck, 1988).

Geniş karşıtlık da odaklanmış birim diğer olası sınırlandırılmamış birimler ile karşılaştırılmakta; ancak *sınırlı karşıtlık* da odak diğer olası sınırlandırılmış birimler ile karşılaştırılmaktadır.

Geniş ve sınırlı karşıtlık odağı arasındaki farklılık (71) örneğinde gösterilmektedir:

- (71) We went to the movies.
- a. X: *Where did you go last night?*
Y: *We went to the movies.*
- b. X: *Where did you go last night, to the movies or to the restaurant?*
Y: *We went to the movies.*
(‘Sinemaya gittik.’)
(‘a. X: Dün gece nereye gittiniz?’)
(‘Y: ‘Sinemaya gittik.’)
(‘b. X: Dün gece nereye gittiniz, sinemaya mı yoksa restorana mı?’)
(‘Y: Sinemaya gittik.’)

(71a) bağlamında X Y’nin bir yerlere gittiğini varsaymaktadır; ancak neresi olduğunu bilmemektedir; dolayısıyla bağlam Y’nin gitmiş olabileceği sınırsız olası yerleri çağrıştırmaktadır ve X Y’nin ilgili yeri betimlemesini istemektedir. Soru yanıtlanırken Y tüm olası yerlerden ilgili yeri çıkarmaktadır. Y X’in sorusundaki değişkenin değerini belirlemektedir. Aksine (71b) bağlamında X Y’nin gitmiş olabileceği sadece iki yeri, sinema ya da restoranı varsaymakta ve Y’ye bu yerlerden hangisine gittiklerini sormaktadır. Bu nedenle Y’nin bu ilgili yerlerden birini seçmesi gerekmekte ve seçilen yer diğer verilen yer ile karşıtlık oluşturmaktadır.

- (72) X: *Where did you go last night, to the movies or to the restaurant?*
Y: *We went to the movies (but not to the restaurant).*
(‘X: Dün gece nereye gittiniz, sinemaya mı yoksa restorana mı?’)
(‘Y: Sinemaya gittik (restorana değil).’)

Yukarıdaki örnekte Y'nin '*Biz sinemaya gittik*' (*We went to the cinema*) ve '*Biz restorana gittik*' (*We went to the restaurant*) önermeleri arasında tercih yapması gerekmektedir. Y yanıtı ile doğru önermeyi belirlemekte ve diğerini dışarıda bırakmaktadır.

Karşıtlık geniş açıdan tanımlandığında (71) örneğindeki her iki yanıtta da karşıtlık bulunmaktadır. *Sinemaya* (*to the movies*) (71a)'daki diğer olası tüm yerler ile ve (71b)'deki *restorana* (*to the restaurant*) ile karşılaştırılmaktadır; ancak karşıtlık sınırlı bir biçimde tanımlandığında (71b)'de sadece tek bir gerçek karşıtlık bulunmaktadır.

- *Karşıtsal olmayan ayrıklar*

Ayrık birimin verilmiş bilgiyi sağladığı ve sıfat yantümcesinin eski ya da önvarsayılan bilgiyi sunmadığı; ancak sözcenin odağını, yeni ve en önemli bilgiyi gösterdiği *It*-ayrıkları da bulunmaktadır.

(73) a. A: *But why is the topic so important?*

B: *Apparently, it is the topic that enables the listener to compute the intended antecedents of each sentence in the paragraph.*

('a. A: Ancak neden konu çok önemli?')

('B: Görünüşe göre, paragraftaki her bir tümcenin planlanan öncüllerini dinleyicinin hesaplamasını sağlayan konudur.')

(Prince, 1978: 902)

b. *The leaders of the militant homophile movement in America generally have been young people. It was they who fought back during a violent police raid on a Greenwich Village bar in 1969...*

('b. Amerika'daki savaştı eşcinsel hareketin liderleri genellikle genç insanlardır. 1969'da Greenwich Village barında şiddetli polis baskınına karşı savaşanlar onlardı.')

(Prince, 1978: 211)

c. *It was also during these centuries that a vast internal migration (...) from the south northwards took place...*

('c. Büyük iç göçün olduğu aynı zamanda bu yüzyıllardaydı (...) güneyden kuzeye doğru gerçekleşen...')

(Prince, 1978: 898)

(73a)'da A B'nin *konu* ile ilgili bilgi sağlamasını istemekte ve B bu bilgiyi ayrığın sıfat yantümcesinde vermektedir. Önceden vurgulanan ad öbeğinin göndergesi A için ilişkili ve yeni bilgi değildir. (73b)'de ayrık birim *onlar (they)* bir önceki bağlamda *genç insanlara (young people)* gönderimde bulunmaktadır ve sıfat yantümcesi onlar hakkında yeni bilgi sağlamaktadır.

Artgönderimsel ayrık birimi bulunan karşıtsal ayrıklar ve artgönderimsel ayrık birimi olan karşıtsal olmayan ayrıklar arasındaki farklılık sıfat yantümcesinde ortaya çıkmaktadır. Karşıtsal ayrıklardaki sıfat yantümcesi verilmiş bilgiyi, sözcenin artalan bilgisini, ya da söylem bağlamında verilen bilgiyi sağlarken karşıtsal olmayan ayrıklardaki sıfat yantümcesi yeni bilgi odağını içermektedir. Ayrıca, her iki durumda da ayrık birim artgönderimsel olmasına karşın, karşıtsal ayrıklarda karşıtsal iken karşıtsal olmayan ayrıklarda karşıtsal değildir (Lahousse ve Borremans, 2014).

Heggie (1993) ise, *It*-ayrıklarını sözdizimsel ayrıklar ve üstdilbilim ayrıkları olarak ayırmaktadır (Dékány, 2010). Sözdizimsel ayrıklarda ayrık kurucu konumunda belirleyici öbeği ya da üyeler bulunmaktadır ve taşıdıkları anlam *temel bilgisel okuma (basic informational reading)* (74) ya da *karşıtsal okumada (contrastive reading)* (75) arasında belirsizdir.

(74) A. - Who mowed the lawn?

B. - It was Mrs Solis that mowed the lawn.

('A. - Çimleri kim kesti?')

('B. - Çimleri kesen Mrs Solis idi.')

(75) A. - Who mowed the lawn?

B. - John, the gardener did.

C. - No! It was Mrs Solis that mowed the lawn.

('A. - Çimleri kim kesti?')

('B. - John, bahçıvan yaptı.')

('C. - Hayır! Çimleri kesen Mrs Solis idi.')

(Dékány, 2010)

Üstdilbilim ayrıklarında ayrık kurucu konumunda sıfatlar ya da *eklentiler (adjuncts)* bulunmaktadır. Bu ayrıkların tek okunma biçimi (76) örneğinde olduğu gibi karşıtsaldır, (77)'deki gibi bilgisel değildir (Heggie, 1993).

- (76) A. - What colour are her eyes?
B. - Her eyes are green.
C. - Yes, it's SUPER green that her eyes are.
D. - No, it's BLUE that her eyes are, not green.
(‘A. - Onun gözleri ne renk?’)
(‘B. - Onun gözleri yeşil.’)
(‘C. - Evet, it's SUPER green that her eyes are.’)
(‘D. - Hayır, onun gözleri mavi, yeşil değil.’)

- (77) A. - What colour are her eyes?
B. - *It's green that her eyes are.
(‘A. - Onun gözleri ne renk?’)
(‘B. - Onun gözleri yeşil.’)

(Heggie, 1993: 50)

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda ayırıkların kullanımına ilişkin söylemedibilimsel gereklilikler karşılanmadığında, öğrencilerin yalnızca belli türden ayırıklarda başarılı olduğu varsayılmaktadır. Ayırıklar öğretilirken öğrenciler geçerli ve geçerli olmayan ayırıklarda farklı davranışlar sergilemektedirler. Bu bulgu da ayırıkların önvarsayımsallığına ve üye yapılarına erken bir duyarlılık olduğunu göstermektedir. Öğrenciler geçerli olmayan ayırıklarla karşılaştıklarında yalnızca belli tür ayırıklarda başarımlar göstermektedirler. Başarımların ayırığın öğrencilere özgü çözümleme stratejileriyle, özellikle de sözcük dizilişi içeren stratejilerle, uyumuyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler kurucu dizilişinin ÖEN karşılık geldiği geçerli olmayan ayırıkların doğruluklarını başarılı bir biçimde değerlendirebilmektedir. Bu durum da ayırıklar için ayırık-içermeyen bir sözdizimini kabul ettikleri olasılığını ortaya çıkarmaktadır (Aravind, Hackl ve Wexler, 2018).

Bu bulgular öğrencilerin ayırık tümceleri anlamalarına ilişkin iki genelleme yapılmasına izin vermektedir:

- Öğrenciler uygun sözdizimsel yapıları oluşturabilmekte ve geçerli bağlamda yaptıkları gibi ayırıkların doğruluklarını değerlendirebilmektedir.
- Öğrenciler bu yeteneklerini geçerli olmayan durumlarla karşılaştıklarında kullanamamaktadırlar.

Görüldüğü gibi, alanyazında *It*-ayrıklarının ayrıklanan kurucusu farklı öbekler olabilmekte ve hem ayrıklanan kurucuya göre hem konuşucu-dinleyici artalanına göre hem de bağlama göre ayrıkların işlevleri belirlenmektedir. Bizim çalışmamızda Belletti (2015) çerçevesinde, ayrıklanan AÖ kurucusunun özne ve nesne/özne-dışı olmasına bağlı olarak işlevlerinin belirlendiği görüşü, bağlamın da gözetildiği bir bakış açısıyla ele alınacaktır. Yukarıdaki bilgiler ışığında biçimlenen çalışmamızda *It*-ayrıklarının öğretime yönelik malzeme tasarlanırken şu ölçütler gözetilecektir:

- (i) Ayrık kurucu AÖ olacaktır.
- (ii) Ayrık kurucunun AÖ'sü özne olacaktır. Sözdizimsel eksen
- (iii) Ayrık kurucunun AÖ'sü özne-dışı (nesne) olacaktır.
- (iv) Ayrık kurucunun AÖ'sünün özne/özne-dışı (nesne) olduğu bağlamlardan yararlanılacaktır.
- (v) Ayrık kurucunun AÖ'sünün özne/özne-dışı (nesne) olduğu bağlamlardaki odak türleri farklı olacaktır. Söylemedibilimsel eksen

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

3.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ İLKELERİ

Demirel (2016: 30-32) yabancı dil öğretimine ilişkin temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- Dil öğretimi dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin etkileşimsel birleşiminden oluşmaktadır. Dil iletişimin gerçekleşmesi için öğretilirken bu başlıca becerilerin bütünleşik bir biçimde öğrenciye kazandırılması gerekmektedir. Dinleme-anlama, okuma-anlama, yazma ve konuşma yabancı dil öğrencilerine öğretilmesi gereken başlıca becerilerdir.
- Öğretim etkinliklerinin üç düzeyde planlanması gerekmektedir. Yıllık, ünite ve günlük ders planları bu düzeyleri oluşturmaktadır. Başarımın etkin bir biçimde elde edilmesi için dikkatli planlama oldukça gereklidir.
- Öğretilecek konuların başlangıçta basit ve somut olması daha sonra ise karmaşık ve soyuta doğru ilerlemesi gerekmektedir.
- Görsel ve işitsel malzemelere yabancı dil öğretiminde yer verilmesi gerekmektedir. Görsel malzemeler sözdizimsel özelliklerin öğretimini işitsel malzemeler ise edimbilimsel özelliklerin öğretimini kolaylaştırmaktadır.
- Derslerde anadilin gerekli durumlarda kullanılması önemlidir. Öğrenilen dilin öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılması ve öğretmen tarafından da bu dile maruz bırakılmaları dil öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu nedenle, anadil kullanımına gerek duyulmadıkça başvurulmamalıdır.
- Yapılar tek tek sunulmalıdır. Dilbilgisel bir yapı ya da tümce diğer farklı yapılar ile birleştirilmeden verilmelidir.
- Sunulan bilgilerin günlük hayata aktarılmasında öğrenciye destek olunması gerekmektedir.
- Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere etkin bir biçimde katılımı sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin yabancı dil öğrenme becerilerinin farklılık gösterebilmesi nedeniyle bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir.

- Öğrenciler öğrendikleri dili kullanmaları konusunda güdülenmelidirler.

Demirel (2016: 32-33) yabancı dil öğretimindeki temel ilkelerin yanı sıra genel ilkeleri de ele almaktadır. Demirel'e (2016) göre bu ilkelerin ilkinin öncelikli olarak dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması oluşturmaktadır. Başlıca tümce yapılarının öğretiminin sağlanması, kullanılan yabancı dilin öğretilmesi, yeni dil alışkanlıklarının kazanılmasına yardımcı olunması, öğrenilen dile ilişkin seslerin çıkartılabilmesinin öğretilmesi, öğretim malzemelerinin zorluk derecelerine göre öğrenciye sunulması, yeni tümce yapılarının öğrenci tarafından bilinen sözcüklerle öğretilmesi, öğrencilere öğrendiklerini kullanma ortamının sağlanması ve yeni bir yapının sunulmadan önce örneklerle bu yapının desteklenmesi bu ilkelerin başlıcaları olarak sıralanmaktadır. Bunların yanı sıra, başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının doğrudan düzeltilmesi, tek bir sorunla uğraşılması, erek dilin anadil konuşucuları tarafından konuşulduğu biçimde öğretilmesi ve o dile özgü kültürün de öğretilmeye çalışılması oldukça önemlidir. Sınıf içi bireysel farklılıkların dil öğretiminde önemli olması nedeniyle göz ardı edilmemesi, öğrencilerin sınıfta etkin olmalarına olanak sağlanması gerekmektedir. Ayrıca, tüm yapıların aynı anda öğretilmemesi, öğrencilere öğrenimleri ile ilgili bilinç kazandırılması ve kişisel olarak yapacak oldukları etkinliklere yönlendirilmeleri öğretim etkinliğini etkili duruma getirmektedir. Son olarak ise, ders planlamasında çeşitlilik yapılmalı ve öğrenci başarısı değerlendirilirken öğretilen bilgiler sınanmalıdır.

Görüldüğü gibi bu bölümde, yabancı dil öğretimine ilişkin temel ve genel ilkelerden önemli olanları betimlenmiştir. Bir sonraki bölümde, yabancı dil öğretimi yöntemleri bu ilkelerin temelini oluşturan okuma, dinleme, yazma ve konuşma odaklı olmalarına göre ayrılarak ele alınacaktır.

3.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ YÖNTEMLERİ

Düşünceler ve eylemler arasındaki ilişki tüm kuramların ortak özelliğidir. Kuram bu gibi ilişkilerden oluşan uyumlu bir düzendir. Bu ilişkiler arasında bazı kuramsal ya da mantıksal bir uyum bulunması gerekmektedir. Bu, dil edinimini yaratıcı bir süreç olarak betimlemek için dilin belirli kurallardan oluştuğunu düşünen ve öğrencilerin yeni tümceler oluşturmalarını sağlamak, onların dilde bulunan somut

kuralları keşfetmesine yardımcı olmak için keşif öğrenme yöntemlerinin uygulanması gerektiğine inanan yöntembilimciler için çok az anlam ifade etmektedir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011: 9).

İlişkiler arasında bağdaşıklık olması bir yöntemin tekniklerinin bir diğeri ile kullanılamayacağı anlamına gelmemektedir. Bu teknikler arkalarında yatan düşüncelerin farklılaşması durumunda uygulamada çok farklı görülebilmektedir. Örneğin, Stevick (1993) öğrencilerin öğrenmesi gereken bir karşılıklı konuşmada bağlamı oluşturmak için resim gibi basit bir tekniğin kullanılmasının yöntemin nasıl kullanıldığına bağlı olarak öğretme ve öğrenme konusunda çok farklı sonuçlara sebep olabileceğini belirtmektedir. Eğer öğrenciler öncelikle resme bakar, öğretmen karşılıklı konuşmayı okurken gözlerini kapar ve daha sonra bunu öğretmenin arkasından akıcı ve kusursuz bir biçimde öğrenene kadar yavaş yavaş tekrararlarsa, öğrenciler tüm dilin ve onun anlamının sağlayıcısının öğretmen olduğu ve zihinlerinin kopyalama bölümünü kullanmaları gerektiği; ancak yaratıcı bölümünü kullanmamaları gerektiği çıkarımında bulunabilmektedir (1993: 432). Ne var ki, eğer öğrenciler karşılıklı konuşmayı dinlemeden ya da okumadan önce resme bakar ve onu bildikleri sözcükler ve öbekler ile betimlerse ve daha sonra karşılıklı konuşmayı duymadan önce resimdeki kişilerin birbirlerine ne söylüyor olduklarını tahmin ederlerse, girişimlerinin hoş karşılandığı ve hata yapmanın sorun olmadığı çıkarımında bulunabilmektedirler. Ayrıca, daha sonra kusursuz bir biçimde hatırlamadan çift olarak karşılıklı konuşmayı uygularlarsa, zihinlerinin yaratıcı bölümlerinin kullanılması gerektiği ve tahmin ve yaklaşımların kabuledilebilir olduğu sonucuna varabilmektedirler (Stevick, 1993: 432). Bu örnekten bir tekniğin nasıl farklı görülebildiğini ve öğrencilerin öğrenimleri konusunda öğretmenin düşüncelerine ve inançlarına bağlı olarak farklı çıkarımlar yapmasına neden olabileceği sonucuna varılmaktadır.

Tudor'a (2003: 3) göre, öğrenciler sadece öğrenci, öğretmenler sadece öğretmen ve bir sınıfın da diğeri ile aynı olduğu varsayılır ise öğrencinin yaşı, belirli amaçlar ya da sınıf sayısı gibi etmenlere, dil öğretimine ilişkin teknolojik yaklaşımlarla kıyaslandığında muhtemelen daha az ihtiyaç duyulmaktadır; ancak öğrencilerin sadece öğrenci olmadığı ve öğretmenlerin de sadece öğretmen olmadığı bir gerçektir ve öğretim bağlamları da birbirlerinden önemli açılardan

farklılaşmaktadır; yani dil öğretimi oldukça karmaşık bir süreçtir; dolayısıyla dil öğretimine ilişkin tahmin edilebilir öğrenme çıktıları düzenli ve kararlı sonuçlara ulaştırmamaktadır (Tudor, 2003: 3).

Dil öğretiminde öğretmenler hem uygulayıcı hem de kuram kurucu olarak görülmektedirler (Prabhu, 1992; Savignon, 2007). Öğretmenlerin bu açıdan değerlendirilmesi nedeniyle öğretmen eğitiminin iki işlevi bulunmaktadır. Yansıtma becerilerini öğretme ve katılımcıların deneyimlerini yeniden adlandırabilecekleri söylem ve sözcükleri sağlama bu işlevleri oluşturmaktadır (Freeman, 2002: 11). Bu bağlamda yabancı dil öğretim yöntemleri önem kazanmaktadır. İlk olarak, hareket halindeki sınıfları gözlemlemek ve daha sonrasında bu gözlemleri incelemek okuyucuların özyeterlilikleri için önemli olan yansıtma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Akbari, 2007). Burada vurgulanmak istenilen nokta sınıfta uygulanan davranışın altında yatan düşüncenin öğretmenin vermiş olduğu bazı kararların mantığını anlamak ile ilgili olduğudur (Woods, 1996; Borg, 2006). Yabancı dil öğretim yöntemlerini çalışmak aynı zamanda öğretmenlerin deneyimlerini yeniden adlandırabilmeleri için gerekli olan uzmanlaşmış düşünme ve söylemde toplumsallaşmanın yollarındandır; yani, öğretmenler mesleklerinin içerisinde yer almakta ve uzmanlık hayatları boyunca öğrenmeye devam etmektedirler.

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin çalışılması öğretmen eğitiminde en az beş açıdan oldukça önemlidir. Bunlardan ilki, yabancı dil öğretim yöntemlerinin öğretmenlerin davranışları altında yatan düşüncelere ilişkin bilinçli farkındalığın ortaya çıkmasına yardımcı olmasıdır (Lortie, 1975). Öğretmen eğitiminin temel amacı örtük olan birşeyin öğretmen tarafından açık duruma getirilmesini sağlamaktır (Shulman, 1987). Öğretmen eğitimleri öğretmenleri yabancı dil öğretim yöntemlerine maruz bırakarak, onlardan bu yöntemlerin ilkerini yansıtma becerilerini isteyerek ve tekniklerle aktif bir biçimde ilişkili içerisinde olarak, onların neyi, neden yaptıklarını açıkça anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Böylece, öğretmenler temel varsayımlarının, değerlerinin ve inançlarının farkına varmaktadır; yani, yaşadıkları toplumun gelişmesine neden olacak konularda roller üstlenmektedirler (Clarke, 2007; Akbari, 2007). Diğer nokta ise, öğretmenlerin durdukları yeri daha iyi anlayarak kendilerine öğretilenden farklı bir biçimde öğretmeyi seçmeleridir. Öğretmenler bazı

yabancı dil öğretim yöntemlerinden neden etkilendiklerini ve diğerlerini reddettiklerini görebilmekte, koşullu değil; ancak bilinçli tercihler yapabilmektedirler. Ayrıca, yöneticiler tarafından dayatılan belirli yöntemlere karşı çıkabilmektedirler. Yabancı dil öğretim yöntemlerinin dayatılmadığı durumlarda, farklı yöntemler öğretmenlere o an düşündüklerine ve yaptıklarına ilişkin alternatifler sunmaktadır; yani yapabildikleri ve istedikleri durumda gerekli anlayışa ve araçlara sahiptirler. Bunun yanı sıra, yabancı dil öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi öğretim bilgisinin temel parçalarından birini oluşturmakta, bununla öğretmenler uygulama topluluğuna katılmaktadırlar (Lave ve Wenger, 1991). Topluluk üyesi olmak topluluk üyelerinin kullandığı uzmanlaşmış söylemi öğrenmeyi içermektedir; böylece uzmanlaşmış bir karşılıklı konuşma oluşabilmektedir. Söylem topluluğunun parçası olmak uzmanlaşmış bir kimlik yüklemekte ve öğretmenleri birbirleri ile bağlamaktadır; dolayısıyla uygulamalarında daha az soyutlanmaktadırlar. Buna karşın, uzmanlaşmış söylem topluluğunun üyesi olarak öğretmenler, öğretmenin nasıl öğrenme sorunlarına neden olacağına ilişkin kendi düşüncelerini bulabilmektedirler. Diğer kişilerin uygulama anlayışları ile etkileşim içerisinde olmak öğretmenlerin öğretimlerini canlı tutmalarına yardımcı olmakta ve onların kullandıkları yöntemler açısından eskimelerini ve tek düze olmalarını engellemektedir (Prabhu, 1990). Son olarak, öğretmenlerin yöntem bilgisi, teknik listelerinin genişlemesine yardımcı olmaktadır. Bu durum onların gelişmelerini sağlamaktadır, çünkü bazı öğretmenler yeni ilkeleri kullanmaktansa yeni teknikleri ilk kez kullanarak yeni eğitimsel durumlar için yollar bulmaktadırlar. Ayrıca, daha deneyimli olan etkili öğretmenler en iyi uygulamalar ile ilgili geniş ve çeşitli bir listeye sahiptirler; böylece belirleyici kişisel özellikleri olan öğrencilerle daha etkili bir biçimde başa çıkabilmektedirler (Arends, 2004).

Sonuç olarak, dil öğretiminde yöntemlerin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin deneyimlerine ve eğitimlerine dayanan kendi düşüncelerinin ortaya çıkartılabilmesi için bir yol olarak kullanılması gerekmektedir. Zaman ilerledikçe yeni yöntemler ortaya çıkmaktadır ve diğerleri gözden düşmektedir; ancak bir dönem gözden düşen bu yöntemler ve uygulamalar farklı bir dönemde yeniden ortaya çıkabilmektedir. Çalışmamızın bu bölümündeki amacımız teknik ve ilkeler arasındaki tercihlerin öğrenme çıktılarına bağlı olarak değiştiği ele alındığında,

öğretme ve öğrenme süreçleri ile ilgili çeşitli bakış açılarını betimlemektir. *Seçmeci Yöntem*'in bütünleşik bir yaklaşım sunması ve öğretim ortamında farklı yabancı dil öğretim yöntemlerini kullanmaya izin vermesi nedeniyle bu yöntem çerçevesinde *It-ayrıklarının* sözdizimsel özelliklerinin öğretimini sağlamak için *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi* ve *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*, söylemedibilimsel işlevlerin öğretimi için ise *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*'nin yanı sıra *İletişimsel Dil Öğretimi* temel alınmaktadır. *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi* etkinlik türü olarak çevriyi benimsemesi nedeniyle *It-ayrıklarının* sözdizimsel özelliklerinin öğretiminde etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*'nde ise daha önce de değinildiği gibi görevler *odaklanılmamış* ve *odaklanılmış* olabilmektedir. *Odaklanılmamış* görevler öğrencilerin genellikle iletişim kurmalarında olanaklar sunmayı sağlamak için tasarlanmıştır. Bu türden görevler *It-ayrıkları* ele alındığında söylemedibilimsel işlevlerinin öğretilmesine kaynak oluşturmaktadır. *Odaklanılmış* görevler ise, genellikle dilbilgisel yapılar gibi bazı dilsel ögeler kullanarak iletişim kurmalarında olanaklar sağlamak için tasarlanmıştır. Bu türden görevler ise, *It-ayrıklarının* sözdizimsel özelliklerinin öğretimine ilişkin malzemelerin hazırlanması için kaynak oluşturmaktadır. (Ellis, 2009). *İletişimsel Dil Öğretimi* de dili anlamın aktarılması için bir sistem olarak görmektedir. Buna göre dilin yapısı onun işlevsel ve iletişimsel kullanımını yansıtmaktadır ve söylem içerisinde sunulmaktadır.

3.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'nde dili öğrenmenin temel amacı o dilde yazılmış edebi metinleri okuyabilmektir; dolayısıyla edebi dil konuşma dilinden üstündür. Öğrencilerin önemli görevlerinden biri öğrendikleri dili diğer dile çevirmektir. Çevriyi yapabilmeleri durumunda başarılı olarak değerlendirilmektedirler. Bu nedenle, erek dilde iletişim becerisine sahip olma dil öğretiminin hedefleri içerisinde bulunmamaktadır. Okuma ve yazma geliştirilmesi gereken başlıca becerilerdendir. Konuşma ve dinlemeye çok az dikkat gösterilmekte sesletim üzerinde ise neredeyse hiç çalışılmamaktadır. Öğretmen sınıfta otoritedir ve öğrencilerin öğretmenden doğru yanıt almaları oldukça önemlidir. Erek dil ve anadildeki benzerliklere dikkat çekilerek öğrenme kolaylaştırılmaya çalışılmaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin erek

4. *Risk alma*: Öğrenciler tahminler yapma konusunda teşvik edilmekte ve böylece kendi hatalarından öğrenmektedirler. Öğrencilerin öğretildiklerinin ötesine geçilerek çeşitli iletişimsel stratejiler uygulamaları konusunda desteklenmektedirler.

5. *Serbest etkinlik*: İletişimsel Dil Öğretimi bir seferde sadece bir tane bireysel becerinin uygulanmasındansa, çeşitli alt becerilerin eş zamanlı kullanımını içeren ‘bütünsel uygulamaları’ özendirmektedir (Richards ve Rodgers, 2001: 173).

İletişimsel Dil Öğretimi’nin zengin ve seçmeli kuramsal bir tabanı bulunmaktadır. Dil, anlamın aktarılması için kullanılan bir dizgedir ve dilin temel işlevi etkileşim ve iletişimi sağlamaktır; ayrıca dilin yapısı onun işlevsel ve iletişimsel kullanımlarını yansıtmaktadır ve başlıca birimler sadece dilbilgisel ve yapısal özellikler değil, aynı zamanda söylemde örneklendirilen işlevsel ve iletişimsel anlamın ulamlarıdır.

İletişimsel Dil Öğretimi günümüzde oldukça fazla sayıda ders kitabında ve diğer öğretim kaynaklarında görülmektedir. Bunun yanı sıra, benzer dil öğretim felsefesine sahip birçok dil öğretim yaklaşımı ve yöntemini de etkilemiştir.

3.2.3. Göreve Dayalı Dil Öğretimi (Task-Based Language Teaching)

Göreve Dayalı Dil Öğretimi dil öğretiminde görevlerin planlamanın ve yönergelerin temel birimi olarak kullanıldığı bir yaklaşıma dayanmaktadır. Bu yaklaşımın destekçileri Göreve Dayalı Dil Öğretimi’ni İletişimsel Yaklaşım’ın mantıksal açıdan gelişmiş biçimi olarak sunmaktadır; çünkü Göreve Dayalı Dil Öğretimi 1980’lerden bu yana İletişimsel Dil Öğretim yönteminin bir bölümünü oluşturan birkaç ilkedен yararlanmaktadır. Bu ilkeler içerisinde gerçek iletişimi içeren etkinliklerin dil öğrenimi için gerekli olması, dilin anlamlı görevleri sürdürmek için kullanıldığı etkinliklerin öğrenmeyi özendirmesi ve öğrenci için anlamlı olan dil öğrenme sürecini desteklemek bulunmaktadır. Görevler bu ilkelerin uygulanabilmesi için yararlı araçlar olarak önerilmektedir.

Feez’e (1998: 17) göre, görev temelli yönergelerin temel varsayımları içerisinde odağın, üründense süreç üzerinde bulunması yer almaktadır. Temel bileşenler amaçlı etkinlikler, iletişim ve anlamı vurgulayan görevlerdir. Öğrenciler etkinlikler ve bu görevler içerisinde yer alırken, iletişimsel ve amaçlı bir biçimde

etkileşimde bulunarak dili öğrenmektedirler. Etkinlikler ve görevler öğrencilerin gerçek hayatta başarmak istedikleri türden ya da sınıfa özel olabilmektedir. Bunların yanı sıra, görev temelli öğretim programının etkinlikleri ve görevleri zorluk derecesine göre sıralanmaktadır. Görevin zorluğu çeşitli etmenlere bağlı olarak değişmektedir. Bunlar içerisinde öğrencinin önceki deneyimleri, görevin karmaşıklığı, görevi üstlenmek için gerekli olan dil ve varolan desteğin derecesi bulunmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001: 224).

Göreve Dayalı Dil Öğretimi görev kavramını planlama ve öğretimin temel birimi olarak önermektedir. Bu kavramın tanımlarının Göreve Dayalı Dil Öğretimi'nde farklılaşmasına karşın görevin dili kullanarak; yani, bir soruna çözüm bularak, harita okuyarak, yön tarifi vererek, telefon görüşmesi yaparak, mektup yazarak, bir grup yönerge okuyarak ve oynanacağı birleştirilerek gerçekleştirilen bir etkinlik ya da amaç olduğuna ilişkin bir anlayış bulunmaktadır. Ayrıca, görevler temel odakları anlam olan etkinliklerdir. Skehan'a göre, görevlerdeki başarı çıktının başarımı açısından değerlendirilmektedir ve bunlar genellikle gerçek yaşamdaki dil kullanımına benzerlik göstermektedir; dolayısıyla görev temelli yönergeler İletişimsel Dil Öğretimi'nin bakış açılarından oldukça fazla yararlanmaktadır (1996b: 20).

Göreve Dayalı Dil Öğretimi yabancı dil öğretimi açısından İletişimsel Dil Öğretimi ile benzer varsayımları paylaşmaktadır; ancak bazı ek öğrenim ilkeleri bu öğretim yönteminde temel rol oynamaktadır. Bu ilkelerden ilkinin göre, görevler dil edinimi için gerekli olan hem girdi hem de çıktı işleme süreçlerini sağlamaktadır. Görevlerin ikinci dil öğreniminin merkezinde olan; ilişkilendirme, nitelendirme, başka bir biçimde ifade etme ve deneyimleme süreçlerini geliştirdiği düşünülmektedir. Görev etkinliklerinin ve başarımın güdüleyici olması ise ikinci ilkedir. Buna göre, görevler öğrencinin güdülenmesini artırmakta ve böylece öğrenmeyi özendirilmektedir; çünkü bunlar öğrencilerin gerçek dili kullanmasını gerektirmektedir. Son ilke ise, öğrenme zorluklarının özel eğitimsel amaçlar için tartışılabilir ve bunlara göre ayarlanabilir olmasıdır; yani, belirli görevler dilin belirli yönlerini öğrenmeyi ve kullanmayı kolaylaştırmak için tasarlanabilmektedir. Bunlar zorluklarına göre düzenlenebilir; böylece öğrenciler hem akıcılık hem de dilin

biçimleri ile ilgili farkındalık kazandıracak ve gelişmelerini sağlayacak görevler üzerinde çalışabilmektedirler (Skehan, 1998: 97).

Göreve Dayalı Dil Öğretimi iletişimsel yaklaşımın dilin kullanım yoluyla edinildiği ‘güçlü tür’ örneklerinden birini oluşturmaktadır; yani, öğrenciler ihtiyaçları olan dili ihtiyaçları olduğunda önlerine hazırlanan görevde başarılı olmak için edinmektedirler.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011) Prabhu’da (1987) bulunan dersten gözlemler yaparak Göreve Dayalı Dil Öğretimi’nin altında yatan ilkeleri sıralamaktadırlar. Bu ilkelerden ilkinde göre, sınıf etkinliklerinin farkedilen amaçları ve açık çıktıları bulunmaktadır. Öğrencilerin daha sonra bireysel olarak yapacakları *görev-öncesi* görevin kendilerinden gerçekleştirmeleri istenilen eylemdeki mantığı anlama konusunda yardımcı olması ise ikinci ilkedir. Bu aynı zamanda görevi tamamlamak için gerekli olan dilin kullanılmasını sağlamaktadır. Bir diğeri ise, görevi tamamlamak için gerekli olan mantıksal düşünme sürecinin öğretmen tarafından küçük adımlara ayrılmış olmasıdır. Etkinlik tarafından düşünme ile ilgili yapılan istek öğrencilerin yardım almadan karşılayabilecekleri düzeyin hemen üzerinde olmalıdır. Bunların yanı sıra, öğretmenin öğrencilerin süreç içerisine nasıl dahil olduklarını anlamak için çeşitli yollar aramaları gerekmektedir. Böylece öğretmen öğrencilerin ilişkilendirme ve öğrenmeye hazır olmalarına ilişkin algılarına bağlı olarak düzenlemeler yapabilmektedir. Bu gibi öğretmen-sınıf anlaşmaları karışık becerilere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda olabildiğince fazla öğrencinin etkinliği anlamasını sağlamaktadır. Öğretmenin bilinçli olarak dilini basitleştirmemesi, öğrencinin *görev-öncesi* görevde o an gerçekleştirilmekte olan adımı anlamaları için gerekli olan dili kullanması ilkelerden bir diğeri. Örneğin, gözlemlenen ders izlencesinde açık sorulardan evet/hayır sorularına geçilmektedir. Bu değişim yeterli konuşucuların daha az yeterli konuşucularla etkileşim içerisindeyken sınıf içi ya da dışında kullandıkları doğal bir izlemdir. Ayrıca, öğretmenin öğrencinin söylemiş olduğu biçimi yeniden düzenleyerek doğru hedef biçimi sağlaması ve yine öğretmenin erek dile ilişkin iyi örnekler sunması ilkelerden diğerlerini oluşturmaktadır. Bu ilkelerden bir diğeri ise, öğrencilerin görevi tamamlamak için bilgileri bir araya getirdikleri yapboz gibi görevler öğrencilere etkileşimde bulunabilmeleri için fırsat sunmaktadır. Öğretmenin öğrenciler anlama

odaklandıklarında özellikle onları bölmemeleri gerektiği Göreve Dayalı Dil Öğretimi'nin ilkeleri arasında bulunmaktadır. Bunlara ek olarak, öğrencilere görevi tamamlamadaki başarı düzeyleri ile ilgili geribildirim verilmelidir. Bir çıktıya ulaşmayı başarma gerekliliği öğrencilerin dikkat göstermelerine neden olmaktadır. Yanı sıra, öğrenciler görevi tasarlama ve sürdürmede girdi sağlamaktadırlar. Bu da onlara etkileşimde bulunmaları için daha fazla olanak sağlamaktadır. İlkelerden bir diğerine göre ise, genel sunumlar öğrencilerin anlamın yanı sıra doğruluk ve düzenleme üzerinde çalışmalarını özendirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin üzerinde çalışmakta oldukları dili tekrarlamak henüz neyi yapıp neyi yapamadıklarını göstermektedir. Son ilke ise, 'dinle ve yap' görevlerinin yeni sözcüklerin edinimini güçlendirmesi ve dilbilgisel biçimlere ilişkin iyi örnekler sunması ile ilgilidir. Bu görev takibi daha önceden gerçekleşmiş olan öğrenmeyi artırmaktadır (197-199).

Alanyazın incelendiğinde görevin farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlar görevin alanı, incelendiği bakış açısı ve gerçekliği, görevi uygulayabilmek için gerekli dilsel becerileri, görev uygulaması içerisinde yer alan psikolojik süreçleri ve görevin çıktısı gibi farklı boyutları ele almaktadır. Breen (1989) tarafından yapılan tanıma göre görev, yeni dilde gerekli bilgi ve yeteneklerin ve iletişim sürecinde onun kullanımının geliştirilmesinde olanakların sağlanması için kullanılan yapılandırılmış bir plandır. Breen (1989) özellikle görevin 'kısa bir uygulama alıştırması' ya da 'anlamın raslantısal iletişimini' gerektiren daha karmaşık bir çalışma planı olduğunu vurgulamaktadır. Long (1985) görevi bir kimsenin kendisi için ya da diğerleri için, karşılığı olmadan ya da bir ödül için üstlenilen bir iş olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, görev örnekleri çit boyamayı, çocuk giydirmeyi, form doldurmayı, ayakkabı satın almayı, havayolu rezervasyonu yapmayı, kütüphaneden kitap ödünç almayı, direksiyon sınavına girmeyi, mektup yazmayı, mektupları ayırt etmeyi, otel rezervasyonu almayı, çek yazmayı, varılması gereken sokağı bulmayı ve yolun karşısındaki bir kimseye yardım etmeyi içermektedir; yani, görev ile konuşucuların günlük yaşamda, işte ve oyunda yapabilecekleri yüzlerce durum ifade edilmeye çalışılmaktadır. Richards, Platt ve Weber ise görevi, dili işleme ve anlama sonucunda sürdürülen etkinlik ya da hareket olarak tanımlamaktadır. Dinleme yaparken harita çizmek, yönerge dinleme ve buyrumu uygulama görev olarak örneklendirilebilmektedir. Görevler dilin üretimini içerebilir ya da

içermeyebilir. Görev genellikle öğretmenin neyin görevin tamamlanmasında başarılı olarak ele alınacağını belirlemesini gerektirmektedir. Dil öğretiminde çeşitli görevlerin kullanılması öğretimi daha iletişimsel yapmaktadır; çünkü dilin kullanıldığı sınıf etkinliği için bir amaç sağlamaktadır. Crookes'a (1986) göre görev, genellikle belirli bir amaçla eğitimsel bir derste, işin bir parçası olarak üstlenilen ya da araştırma için bilgi edinmede kullanılan bir iş ya da etkinliktir. Prabhu (1987) ise görevi, öğrencilerin düşüncenin bazı süreçlerinden geçerek verilen bilgiden sonuçlar çıkarmasını gerektiren ve öğretmenlere bu süreci düzenlemeye ve kontrol etmeye izin veren bir etkinlik olarak nitelendirmektedir. Nunan'a (1989) göre, iletişimsel görev öğrencileri kavrama, yönlendirme, üretme ya da dikkatleri özellikle biçimdense anlama odaklandığında erek dilde etkileşim içerisinde bulunduran bir sınıf çalışmasıdır. Görevde aynı zamanda bütünlük olması gerekmektedir; yani, iletişimsel bir davranış olarak tek başına durabilmelidir. Skehan (1996a) ise görevi, anlamın öncelikli olduğu bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Gerçek dünya ile arasında bazı açılardan ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, görev tamamlamanın ve görev çıktısı açısından görev performansını değerlendirmenin bazı öncelikleri vardır. Lee (2000) görevi ikiye ayırmaktadır. Bunlardan ilkinde göre görev, sadece katılımcılar arasında etkileşimle erişilebilen bir amacı olan, etkileşimi yapılandırmak ve sınıflandırmak için mekanizmaya sahip olan ve anlam değişimine odaklanan bir sınıf etkinliği ya da alıştırması, ikincisine göre ise öğrencilerin kavrama, yönlendirme, çalışma planlarının bazı bölümlerinde olduğu gibi erek dili ürettikleri dil öğrenim çabasıdır. Son olarak Bygate, Skehan ve Swain (2001) ise görev için öğrencilerin amaca ulaşmak için anlama vurgu yaparak dili kullanmalarını gerektiren bir etkinlik tanımını yapmaktadır.

Göreve Dayalı Dil Öğretimi dil öğretimi ile ilgili genel görüşlere karşı çıkmaktadır; çünkü dil öğreniminin öğretimde sadece öğrencinin doğal dil öğrenme kapasitesinin geliştirileceği bağlamların yaratılarak en başarılı biçimde ilerleyebileceği ilkesine dayanmaktadır. Dili sistematik girişimlerle yavaş yavaş öğretmenin yararlı olmadığı düşünülmektedir. Göreve dayalı yönerge öğrencileri erek dili etkili ve anlamlı bir biçimde kullanma konusunda özendirilmektedir; dolayısıyla öğretim bağlamında Göreve Dayalı Dil Öğretimi'nin bu bağlama uygun olduğu düşünülüyor ise göreve dayalı yönergede neyin etkileyici olduğunun, hangi

sınırlılıkların bulunduğunun, görevlerin nasıl seçileceğinin, Göreve Dayalı Dil Öğretimi'nin uygulanacağı sınıfta karşılaşılabilecek engellerin neler olduğunun ve karşılaşılması durumunda bu engellerin nasıl çözüleceğinin ya da bunlarla etkili bir biçimde başa çıkarken diğer taraftan da göreve dayalı öğretimdeki olanakların birçoğunun planlanıp planlanamayacağının göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

3.3. TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE GENEL EĞİLİM

Türkiye'de Türkçe anadil konuşucularının D2 öğrenme süreci oldukça sancılıdır ve yıllar süren eğitimler sonucunda dahi Türkçe anadil konuşucuları özellikle *lingua franca* olarak kabul edilen İngilizceyi öğrenmekte ve iletişim düzeyine taşımakta güçlük çekmektedir. Hangi yöntemin en sağlıklı işlediği sorunu, günümüzde de bir sorunsal olarak varlığını sürdürmektedir. British Council'in yüksek öğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimine ilişkin bir raporuna göre (TEPAV, 2015), üniversitelerde bile öğrencilerin %33'ü öğretmen-baskın bir yöntemle eğitim almakta ve öğrencilerin %53'ü ya İngilizce konuşmak için çok sınırlı bir alana sahip ya da bunu sınıfta gerçekleştirmekten vazgeçirilmektedirler. Bu rapordaki verilere dayanarak, yüksek öğretim kurumlarında İngilizce dersi almakta olan öğrencilerin yalnızca %14'ü İngilizce iletişim kurmak için yeterli zaman, mekan ve güdüleme bulabilmektedir. Aynı raporda, Türkiye'nin amacı yüksek öğrenimin küreselleşmesi ve yüksek öğrenim kalitesinin artırılması olan Bologna sözleşmesini 2001'de imzalamış olmasına karşın durumun devam ettiğini belirtmektedir. Türkiye'deki yüksek öğrenim kurumlarındaki İngilizce eğitiminin üzücü durumu, İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanma yönünde pek ilerleme gösterememiştir. Rapor, İngilizcenin yalnızca bir 'ders' olarak kaldığını ve öğrencilerin iletişim kurabildiği veya güdülendiği bir dil haline gelmediğini ortaya koymaktadır. Üniversite düzeyinin altındaki kurumların bulunduğu durum daha da kötü görünmektedir. Örneğin, TEDMEM'in (Türk Eğitim Kurumu'nun bir düşünce kuruluşu) verdiği bir rapora göre, ilkökul, ortaokul ve lise okullarına gönderilen bir öğrenciye ortalama 1296 saat İngilizce öğretildiği; ancak öğrencilerin %95'inin hedef İngilizce yeterlilik düzeyinin şartlarını yerine getiremediği gözlemlenmiştir.

TEPAV tarafından yapılan bir başka araştırmada (Koru ve Akesson, 2011), 2011'deki İngilizce Yeterlik Endeksi için gerçekleştirilen bir çevrimiçi testte ortalama %37.66 notu ile 44 ülke arasından Türkiye 43. sırada yer almıştır. Görüldüğü gibi, yabancı dil eğitimi, özellikle de Türk konuşmacılarını hedef alan İngilizce eğitimi on yıllardır başarısızlığa uğramaktadır. Özel kurumlar geçtiğimiz günlerde İngilizce için iletişimsel dil öğretim yöntemlerini uygulamakla ilgilenmeye başlamış olsa da devlet kurumları birçok kez yararsız olduğu kanıtlanmış dilbilgisi temelli yaklaşımları kullanmaya devam etmektedir. Dahası, İngilizce öğretmek için iletişimsel yöntemler yürüten özel kurumlar da öngörülükleri kadar başarılı olamamıştır. Bu kısmen, İngilizce öğretmenlerine verilen eğitimin yeterli olmadığı gerçeğinden dolayı olabilir; ancak bu durumun diğer nedeni ise kurumların, iletişimsel yöntemin, İngilizce öğrenme deneyimini, öğrencilerin sözcük dağarcığını ile kendilerini, yaşantılarını, hayallerini ve planlarını konuşacak kadar rahat hissetmelerini sağlayacak şekilde özelleştirmede henüz fark etmemelerinden kaynaklanmaktadır. Tüm bu sorunlar ve elbette dahası, Kullanım-Temelli Yaklaşım'ın uzun bir süredir uygulandığı kurumda öğrenciler üzerinde gözlem yapma, sınırlı sürede Türkçe öğretimiyle İngilizce anadil konuşucularının Türkçe iletişime geçebilme başarısını incelemede bulunma, ulaşılan bulguların Türkçe anadil konuşucularına D2 öğretme sürecine olası katkılarını değerlendirme zorunluluğunun temelini oluşturmuştur. Bu nedenle, Nunan'a (1998: 104) göre, etkili bir öğretim için yabancı dilin bir bağlam ile birlikte sunulması gerekmektedir. Bu doğrultuda dil öğretimi öğrencilerin dilbilgisi-bağlam etkileşimini günlük yaşamda karşılaşılabilecek oldukları doğal ortamlarda keşfedebileceği olanaklarla gerçekleştirilmeli, yapı-işlev etkileşiminin açık olarak fark edilebileceği yöntemler gösterilmeli ve öğrencileri etkin dil kullanıcıları olmaları konusunda özendirmelidir. Bireylere tek bir öğretim yöntemi ile yabancı dil öğretmek yerine, onların farklı öğretim yöntemlerine karşı tercih ve güdülenmelerinde farklı olabileceğini göz önünde bulundurarak yabancı dil öğretim yöntemini buna göre düzenlemek ülkemizdeki yabancı dil öğretimini daha etkili hale getirecektir (Kabadayı, 2003: 56).

3.4. SEÇMECİ YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ

Çalışmamızda malzeme tasarımıda temel oluşturacak olan *Seçmeci Yöntem* temel savı, öğretmen ve öğrenci ve dil becerileri açısından betimlenecektir. Böylece, yapı ve işlev temelli malzemeler hazırlanırken neden birden fazla yabancı dil öğretim yönteminin seçilmesi gerektiğine ilişkin savımız desteklenebilecektir.

3.4.1. Seçmeci Dil Öğretiminin Temel Savı

Nunan (1991) geçmişte herkes için tek bir yöntemin bulunmadığını ve muhtemelen gelecekte de olamayacağını farkına varıldığını belirtmektedir. Yukarıda açıklanan yabancı dil öğretim yöntemlerinin hiçbirisi diğer yöntemlerden bağımsız olarak etkili bir biçimde kullanılamayacağı için Seçmecilik – farklı yöntemlerin bilinçli karışımı – geliştirilmiştir.

Kumar (2013) *Seçmeci Yöntem*'in farklı öğretim ve öğrenim yaklaşımlarının birleşimi olduğunu belirtmektedir. Bu yöntem dil öğretimi için içerik olarak istek uyandıran, tutarlı ve çoğulcu bir yaklaşımdır. Bunun yanı sıra, içerik olarak çoğunlukla farklı olan ve dil öğretimi açısından farklı varsayımlarla harekete geçirilmiş olabilecek çeşitli dil öğrenim etkinliklerinin kullanımını içermektedir (Al Hamash ve Younis, 1985; Larsen-Freeman, 2000; Mellow, 2002).

Seçmeci Yöntem katı bir dil öğretim yöntemi değildir. Bu nedenle, özellikleri diğer dil öğretim yöntemleri gibi sınırlandırılmayabilir; ancak, başlıca özellikleri ele alındığında Ali (1981), öğretmenlere dersin amaçlarına ulaşmak için her bir sınıfta farklı öğretim tekniklerini seçme imkanı sunmasını ilkelerden ilki olarak sıralamaktadır. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim için uygun buldukları yaklaşım ya da yöntemi seçme esneklikleri bulunmaktadır. Öğrenciler derslerin daha özendirici olmasını ve malzemelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak farklı öğretim teknikleri görebilmekte, çeşitli öğretim araçları kullanabilmektedirler. Ayrıca, ders kitabı malzemelerinin sunumundan kaynaklanabilecek zorluklar çözülebilmektedir. Son olarak ise, *Seçmeci Yöntem* dil etkinliklerinin sunumunda hem zaman hem de harcanılan çaba açısından kazanç sağlamaktadır.

Seçmeci Yöntem öğrenim ve öğretim bağlamı açısından tek bir öğretmen tarafından yapılandırıldığı için yöntemin diğer bir özelliğinin öznel olması tartışılabilmektedir; yani, seçmeci olarak adlandırılan şey belirli bir öğretmenin sınıfı etkileyen etkenlere bağlı olarak bir görüşle ortaya çıktığı değişkenlerdir. Öğretmenlerin mantıklı bir biçimde işlerine yarayacak olanı seçme ve öğrenimi sağlamak için belirli bir bağlama nasıl ve hangi öğelerin dahil edileceğine karar verme özgürlükleri bulunmaktadır.

Seçmeci Yöntem'in özelliklerinden bir diğeri ise, yöntemin durumsal ya da konuya özel olmasıdır. Bu nedenle, yöntemi anlayış ve uygulayış biçiminin öğretim ve öğrenim bağlamlarına özel ya da bu bağlamlar içerisinde kullanılmış olması gerekmektedir. *Seçmeci yöntem* her öğretim ve öğrenim durumunun farklı olduğunu kabul etmektedir. Bu nedenle, yaygın durumlara uyacak farklı bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu aynı zamanda yaklaşımın her evrensel düşüncesinin ya da kavramlaştırmasının anlaşılması ve sınıfın özel durumlarına göre yorumlanmasını gerektirmektedir. Bu dil öğretiminin evrensel ilkelerinin önemli olmadığı anlamına gelmemektedir; ancak bu ilkelerin çeşitli bağlamlarda değerlendirilmesi gerekmektedir. Kumar (2013) *Seçmeci Yöntem*'in desteklenmesinin nedenini yaşam deneyimlerinin dilin öğrenimi içerisinde sunulan düşünceler ile ilişkilendirilmesi olarak açıklamaktadır. Öğretmenlerin seçtikleri öğrenim etkinliklerinin çeşitleri genellikle onların gerçek yaşamdaki deneyimleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, Allwright (2000) öğretmenlerin dil öğretim ilkelerini bağlamdan bağlama taşımalarının bu ilkeleri bağlamların ötesine taşımalarından daha iyi olduğunu belirtmektedir.

Seçmeci Yöntem'de hata, öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bu, hatanın kabul edildiği anlamına gelmemektedir; ancak hata öğrenme süreci olarak görülmektedir; dolayısıyla hata düzeltmenin hemen yapılmaması, iletişimsel etkinliğin sonunda yapılması gerekmektedir.

Seçmeci Yöntem'in diğer bir özelliği ise, dil öğretiminde hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel izlemi bir araya getirmesidir. Bu nedenle, aynı derste tümevarımsal ve tümdengelimsel izlemlerin bütünleştirilmesi özellikle İngilizce dilbilgisi öğretiminde *Seçmeci Yöntem*'in ilkelerinden birini oluşturmaktadır. Krashen (1982) tümevarımsal ve tümdengelimsel izlemleri değerlendirdiğinde her

ikisinin de önemli olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin yaratıcı düşünceleri olduğu için dilbilgisi kuralını kendilerinin bulmasına izin verilebilir; ancak kuralı kendileri keşfedemedikleri zaman öğretmenin onlara kural ile ilgili açık bir sunum yapması gerekmektedir; dolayısıyla bu her iki izlem de etkilidir. Öğretmenin her birini ne zaman ve nasıl kullanacağını bilmesi gerekmektedir.

Seçmeci Yöntem dili bir bütün olarak değerlendirmektedir. Larsen-Freeman'a (1992) göre, dilin sesletim, dilbilgisi ve sözcük gibi bileşenleri bağımsız kullanılmaları durumunda herhangi bir anlam taşımamaktadırlar. Anlam, dil bir bütün olarak kullanıldığı zaman vurgulanmaktadır. Bu nedenle, dil öğretiminin aynı yolu izlemesi gerekmektedir. Kumar (2013) dili bir bütün olarak değerlendirirken, dilin kültüründen ayrılmaması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, *Seçmeci Yöntem*'de belirtilmesi gereken diğer bir önemli ilke ise dilin hem biçim hem de işlev olarak ele alınmasıdır. Dil, iletişim olarak dil ve biçim olarak dil arasında örtüşme biçiminde kavramsallaştırılabilmektedir. Mellow (2002) bu gibi kesişmelerin dilin hem biçim hem de işlev olduğunu kabul ettiğini belirtmektedir. Nunan (2001) ise, öğretmenlere dili, biçim ve işlev ilişkisini açık hale getirecek yöntemler kullanarak öğretmelerini önermektedir.

Seçmeci Yöntem'de öğretmen kullanım için uygun olan herhangi bir dil öğretim malzemesini kullanabilmektedir. Bu malzemeler gerçek nesneleri, konuşmaları, ders kitaplarını, dergileri, gazeteleri, radyo, film, müzik, haritaları ve bilgisayarları içerebilmektedir. Hem görsel hem de dilsel malzemelerden yararlanılmaktadır. Iedema (2003) televizyon, film ve bilgisayarın iletişimde etkili kaynaklar olduğunu ileri sürmektedir. Duncum (2004) sınıfta anlamın müziğin, sesin, ses efektinin, dil ve resimlerin etkileşimi ile ortaya çıkacağını belirtmektedir; yani, öğretim malzemeleri açısından öğretmenler sözlü dil ile sınırlı kalmamalı, öğrenme amaçlarına uygun olduğu sürece çeşitli kaynaklardan yararlanmalıdırlar.

3.4.2. Seçmeci Dil Öğretiminde Öğretmen ve Öğrenci

Seçmeci Yöntem öğrenci odaklı dersleri desteklemektedir; ancak bu öğretmenlerin öğrencilerin her şeyi kendilerinin yapmalarına izin vereceği anlamına gelmemektedir. Gao (2011) derste öğretmenin girdiyi sağladığı girdi aşamasının ve

dersin öğrenci odaklı olduğu ve öğrencilerin etken bir biçimde özendirildikleri uygulama aşamasının bulunması gerektiğini belirtmektedir. Gao'ya (2011) göre, son aşama yine öğrenci odaklı olan ve öğrencilerin ders temelli alıştırmaları içeren üretim aşamasıdır. Li (2012) öğrencilerin rol yapma, sorun çözme etkinlikleri ve grup tartışmaları yoluyla uygulama yapmaları gerektiğini vurgulamaktadır; dolayısıyla *Seçmeci Yöntem* ile gerçekleştirilen dersin sınıf uygulamaları ve yazılı alıştırmalar ile öğrenci odaklı olması gerekirken öğretmenin girdi sağlamak ve öğrencilere rehberlik yapmak gibi görevleri bulunmaktadır.

Seçmeci Yöntem'de öğrenciler öğrenme sürecinin etken katılımcıları iken öğretmen öğrenme sürecini kolaylaştırıcı rolündedir. Öğretmen kaynakları harekete geçirmekte ve sınıfı yönetmektedir. Li'ye (2012) göre, öğretmen öğrenme sürecinde düzenleyici ve rehber konumundadır. Ders süresince öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır; kaynakların düzenleyicisidir ve kaynak kendisidir. Ayrıca, öğretmen yazılı alıştırmaları yoluyla dersin başarımını değerlendirmekte ve dersin sonunda dersin amaç ve içeriğine bağlı olarak geri bildirim vermektedir.

Li'ye (2012: 170) göre, öğrenciler sınıfın merkezinde bulunmaktadır. Birey olarak etkinliğin aktif katılımcıları, dilin araştırmacıları ve öğrenme sürecinin değerlendiricileridir. Öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgisi dersi etkilemektedir. Grup üyesi olarak öğrenci girdinin kaynağı ve destek sisteminin bir parçası konumunda bulunmaktadır. Öğrencilerin çıktıları/ürettikleri diğer öğrencilerin girdisidir. Sorunları çözmede tamamıyla öğretmene bağlı kalmaktansa öğrenciler birbirlerini desteklemektedirler. Diğer bir deyişle, öğrenci sınıfta girişimci rolündedir.

3.4.3. Seçmeci Dil Öğretiminde Dil Becerileri

Seçmeci Yöntem'in dil öğretmenlerine çeşitli seçenekler sunmak ve konuşma, okuma, yazma ve dinlemeden oluşan dört dil becerisini içermek gibi birçok kazanımı bulunmaktadır. Brown (2002) *Seçmeci Yöntem*'in öğretmene kendi etkin öğretim bağlamları içerisinde neyin uygun olduğunu seçme özgürlüğü verdiği için önemli olduğunu belirtmektedir. Kumar'a (2013) göre, öğrenciler için metnin dilini kültürel bağlamı içerisinde anlamak daha kolay olduğu, dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı bütünleşik olarak sunduğu, öğretmene çeşitli yöntemlerin zayıf yönlerinden

kaçınarak güçlü yanlarını etkili bir biçimde kullanmaya yardımcı olduğu ve öğrenmenin gerçekçi durumların sınıf içerisinde kullanıldığı için kolay olması gibi olumlu yönleri sahip olması nedeniyle *Seçmeci Yöntem* etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Özetle, *Seçmeci Yöntem* bütünseldir. Bu yöntem yalnızca öğretim ve öğrenmenin kuramsal yanlarını ele almamakta; ancak yanı sıra, öğretmen öğretim bağlamında neyin işe yarayacağı konusunda özgür bir biçimde karar verirken öğretim ve öğrenmeyi öğrencinin gerçek yaşam deneyimleri ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca, dili bütünsel bir biçimde sunmaktadır. Daha önce de değinildiği gibi, tüm yabancı dil becerilerini bütünleştirmektedir. Bu nedenle, çalışmamızda Belletti (2015) çerçevesinde *It*-ayrıkları ele alındığı için ayrılanan ögenin farklılaşmasına bağlı olarak söylemedibilimsel işlevler belirlenmektedir. Ne var ki, bu işlevler söylem olmaksızın belirlenmemektedir. *Seçmeci Yaklaşım*'da söylemi de içine alan bir öğretim süreci planlandığından bu söylemedibilimsel özellikler çerçevesinde *It*-ayrıklarının öğretime yönelik malzeme tasarlanacaktır. Bu doğrultuda *It*-ayrıklarının sözdizimsel ve söylemedibilimsel işlevlerinin etkili öğretimi için farklı yabancı dil öğretim yöntemlerine gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinim her bir yöntemin dilbilgisi yapılarının öğretiminde kısmen eksik kalmasından kaynaklanmaktadır. *Seçmeci Yöntem*'in bütünleşik bir yaklaşım sunması ve öğretim ortamında farklı yabancı dil öğretim yöntemlerini kullanmaya izin vermesi nedeniyle çalışmamızda bu yöntem çerçevesinde *It*-ayrıklarının sözdizimsel özelliklerinin öğretimini sağlamak için *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi* ve *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*, söylemedibilimsel işlevlerin öğretimi için ise *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*'nin yanı sıra *İletişimsel Dil Öğretimi* temel alınacaktır.

Son yıllarda yabancı dil öğretiminin temel odağı dilbilgisel biçimlerden iletişimsel bağlamlardaki işlevsel dil kullanımı ile yer değiştirmiştir (Brown, 2006). Ellis'e (2002) göre, doğal dil öğrenimi yüksek düzeyde dilbilgisel ve toplumsal dil yetisine yol açmamaktadır. Bu nedenle, iletişimsel bağlamda dilbilgisinin rolü ve yeri daha da önemli hale gelmektedir. Ellis (2005) tarafından özetlenen yabancı dil öğrenim ilkeleri doğrultusunda Willis'in *Göreve Dayalı Öğrenim Çerçevesi* yabancı dil öğrencilerine geçerli bir dilbilgisi öğretimi yaklaşımı sunmaktadır. Bu çerçeve, temelde anlama odaklanarak dilin bütünsel kullanımını özendirmekte ve sonrasında

öğrencilere biçime odaklanma olanakları sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, bu çerçevenin kullanımı için tasarlanan görevler dil öğreniminde bu ilkelere ulaşılabilmesi için çeşitli olanaklar ve uygulamalar sunmaktadır.

Ellis'e (2009) göre *Göreve Dayalı Dil Öğretimi, İletişimsel Dil Öğretimi*'nin güçlü bir biçimini oluşturmaktadır; yani, görevler tüm dil öğretim programı için temel oluşturmaktadır; ancak *Göreve Dayalı Dil Öğretimi, İletişimsel Dil Öğretimi*'nin güçlü biçimini elde etmenin tek yolu değildir. Stern (1992) iletişimsel etkinliklerin kapsamlı bir sınıflandırmasını sunmaktadır. Bunlar içerisinde alan deneyimleri, sınıf yönetim etkinlikleri, misafir konuşmacı davet etme, öğrencilerin özel hayatları ile ilişkili ve okul öğretim programındaki diğer derslerden alınan konular hakkında konuşma ve Stern'in iletişimsel etkinlikler olarak adlandırdığı görevler yer almaktadır. Bu etkinlikler iletişimsel gerçekliğe en yakın olanlar en üstte ve uzak olanlar en altta olacak biçimde alçalan bir sırayla düzenlenmektedir. *İletişimsel Dil Öğretimi*'nin güçlü biçimi sadece görevlerle değil, farklı yollarla da farkedilebilmektedir. Ne var ki görevler, iletişimsel dil öğretim programını düzenlemede, özellikle de daha gerçek iletişimsel deneyimler için olanakların olduğu bağlamlarda yararlı bir araç olarak işlev görebilmektedir. Bu da çalışmamızda *It*-ayrıklarının söylemedimbilisel işlevlerinin öğretime ilişkin hazırlanacak olan malzemelerin öğretimde daha etkili olmasına neden olmaktadır.

Görev dayalı öğretim programı hem ne hem de nasıl arasındaki süreçlerin bütünselik biçimlerini içermektedir (Nunan, 1989: 1). Yöntembilimin göreve dayalı eğitimbilimin temel ilkesi haline gelmesinin sebebinin öğrencinin sadece nasıl öğreneceği ile ilgili çaba harcanması ve ne öğreneceğini belirlemek için hiçbir çaba harcanmamasından kaynaklandığı tartışılmaktadır.

Ellis'e (2009) göre, *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*'nde görevler *odaklanılmamış* ve *odaklanılmış* olabilmektedir. *Odaklanılmamış* görevler öğrencilerin genellikle iletişim kurmalarında olanaklar sunmayı sağlamak için tasarlanmıştır. Bu türden görevler *It*-ayrıkları ele alındığında söylemedimbilisel işlevlerinin öğretilmesine kaynak oluşturmaktadır. Öğrencilerin tren seyahati için yolculuk planı yapmaları buna örnek olarak verilebilmektedir. Öğrenciler görevi tamamlamak için kendi dil kaynaklarını kullanmaktadırlar. *Odaklanılmış* görevler ise, genellikle dilbilgisel yapılar gibi bazı dilsel ögeler kullanarak iletişim

kurmalarında olanaklar sağlamak için tasarlanmıştır. Bu türden görevler ise, *It-* ayrıklarının sözdizimsel özelliklerinin öğretime ilişkin malzemelerin hazırlanması için kaynak oluşturmaktadır. Takside bırakılmış çantanın sahibini tanımlamaya çalışmak için kullanılan görev ise bu görevlere örnek olarak sunulabilmektedir. Bütün görevlerde olduğu gibi *odaklanılmış* görevlerin anlamlı olması gerekmektedir. Bu nedenle, *odaklanılmış* görevin hedef dilsel özelliği ‘*saklıdır*’; yani, öğrencilere açık bir biçimde bu özelliğin ne olduğu söylenmemektedir (Ellis, 2009).

Ellis (2009) bir diğer ayrımı *girdi-sağlama* ve *çıktı-yöneltilmi* görevler arasında yapmaktadır. *Girdi-sağlama* görevleri öğrencileri dinleme ve okuma gibi algılayıcı becerilerle bir araya getirmektedir. ‘Dinle ve yap’ gibi *girdi sağlama* görevleri sadece algılayıcı becerilerde işe yaramamakta; ancak aynı zamanda yeni dili sunma konusunda da olanak sağlamaktadır. *Çıktı-yöneltilmi* görevler ise, öğrencileri anlamlı bir biçimde yazma ya da konuşma konusunda özendirilmektedir. Örneğin, öğrencilerin kartlarındaki bilgiyi paylaşmak zorunda olmaları ve böylece diğer grup üyelerinin programı doldurabilmeleri *çıktı-yöneltilmi* görevlerdendir.

Nunan’a (2004) göre *Göreve Dayalı Dil Öğretimi* yabancı dil öğretimindeki bazı ilkeleri ve uygulamaları güçlendirmektedir. Bu ilkelerden ilkinin, içerik seçimine ilişkin ihtiyaç-temelli yaklaşım oluşturmaktadır. Erek dilde etkileşim yoluyla iletişim kurmayı öğrenme üzerinde vurgu olması ise ikinci ilkeyi oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra, öğrenme durumunun içerisinde gerçek metinlerin sunulması ve öğrencilere sadece dile değil; ancak aynı zamanda öğrenme sürecinin kendisine odaklanmak için olanakların sağlanması da bulunmaktadır. Bir diğer ilke, sınıf öğrenmesine katkı sağlayan bir birim olarak öğrencinin kendi kişisel deneyimlerini artırmaktır. Son olarak ise, sınıf içerisinde kullanılan dilin sınıf dışında kullanılan dil ile ilişkilendirilmesi yer almaktadır.

Skehan’ın (1996a) ileri sürdüğü gibi, *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*’nde öğretim programının tasarlanması ve yöntembilimin tercihi arasında ayrım yapmak yararlıdır. Göreve dayalı öğretim programı tasarlamak öğrencilerin hangi görevleri yapabileceği hakkında kararlar vermeyi ve sonrasında bu görevleri uygulayabilecekleri sırayı içermektedir. Bunların devamında her bir görevi öğretmek için belirli yöntembilimsel süreçleri izleyerek verilmesi gereken kararlar bulunmaktadır. Skehan (1996a) bunların *görev-öncesi*, *görev-sırasında* ve *görev-*

sonrası tercihleri açısından düzenlenebileceğini ileri sürmektedir. Tüm bu aşamalar çalışmamızın odağını oluşturan *It*-ayrıkları çerçevesinde değerlendirildiğinde hem sözdizimsel özelliklerin öğretimi hem de söylemedibilimsel işlevlerin kazandırılması açısından önem taşımaktadır. Bu aşamalara ek olarak sunulacak olan iletişimsel etkinlikler de söylem işlevlerini desteklemektedir.

Görev kavramının öğrencilerin dikkatinin temelde ileti taşımaya odaklandığı etkinliklerle sınırlandırılması gerekip gerekmediği ya da bunun öğrencilerin doğru kullanım olarak bildikleri bilgiyi göstermeleri yönünde tasarlanan herhangi bir dil etkinliğini içermesi gerektiği tartışılan sorular arasında bulunmaktadır. Long (1985), Richards, Platt ve Weber (1985), Nunan (1989) ve Skehan (1996a) görev kavramının kullanımını anlamın temel odak olduğu etkinliklerle sınırlandırmaktadır; ancak Breen (1989) alıştırmaları da içeren tüm dil etkinliklerini birleştirdiği daha genel bir tanım benimsemektedir. Breen'in (1989) tanımı etkinlik kavramına benzerlik göstermektedir. Ellis (2004) ise, daha dar bir tanım yaparak görevleri temelde *anlam-odaklı* dil kullanımını gerektiren etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Bunun aksine alıştırmalar, temelde *biçim-odaklı* dil kullanımı gerektiren etkinliklerdir. Ne var ki, alıştırmalarda da olduğu gibi görevlerin bütün amacının dil öğrenimi olduğunun farkına varılması gerekmektedir. Alıştırmalar ve görevler arasındaki farklılık bu amaca ulaşmak için kullanılan yöntemlerde ortaya çıkmaktadır.

Widdowson (1998) ise, öğrencilerin hem görevlerde hem de alıştırmalarda sadece anlama değil; ancak aynı zamanda biçime de dikkat göstermelerine ihtiyaç olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin, havayolu rezervasyonu yapma etkinliği içerisinde bulunacak olan öğrencilerin nereye, hangi gün ve hangi saatte uçmak ve nasıl bir bilet istediklerini açıklamak için uygun dilsel seçimi bulmaları gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin geçmiş ve yakın geçmiş zamanın kullanımını uygulamak için tasarlanan bir boşluk doldurma alıştırmasında da hangi zamanı kullanacaklarına karar vermek için tümcelerın anlamına odaklanmaları gerekmektedir. Widdowson (1998) görevi alıştırmadan ayıran durumun anlamın aksine biçim olmadığını; ancak içerdiği anlamın türü olduğunu savunmaktadır. Görev *edimsel anlam*; yani, dilin bağlam içerisinde kullanımı, ile ilgilenirken alıştırma anlambilimsel anlam; yani, belirli biçimlerin bağlam olmaksızın ilettikleri

dizgesel anlam ile ilgilenmektedir. Ne var ki, burada ele alınmaya çalışılan ayrım *biçim-odaklı* ve *anlam-odaklı* kavramları arasındaki farklılıktır.

Anlam-odaklı ve *biçim-odaklı* arasındaki ayrım katılımcıların rolü açısından alıştırma ve görev arasındaki diğer bir önemli farklılığı ele almaktadır. Dolayısıyla görev, katılımcıların öncelikle dil kullanıcıları olarak gerçek-yaşam etkinliklerinde yer aldıkları gibi aynı tür iletişimsel süreçleri uygulayarak işlev görmelerini gerektirmektedir. Buna bağlı olarak gerçekleşen her olay rasgele olmaktadır. Bunun aksine alıştırma, katılımcıların öncelikle öğrenciler olarak davranmasını gerektirmektedir. Burada öğrenme niyetlidir. Kısaca, Widdowson'un (1998) belirttiği gibi, dilsel becerilerin iletişimsel etkinlik yoluyla mı geliştiği yoksa bu etkinlik içerisinde bulunma önkoşulu olarak mı görüldüğüne bağlı olarak görev ve alıştırma arasında temel bir ayrım bulunmaktadır; ancak öğrenciler görevler içerisinde yer aldıklarında her zaman anlama odaklanmamakta ve dil kullanıcıları olarak davranmaktadırlar. Görevler öğrencilerin öncelikle dil kullanıcısı olarak davranmalarını gerektirirken ve ileti taşımaya odaksal bir dikkat gösterirken hangi biçimin kullanılacağına karar vermek için çevresel dikkat kullanılmasına izin vermektedir. Ayrıca, görevi uygularken odaksal dikkat anlık olarak biçime kayabilmektedir; çünkü öğrenciler geçici olarak dil öğrencilerinin rolünü benimsemektedir. Bu nedenle, öğrencinin görevleri ve alışırtmaları yaparken ne ölçüde dil kullanıcısı ya da dil öğrencisi olarak davrandığı, ileti ve koda katıldığı değişken ve olasılıksal olarak görülmektedir.

Göreve Dayalı Dil Öğretimi yabancı dil öğretimi açısından *İletişimsel Dil Öğretimi* ile benzer varsayımları paylaşmaktadır; ancak bazı ek öğrenim ilkeleri bu öğretim yönteminde temel rol oynamaktadır ve *İletişimsel Dil Öğretimi*'nde sözdizimsel açıdan eksik kalan özellikleri tamamlamaktadır. Bu ilkelerden ilkinde göre, görevler dil edinimi için gerekli olan hem girdi hem de çıktı işleme süreçlerini sağlamaktadır. Görevlerin ikinci dil öğreniminin merkezinde olan; ilişkilendirme, nitelendirme, başka bir biçimde ifade etme ve deneyimleme süreçlerini geliştirdiği düşünülmektedir. Ayrıca, görev etkinlikleri ve başarımlar güdüleyicidir. Buna göre, görevler öğrencinin güdülenmesini artırmakta ve böylece öğrenmeyi özendirilmektedir; çünkü bunlar öğrencilerin gerçek dili kullanmasını gerektirmektedir. Son ilke ise, öğrenme zorluklarının özel eğitimsel amaçlar için

tartışılabilir ve bunlara göre ayarlanabilir olmasıdır; yani, belirli görevler dilin belirli yönlerini öğrenmeyi ve kullanmayı kolaylaştırmak için tasarlanabilmektedir. Bunlar zorluklarına göre düzenlenebilir; böylece öğrenciler hem akıcılık hem de dilin biçimleri ile ilgili farkındalık kazandıracak ve gelişmelerini sağlayacak görevler üzerinde çalışabilmektedirler (Skehan, 1998: 97). *İletişimsel Dil Öğretimi* de dili anlamın aktarılması için bir sistem olarak görmektedir. Buna göre dilin yapısı onun işlevsel ve iletişimsel kullanımını yansıtmaktadır ve söylem içerisinde sunulmaktadır. Bu doğrultuda, bu iki yabancı dil öğretim yöntemi *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi*'nin yanı sıra *Seçmeci Yöntem* çerçevesinde *It-ayrıklarının* öğretimine yönelik malzeme tasarlanmasında temel alınarak seçilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN MALZEMELER VE MALZEME TASARIMI

4.1. UYGULAMA ODAKLI MALZEMELER

Ellis (2005) yabancı dil öğrenen öğrencilere uygun durumların sağlanmasına yardımcı olabilmesi için 10 ilke önermektedir. Bu ilkeler tartışmaya açık olmasına karşın, öğretmenlere öğrencilere dilbilgisini öğretme konusunda yön göstermekte ve aşağıdaki biçimde özetlenmektedir;

1. Öğretimin öğrencilerin formüle dayalı ifadelerden oluşan zengin bir gösteri dağarcığı ve kuralla-dayalı edinç geliştirdiklerinden emin olması gerekmektedir. Önceden üretilmiş öğeler ve ifadeler erken dil edinimini ve akıcılığı sağlamaktadır. Eksiksiz bir dil öğretim programının kuralla-dayalı bilginin gelişiminde doğruluğa ilişkin gereksinimi karşılaması gerekmektedir.

2. Öğretimin öğrencilerin büyük ölçüde anlama odaklanmasını sağlaması gerekmektedir. Ellis'e (2005) göre anlam, hem anlambilimsel anlama (sözlüksel birimlerin ve belirli dilbilgisel özelliklerin anlamı) hem de edimsel anlama (iletişim anında ortaya çıkan bağlamsal anlamlar) gönderimde bulunmaktadır. Öğrencilerin her iki tür anlama da odaklanma olanaklarının bulunması gerekmektedir. Ne var ki, edimsel anlam dil ediniminde daha büyük öneme sahiptir.

3. Öğretimin aynı zamanda öğrencilerin biçime odaklanmasını sağlaması gerekmektedir. Biçime odaklanma hem *pekiştirmeli/yoğun (intensive)* hem de *kapsamlı (extensive)* öğretimi içerebilmektedir. *Pekiştirmeli/yoğun (intensive)* dilbilgisi öğretimi tek ya da birkaç biçime uzun süreli odaklanan geleneksel dilbilgisi ile ilişkilendirilmektedir. *Kapsamlı (extensive)* dil öğretimi ise, tüm yapıların kısa bir sürede düzeltici geri bildirim biçiminde ya da göreve-dayalı derslerde raslantısal öğretimi ile ilgilidir. Bu iki yaklaşımın da dilbilgisi öğretiminde birleştirilmesi gerekmektedir.

4. Öğretimin büyük ölçüde yabancı dilde örtük bilgiyi geliştirmeye yönelik olması; ancak açık bilgiyi göz ardı etmemesi gerekmektedir. Örtük bilgi öğrenci tarafından bilinçsizce edinilmekte ve içselleştirilmektedir. Açık bilgi ise, bilinçli

olarak edinilmektedir. Yabancı dilde edinç temelde örtük bilgi yardımıyla elde edilmektedir; çünkü öğrencilerin dili düşünmeden kullanmalarını sağlamaktadır. Açık bilgi öğrencilerin girdide hedef biçimlerin farkına varmalarına yardımcı olabilmektedir ve sonunda da öğrenciler bu biçimleri edinmektedirler. Bu nedenle, öğretimde her iki bilgi türüne de önceliğin örtük bilgiye verilerek odaklanılması gerekmektedir.

5. Öğretimin öğrencilerin yapısal *öğretim programını (build-in syllabusing)* dikkate alması gerekmektedir. Öğrenciler yabancı dili yapısal öğretim programını takip ederek edinmektedirler. Öğrenciler ikinci dili eğitilmiş ya da eğitimsiz ortamlarda öğrenselerde, edinimde aynı doğal sırayı izlemektedirler; ancak eğitilmiş öğrenciler genellikle eğitimsiz öğrencilerden daha yüksek düzeyde dilbilgisel edinci elde etmektedirler.

6. Başarılı eğitilmiş dil öğrenimi kapsamlı yabancı dil girdisi gerektirmektedir. Araştırmacıların Krashen'ın başarılı dil ediniminde gerekli olan tek şeyin kapsamlı girdi olması görüşüne katılmamalarına karşın, öğrencilerin dili edinmeleri için kapsamlı yabancı dil girdisine gereksinimlerinin olduğu düşünülmektedir.

7. Başarılı eğitilmiş dil öğrenimi aynı zamanda çıktı için olanaklar gerektirmektedir. Yabancı dil edinimi için hem girdi hem de çıktı gereklidir. Çıktı süresince öğrenciler dili üretme, dilbilgisi ile ilgili varsayımlarını sınama ve dilbilgisi bilgilerini özgüdümlü hale getirme olanaklarına sahiptirler.

8. Yabancı dilde etkileşimde bulunma olanağı yabancı dilde yeterliliği geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal etkileşimler girdi ve çıktı sağlandığında oluşmaktadır. Öğrencilerin dili kullandıkları ve bilgiyi diğeri ile ilişkilendirdikleri grup çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

9. Öğretimin öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate alması gerekmektedir. Öğretimi öğrencilerin bireysel öğrenme biçimleri ile eşleştirmek zor olmasına karşın, öğretmenler çeşitli etkinliklerin bulunduğu esnek bir öğretim yaklaşımını benimseyebilmektedirler. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin içe yönelik güdülenmelerini etkinleştiren yöntemler uygulayabilmektedirler.

10. Öğrencilerin yabancı dilde yeterlikleri değerlendirilirken serbest üretimlerinin yanı sıra kontrollü üretimlerini de gözden geçirmek önemlidir. Serbest yanıt iletişimsel edinci ölçmenin en iyi yolu olmasına karşın, çoktan seçmeli ya da

boşluk doldurma alıştırmaları gibi görevler doğrudan öğretimin çıktılarını değerlendirebilmektedir.

Çalışmamızda kullanılacak olan *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*, özellikle de Willis'in göreve dayalı öğretim için sunmakta olduğu model, bu ilkelerin birçoğunu etkili bir biçimde ele almakta ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin edinimini kolaylaştırmakta ve yabancı dil öğretim malzemelerinin tasarlanması konusunda etkili olmaktadır.

Göreve Dayalı Dil Öğretimi birçok kişi tarafından *İletişimsel Dil Öğretimi*'nin bir göstergesi olarak ele alınmakta ve dil öğretim uygulamasının odak noktası olarak ortaya çıkmaktadır (Skehan, 2003; Nunan, 2004). Skehan (1998) görevi anlamın temel olduğu bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Bu etkinlikte çözülmesi gereken bir sorun, gerçek dünya ile bir ilişki ve çıktı açısından değerlendirilmesi gereken bir amaç bulunmaktadır. Etkinliğin bir görev olup olmadığına (i) Temel odak anlam üzerinde bulunmakta mı?, (ii) Etkinlik gerçek dünya etkinlikleri ile ilişkili mi?, (iii) Çözülmesi gereken bir sorun var mı?, (iv) Çıktı açısından değerlendirilebilir mi? soruları sorularak karar verilebilmektedir.

Göreve Dayalı Dil Öğretimi'nde odak görevin tamamlanması üzerindedir. Yukarıda sayılan nitelikleri taşıyan iyi tasarlanmış bir görev Ellis (2005) tarafından özetlenmiş olan öğrenim ilkelerini yerine getirme ihtimaline sahiptir. Görevler genellikle çift ya da küçük gruplar halinde uygulanmaktadır. Böylece etkileşim (ilke 8) ve öğrencilerin dili etkin kullanımı (ilke 7) için olanaklar sağlamaktadır. Görevi başarılı bir biçimde tamamlamak için odak anlama ve iletişim anlamları (ilke 2) üzerinde bulunmaktadır. Bütün görevlerin ölçülebilir çıktıların olması gerekmektedir. İçsel olarak ilişkilendirilebilen çıktının gelişme ve öğrencinin içe yönelik güdülenmesini sürdürme olasılığı daha yüksektir (ilke 9). Görevin önemli bir özelliği de öğrencilerin görevin sonunda belirli dil özellikleri ile yakından çalışarak biçime odaklanmalarını sağlamaktır (ilke 3).

Göreve Dayalı Öğrenim Çerçevesi (Willis, 1996) sınıfta görevleri yürütme konusunda kılgsal bir uygulama sunmaktadır. Bu çerçeve, *görev-öncesi aşama* (the pre-task phase), *görev döngüsü* (the task cycle) ve *dil odağı* (language focus) aşamalarından oluşmaktadır. *Görev-öncesi* aşamada, öğretmen kullanışlı sözcükleri ve öbekleri vurgulamakta, öğrencilerin görev için verilen yönergeleri anlamasına

yardımcı olmakta ve öğrencileri görev için hazırlamaktadır. *Görev döngüsü*nün üç bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencilerin çift ya da küçük gruplar içerisinde çalıştıkları ve öğretmenin uzaktan izlediği *görev*; ikincisi, öğrencilerin yazılı ya da sözlü olarak tüm sınıfa görevi nasıl yaptıklarını ve ne düşündükleri ya da keşfettiklerini anlatmak için hazırlandıkları *planlama*; üçüncüsü ise, bazı grupların raporlarını sınıfa sundukları ya da yazılı raporlarını değiş tokuş ettikleri ve sonuçlarını karşılaştırdıkları *rapor etme*dir. *Görev döngüsü* süresince öğrenciler bir sesli kayıt duyabilirler ya da benzer bir görev ile ilgili bir metin okuyabilirler ve bunu nasıl yaptıklarını karşılaştırabilirler. Son olarak ise, *dil odağı* aşaması iki bileşene ayrılabilir. Öğrencilerin metnin ya da dinleme parçasının yazılı halinin belirli özelliklerini inceledikleri ve tartıştıkları *çözümleme* bu bileşenlerden ilkinin, öğretmenin çözümleme sırasında ya da sonrasında ortaya çıkan yeni sözcüklerin, öbeklerin ve birimlerin uygulamasını yürüttüğü *uygulama* ise ikincisini oluşturmaktadır.

Görev öncesi aşamada, öğrenciler konu ile tanıştırmakta ve görevle çeşitli biçimlerde başa çıkabilmeleri için hazırlanmaktadır. Bir sonraki adımda, *görev döngüsü* öğrencilerin önceden bildikleri dili kullanma ve öğretmen eşliğinde dili geliştirme olanağı sunmaktadır. Görev aşamasında öğrenciler akıcılık ve güven kazanmakta, sonrasında ise dili planlama aşamasında gereksinimleri olduğunda öğretmenin desteğini alarak geliştirmektedirler. *Rapor etme* aşaması öğrencilerin kullandıkları dile ilişkin güdülenmelerini sağlamaktadır. *Görev döngüsü*nün sonunda, öğrencilere dilbilgisinin öğretimi için tanıdık oldukları dinlemeler ve metinler sunulmaktadır. *Dil odağı* aşaması görev döngüsü'nün dışına çıkmaya neden olmaktadır. Öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kullanımda görme, kuralları açıkça öğrenme ve hedef biçimleri uygulama olanakları bulunmaktadır.

Dil odağı aşamasının görevin başındansa sonunda yer alması *Göreve Dayalı Öğrenim Çerçevesi*'ni iyi bilinen biçim odaklı *SUÜ (Sunum-Uygulama-Üretim) (PPP/Presentation-Practice-Production)* yaklaşımından ayırmaktadır. SUÜ yaklaşımında öğrencilerden biçimleri iletişimsel etkinliklerde kullanmaları istenmeden önce öğrenciler belirli biçimlere odaklanmaları için eğitilmektedirler. Burada hem biçime hem de anlama odaklanılıyormuş gibi görünebilir; ancak

öğrenciler için, özellikle de düşük dil yeterliliğine sahip olanlarda, hem biçim hem de anlam hakkında aynı anda düşünmek oldukça zordur (Willis, 2007).

Göreve Dayalı Öğrenim Çerçevesi esnektir (Willis, 1996). Bu çerçevenin çeşitli bileşenleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklı bir biçimde değerlendirilebilmektedir. Örneğin, *rapor etme* bileşeni başlangıç düzeyi öğrenciler için çıkarılabilmekte ya da kolaylaştırılabilir. Bu çerçeve elde var olan ders malzemeleri ile uyumlu bir biçimde kullanılabilir. İyi bir ders metni genellikle çerçevenin farklı bileşenlerine uygun olan birçok etkinliği içermektedir. Böyle bir durumda öğretmenin sadece etkinliklerin sırasını değiştirmesi gerekebilir. Örneğin, ders kitabı SUÜ döngüsünü takip ediyorsa serbest iletişimsel etkinlik ilk olarak yürütülmekte, *görev-öncesi* etkinlik ile sunulmakta ve bunları *dil odağı* görevi izlemektedir. Öğretmenler aynı zamanda kendi görevlerini tasarlamakta ya da ders kitabını desteklemek için plan yapmaktadırlar. Durum böyle olduğunda daha fazla sunuma gereksinim duyulmakta, uygun resimler ve metinler gibi ders malzemelerinin bulunması gerekmektedir.

Pica, Kanagy ve Falodun (1993) görev tamamlamada ortaya çıkan etkileşim türüne göre uygulama odaklı görevleri aşağıdaki biçimde sınıflandırmaktadır;

1. *Yapboz görevler (Jigsaw tasks)*: Bu görevler öğrencilerin bütünü oluşturmak için farklı bilgi parçalarını birleştirmesini içermektedir. Buna örnek olarak üç konuşucunun bir hikayenin üç farklı bölümüne sahip olması ve hikayeyi birleştirmek zorunda olmaları verilebilir.
2. *Bilgi-boşluğu görevleri (Information-gap tasks)*: Bir ya da bir grup öğrenci bir takım bilgiye ve diğer bir ya da bir grup öğrenci de bütünleyici bir takım bilgiye sahiptir. Öğrenciler etkinliği tamamlamak için diğer grubun bilgisinin ne olduğunu bulmak ve birleştirmek zorundadır.
3. *Sorun-çözme görevleri (Problem-solving tasks)*: Öğrencilere bir sorun ve bir takım bilgiler verilmektedir. Öğrencilerin bu soruna bir çözüm üretmeleri gerekmektedir. Genellikle çıktının tek bir çözümü bulunmaktadır.
4. *Karar-verme görevleri (Decision-making tasks)*: Öğrencilere çeşitli olası çıktıları olan bir sorun verilir ve öğrencilerin bu çıktılarından bir tanesini anlaşıma ve tartışma yoluyla seçmeleri gerekmektedir.

5. *Düşünce değişrim görevleri (Opinion exchange tasks)*: Öğrenciler tartışma ve düşüncelerin değişrimi içerisinde bulunmaktadır ve uzlaşmaya varmaları gerekmektedir.

Görev-öncesi aşama, görev döngüsü ve dil odağı aşamaları uygulama odaklı malzemelerin tasarlanmasında ve bu malzemelerin yabancı dil sınıfında etkin bir biçimde kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Bu türden malzemeler genellikle görevlerden oluşmaktadır. Bir sonraki bölümde ilk olarak malzeme geliştirmenin temel ilkeleri alanyazındaki çeşitli araştırmacılara göre betimlenecek ve daha sonra yapı ve işlev temelli yabancı dil öğretim yöntemleri kullandıkları malzemeler açısından tartışılacaktır.

4.2. MALZEME TASARIMI

Malzeme geliştirme bir alan olarak tasarımın ilkelerini ve yöntemlerini, dil öğretim malzemelerinin uygulanması ve değerlendirilmesini çalışmaktadır (Tomlinson, 2001: 66). Uygulamalı bir girişim olarak dil öğrenimini geliştirmek için dilin deneyimlenebileceği bağlamlara ve bilginin sağlanmasına gönderimde bulunmaktadır. Malzeme geliştirmenin iki yönü de etkileşimlidir; çünkü kuramsal çalışmalar gelişim ve sınıf malzemelerinin kullanımı açısından bilgilendirmektedirler (Tomlinson, 2001: 66).

Malzeme geliştirme etkinliği içerisinde bulunacak kimselerin çeşitli ilkeleri göz önünde bulundurması gerekmektedir. Tomlinson tarafından sunulan bu ilkelerden ilkinde göre, genellikle malzeme geliştirmeyi tartışmak için kullanılan kavram ve bağlamların belirlenmesi gerekmektedir. İkinci ilke ise, güncel olarak kullanımda olan malzemelerin ne derecede, nasıl ve neden dil öğrenimini kolaylaştırdığını bulmak için sistematik değerlendirilmesinin sürdürülmesi ile ilgilidir. Bunların yanı sıra, ikinci dil edinimi ve dil kullanımında varolan güncel malzeme geliştirme araştırmaları için olası uygulamaların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bir diğerk ilke ise, öğretmenlerin ve öğrencilerin dil öğretimi ve ikinci ya da yabancı dil öğretiminde neyin değerli olduğunu düşündükleri ile ilgili uygulamaları ele almaktadır. Son olarak nitelikli malzeme geliştirmenin, bilgileri bir arada toplama ve araştırmacıları, yazarları, öğretmenleri, öğrencileri ve

yayımcıları toplu bir girişim içerisinde bir araya getirerek gerçekleştirilebileceği vurgulanmaktadır (Tomlinson, 2011:1).

Tomlinson (1998) malzemelerin öğrencilerin kültürel farkındalık ve duyarlılık geliştirmelerine yardımcı olması, dil kullanımının gerçekliğini yansıtmayı, dili kullanmak zorunda olacakları bağlamlara benzer yollarla öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırması gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, malzemelerin öğrenmeye hazırlık yaratması konusunda yardımcı olması gerektiği ve etkili bir katılımı elde etmesinin oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

Corbel ise, malzemelerin dört aşamada tasarlandığını savunmaktadır. Corbel'e (1985: 74) göre, ilk aşamada öğrencilerin ilgi alanları geniş konusal öğelerle tanımlanmalıdır. İkinci aşamada, bu konu ile ilişkili çeşitli iletişim bağlamları betimlenmeli ve eylem sırası oluşturmaları için bağlantılandırılmalıdır. Bir sonraki aşamada, eylem sırasındaki bağlamlara uygun olan malzemeler seçilmeli ya da tasarlanmalıdır ve son aşamada ise, odaklanmak için malzemelerden dilsel birimler seçilmelidir.

Richards ve Rodgers (1986) farklı yöntemlerin çok farklı rollere sahip olduğunu ve bunların öğretmenler ve öğrenciler arasında ilişki kurmada görev üstlendiklerini belirtmektedir. Bu durum malzemeler için de aynıdır. Richards ve Rodgers'a (1986: 25) göre, işlevsel ve iletişimsel yöntem biliminde eğitici malzemelerin rolü belirli kavramlarla belirlenmektedir. Bunlardan ilkinde göre, malzemeler yorumlama, ifade etme ve birleştirme gibi iletişimsel becerilere odaklanmaktadır. Malzemelerin, dilbilgisel biçimlerin sunumundansa anlaşılabilir, ilişkili ve bilginin ilginç değişimlerine odaklanması ise ikincisidir. Malzemelerin öğrencilerin çeşitli etkinlikler ve görevler yoluyla yeterliklerini geliştirmek için kullandıkları farklı tür metinler ve araçlar içermesi de bu kavramlardan sonuncusunu oluşturmaktadır.

Cunningsworth'e (1988: 5-6) gelince, ders malzemelerinin hazırlanması ve seçilmesi aşamasında dikkat edilmesi gereken dört temel ilke bulunmaktadır. Bu ilkelerden ilkinde göre, öğretim malzemelerinin hedef ve amaçlar açısından uygun olması gerekmektedir. Bu doğrultuda öncelikle öğretim hedefleri belirlenmeli, hem öğretim programının genel amaçları hem de öğretim hedefleri ile ilişkili malzemeler hazırlanmalıdır. Bir diğer ilke, öğrencilerin dili kendi amaçlarına uygun bir biçimde

etkili olarak kullanmalarını sağlayacak öğretim malzemelerinin hazırlanması ile ilişkilidir. Bu ilkeye göre malzeme hazırlanırken öğrencilerin dili ne amaçla öğrendiklerini ve dil öğretiminin çıktılarını nasıl kullanacaklarını bilmek oldukça önemlidir. Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin değerlendirilmesi üçüncü ilkeyi oluşturmaktadır. Bu bağlamda dilsel ögeler birbirleriyle ilişkilendirilerek parçalar halinde öğrencilere verilmelidir. Böylece, etkili ve yeterli bir öğrenim öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgiler ile varolan bilgileri bağdaştırabildikleri durumda gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin özendirilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin özendirilmesi genellikle öğretmenin görevi olarak düşünülür; ancak malzemeler de bilgisel cesaretlendirme yapabilmekte ve öğrenci bu malzemeleri kişiselleştirebilmektedir. Son olarak ise, öğretim malzemeleri hazırlanırken dil, öğrenme süreci ve öğrenciler arasındaki farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri bulunmaktadır ve bazı bağlamlarda yöntem değiştirebilmektedirler. Ayrıca, öğrenim sürecinde öğrencilerin uyguladıkları etkinliklerin ilginç ve eğlenceli olması gerekmektedir.

Görüldüğü gibi, ders malzemesi hazırlayanların ya da öğretmenlerin dil öğretimini gerçekleştirirken anlam odaklı bir yaklaşımdan yola çıkmaları ve ders malzemesini, sınıfta, öğrencilerin dilsel yapıların kullanımına ilişkin farkındalık geliştirmelerini sağlayacak tümevarımlı bilinçlendirme çalışmaları ile desteklemelidirler. Tasarlanan malzemelerin anlama odaklanmaya, bağlam oluşturmaya ve bağlamı sunmaya yardımcı olması gerekmektedir.

4.2.1. Yapı Temelli Malzeme Tasarımı

Yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları incelendiğinde bunların daha etkili dil öğretimi için çeşitli yöntemler benimsedikleri görülmektedir. Bu yabancı dil öğretim yöntemleri dilbilgisi öğretimi ve malzeme kullanımı açısından da farklılaşmaktadır. *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi*, *Sözel Yaklaşım* ve *Durumsal Dil Öğretimi*, *İşitsel-Dilsel Yöntem*, *Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi*, *Sessiz Yöntem*, *Esinlemeli Yöntem* ve *Sözlüksel Yaklaşım* yapı temelli yabancı dil öğretim yöntemleridir.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'nde dili öğrenmenin temel amacı o dilde yazılmış edebi metinleri okuyabilmektir; dolayısıyla edebi dil konuşma dilinden üstündür. Öğrencilerin önemli görevlerinden biri öğrendikleri dili diğer dile çevirmektir. Çevriyi yapabilmeleri durumunda başarılı olarak değerlendirilmektedirler. Bu nedenle, öğrencilere erek dilde iletişim becerisine sahip olabilmeleri için çevri metinleri ya da alıştırma verilmektedir.

Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi'nde gerekli genel sözcüklerin öğretilmesini sağlamak için sözcük seçim yöntemleri izlenmektedir. Ayrıca, bu iki yöntemde karmaşık biçimlerden önce basit olanlarının öğretilmesi ilkesine bağlı kalınmakta ve dilbilgisel öğeler sınıflandırılmaktadır. Dilbilgisel yapılar üzerine kurulu yapısal öğretim programı, temel yapıların listesinden ve öğretim sırası belirli İngilizcenin tümce yapılarından oluşmaktadır. Dilbilgisel yapılar her zaman tümce içerisinde öğretilmekte ve sözcükler de bu yapılar uygun olarak akılda kalmayı sağlayacak biçimde seçilmektedir. Frisby'ye (1957: 134) göre, ilk dersler olumlu, soru, istek ve buyrum yapılarının listesinden ve dilsel alıştırma yapılarını sağlayacak olabildiğince fazla 'this ve that' gibi yapısal sözcüklerden ve içerik sözcüklerinden oluşmaktadır. Örneğin, ilk derste 'This is ..., That is ...' gibi tümce yapıları sunulurken, 'book, pencil, ruler ve desk' gibi sözcükler, ikinci derste 'These are ..., Those are ...' gibi tümce yapıları verilirken, 'chair, picture, door, window' gibi sözcükler ve üçüncü derste ise, 'Is this ...? Yes, it is., Is that ...? Yes, it is.' gibi tümce yapıları verilirken, 'watch, box, pen, blackboard' gibi sözcükler verilmektedir. Buradaki amaç, öğrencilerin daha sonra karşılaşacağı tümce biçimlerini sunmak ve uygulamaktır. Böylece, yapı bilgisi kullanılabilecek oldukları durumlar ile ilişkilendirilmektedir; çünkü yapı konuşma becerisinin temeli olarak görülmektedir. Ayrıca, sözlüksel ve dilbilgisel temel kurulur kurulmaz, okuma ve yazma sunulmaktadır. Öğrenciler yeni yapıları ve sözcükleri okumadan önce sözel olarak yeni yapılar ve sözcükler öğretilmektedir (Pittman 1963: 186; Richards ve Rodgers, 2001: 39).

Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi'nde yeni sözcüklerin biçimleri ve tümce türleri dilbilgisel açıklamalar ve tanımlarla değil, örneklerle sunulmaktadır ve bu yapılar aktarılırken çeviri yöntemi kullanılmamaktadır. Anlam; nesneler, resimler,

hareket ve taklit ile iletmeye çalışılmakta ve mümkün olan her yerde belirli bir durumdan, ilişkili bir tümce örnek olarak seçilmektedir (Davies, Roberts, ve Rossner 1975: 3).

Çeşitli öğeler ve gerçek nesneler durumsal dil uygulamalarında kullanılmaktadır. Bu nedenle, bunlar öğretmenin kullandığı malzemelerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmen hem ders kitabını hem de kendisi tarafından üretilen duvar tabloları, bilgi kartları ve resimler gibi görsel malzemeleri kullanmaktadır; ancak öğrenme sürecinde ders kitabının öğretmen tarafından sadece bir rehber olarak kullanılması gerekmektedir. Öğretmenin ders kitabının yöneticisi olması beklenmektedir (Pittman, 1963: 176).

Uygulama teknikleri yineleme, yazım alıştırmaları ve denetlemeli sözlü temelli okuma ve yazma etkinlikleri gibi rehberli yineleme ve değiştirim teknikleridir. Öğrenmenin ilk aşamalarında öğrencinin sadece öğretmenin söylediği yapıları ve sözcükleri dinlemesi ve yinelemesi, sorulara ve buyrum tümcelerine yanıt vermesi gerektiği için ikili uygulama ve grup alıştırmaları gibi diğer sözlü uygulama teknikleri ara sıra kullanılmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001: 12).

İşitsel-Dilsel Yöntem’de alıştırmalar öğrencilerin doğru örneksemeler yapmasını sağlamaktadır; dolayısıyla dilbilgisinin öğretimi tündengelimli yerine tümevarımlıdır. Dilin sözcüklerinin anlamı ise yalnızca dilsel ve kültürel bir bağlamda öğrenilebilmektedir. Bu nedenle, dil öğretimi o dilin konuşucularının kültürel yönlerinin öğretilmesini içermektedir (River, 1964: 19-22).

Karşılıklı konuşma ve dinleme alıştırmaları işitsel-dilsel sınıf etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır. Karşılıklı konuşma ereği dilin kültürel yanlarının da bulunduğu temel yapıların ve durumların uygun bir bağlam içerisinde kullanılmasını olanaklı hale getirmektedir. Bunun yanı sıra, tekrar ve ezber yapmak için de karşılıklı konuşma kullanılmaktadır. Doğru sesletim, vurgu, düzgü ve tonlama vurgulanmaktadır. Karşılıklı konuşma sunulduktan ve ezberlendikten sonra bu konuşma içerisindeki belirli dilbilgisel öğeler seçilmekte ve çeşitli alıştırmalar ve örüntü alıştırmalarının odağı durumuna gelmektedir. (Richards ve Rodgers, 2001: 59-60).

İşitsel-Dilsel Yöntem’de öğretim malzemesi öğretmen yönelimlidir. Öğrenci kitabı, öğrencilerin öncelikle dinledikleri, tekrarladıkları ve yanıt verdikleri dersin

başlangıç aşamasında sıklıkla kullanılmamaktadır. Öğrenmenin bu aşamasında sözel girdiye ilişkin dikkati dağıtması nedeniyle basılı sözcüklere maruz bırakmadan kaçınılmaktadır. Öğretmen tarafından ileri aşamalarda sunulan ders kitabı ve basılı malzemeler, öğrencilere karşılıklı konuşma metinleri ve alıştırmalar için gerekli ipuçlarını sağlamaktadır. İşitsel-Dilsel Yöntem'in kullanıldığı derslerde kasetçalar ve işitsel-görsel malzemeler temel rolü oynamaktadır. (Richards ve Rodgers, 2001: 63).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi dilin dilbilgisi temelli bakış açısını yansıtmaktadır. Asher (1977: 4) erek dilin birçok dilbilgisel yapısının ve sözcüklerinin buyrumların öğretmen tarafından başarılı bir biçimde kullanılması ile öğrenilebileceğini ileri sürmektedir. Asher eylemi, özellikle de buyrum içerisinde bulunan dil kullanımı ve öğrenmenin düzenlendiği merkezi dilsel öge olarak görmektedir.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi'nde dinleme ve fiziksel yanıt becerileri sözel üretim üzerinden vurgulanmaktadır. Anadil öğrenim sürecine koşut olarak, yabancı dil öğrencilerinin öncelikle erek dilin bilişsel şemasını dinleme etkinlikleri ile içselleştirmesi ve dinleme etkinliklerine fiziksel hareketlerin eşlik etmesi gerekmektedir. Konuşma ve diğer üretimsel becerilerin ise sonra gelmesi gerekmektedir. Asıl amaç temel konuşma becerilerini öğretmektir. Bu doğrultuda belirli yönergesel amaçlar ayrıntılandırılmamaktadır; çünkü bunlar gereksinimlerine göre farklılık göstermektedir. Ne var ki, her ne amaç hedeflenirse hedeflensin bunlara buyrum biçiminde hazırlanmış hareket temelli alıştırmaların kullanılmasıyla ulaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, buyrum alıştırmaları Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi'ndeki temel sınıf alıştırmalarıdır. Bu alıştırmalar öğrencilerin fiziksel etkinliklerini ortaya çıkarmak için kullanılan en yaygın dilsel işlevidir. Bunun yanı sıra, soru sözcükleri de oldukça sık kullanılmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001: 75-76). Örneğin, ilk olarak yeni buyrum tümceleri kurulmaktadır ve şu gibi eylemler öğretilmektedir:

(1)

wash	your hands. your face. your hair.	(‘yık ellerini yüzünü saçını’)
brush	your teeth.	(‘fırçala dişlerini’)

your pants. the table.	pantolonunu masayı')
---------------------------	-------------------------

Bunlara ek olarak şu öğeler öğretilmektedir:

Toothbrush	Take out your toothbrush. Brush your teeth. Put your toothbrush in your book.	(‘Diş fırçası Diş fırçasını çıkar. Dişlerini fırçala. Diş fırçasını kitabının içine koy.’)
Towel	Put the towel on Juan’s arm. Juan, put the towel on your head and laugh. Maria, wipe your hands on the towel.	(‘Havlu Havluyu Juan’ın koluna koy. Juan, havluyu başının üstüne koy ve gül. Maria, ellerini havluya sil.’)

Daha sonra öğretmen öğrencilerin işaret ederek yanıtlayabilecekleri basit sorular sormaktadır:

- (2) Where is the towel? (Eduardo, point to the towel!)
- (‘Havlu nerede? (Eduardo, havluyu işaret ediyor)
- Where is the toothbrush? (Miako, point to the toothbrush!)
- (‘Diş fırçası nerede? (Miako, diş fırçasını işaret ediyor)’)
- Where is Dolores?
- (‘Dolores nerede?’)

(Asher, 1977: 54-56)

Örnek (1) ve (2)’de öğrenciler dinleyici ve uygulayıcı rollerine sahiptir. Öğrenciler, öğretmen tarafından verilen buyruqları dikkatlice dinlemekte ve fiziksel olarak yanıt vermektedirler. Öğrencilerin daha önce öğretilen öğelerin yeni birleşimlerinin farkına varması, bunlara yanıt vermeleri ve kendi gelişimlerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Ayrıca, kendilerini hazır ve güvende hissedene kadar öğrencilerin konuşmaları gerekmemektedir.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi’nde genellikle temel bir metin bulunmamaktadır. Özellikle ileri düzeylerde malzemeler ve gerçek nesneler önemli

bir rol oynamaktadır. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler için derslerde malzeme kullanımı gerekli olmayabilmektedir; çünkü öğretmenin sesi, hareketleri ve mimikleri sınıf etkinlikleri için yeterli tabanı oluşturmaktadır. Daha sonraki aşamalarda öğretmen kitap, kalem, bardak ve mobilya gibi yaygın olarak sınıfta bulunan nesneleri kullanabilmektedir; ancak dersler ilerledikçe öğretmenin öğretilecek öğelerin desteklenmesini sağlamak için yeni malzemeler yapması ya da toplaması gerekmektedir. Bu malzemeleri, gerçek nesneler, resimler ve sözcük çizelgeleri oluşturmaktadır (Asher, 1977: 52).

Sessiz Yöntem'in uygulandığı sınıftaki seçilen malzemeye ve bu malzemenin sunulma sırasına bakıldığında, bu yöntem öğretilmesi gereken dilin düzenlemesine ilişkin yapısal bir yaklaşım izlemektedir. Öğretimin temel birimi tümcedir ve öğretmen iletişimsel değerden daha çok önermesel anlama odaklanmaktadır. Ayrıca, öğrencilere erek dilin yapısal öğeleri verilmekte ve dilin dilbilgisi kurallarını tümevarımsal süreçlerle öğrenmeleri sağlanmaktadır. Gattegno (1972) sözcükleri dil öğreniminin merkezi olarak görmektedir ve bu nedenle sözcük seçimi oldukça önemlidir.

Sessiz Yöntem'deki öğrenme görevleri ve alıştırmalarının, öğretmenin doğrudan sözel yönergeleri ya da örneklemeleri olmaksızın öğrencinin sözel yanıtını belirleme ve özendirme işlevi bulunmaktadır. Bu yöntemde öğretmenin sözcükleri, öbekleri ve tümceleri örnekledirebileceği ve daha sonra da öğrenci yanıtlarını ortaya çıkaracak dilsel görevler yer almaktadır. Öğrenciler eski ve yeni bilgiyi bir araya getirerek kendi sözcelerini yaratmaktadırlar. Çizelgeler ve çubuklar öğrenci yanıtlarını almak için kullanılmaktadır. Alıştırmaların birçoğu öğretmen-yönetimli olmasına karşın, öğretmen örneklendirmesi en az düzeydedir. Bu nedenle buyrumlara, sorulara ve görsel ipuçlarına ilişkin yanıtlar sınıf alıştırmalarının temelini oluşturmaktadır. Sessiz Yöntem alıştırmaları erek dildeki ses ve anlam arasındaki ilişkiyi göstermek için renkli çubuklardan, renklerle kodlanmış sesletim ve sözcük duvar çizelgelerinden, göstergelerden ve okuma/yazma alıştırmalarından oluşmaktadır. Malzemeler, hem öğrenci hem de öğretmen tarafından dil öğrenimini doğrudan birliktelik aracılığıyla destekleyerek bağımsızca ve işbirliği içerisinde ihtiyaca bağlı olarak değiştirmek için tasarlanmıştır (Richards ve Rodgers, 2001: 85-86).

Esinlemeli Yöntem’de sözcük çiftlerini, erek dil öğelerini ve bu öğelerin anadil çevrilerini akılda tutma üzerindeki odak, dile ilişkin sözlüksel birimlerin temel olduğu ve bağlamaştırılmasındansa sözlüksel çevrinin vurgulandığı bir bakış açısının olduğunu göstermektedir; ancak Lozanov (1978: 268), bazen dil malzemesinin ‘tüm anlamlı metinler’ içerisinde sunulmasının önemini vurgulamaktadır.

Esinlemeli Yöntem’deki malzemeler metin ve kaset gibi dolaysız destekleyici malzemelerden ve sınıf içerisinde bulunan nesneler ve müzik gibi dolaylı destekleyici malzemelerden oluşmaktadır. Metin daha önce tanıtılan öğeler çerçevesinde düzenlenmektedir. Ders kitabının duygusal bir gücünün, yazınsal niteliğinin ve ilginç karakterlerinin bulunması, dil ile ilgili sorunların ise öğrencileri bağlamdan uzaklaştırmayacak ve endişelendirmeyecek biçimde sunulması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, ders kitabındaki her ünite tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi çeşitli alt konuların bulunduğu tek bir düşünce üzerine biçimlenmektedir (Lozanov, 1978: 278).

Sözlüksel Yaklaşım’da sınıf uygulamaları öğrencilerin dikkatini sözcüksel birleşimlere çeken etkinlikleri içermektedir ve onların bu birimleri akılda tutmalarını ve kullanmalarını geliştirmeye çalışmaktadır.

Dil öğretiminde Sözlüksel Yaklaşım’ı destekleyen malzemeler ve dil öğretim kaynakları en az dört türdür. Tür 1 metinler, kasetler ve öğretmen elkitabı gibi bütün bir ders paketinden oluşmaktadır. Tür 2 sözcük öğretim etkinliklerinin derlemi ile temsil edilmektedir. Tür 3 metin biçiminde toplanmış bilgisayar derleminin basılı türünden oluşmaktadır. Tür 4 malzemeler ise, bilgisayar programları ve öğrencilerin kendi çözümlemelerini kurmaları ve sürdürmelerine izin vermeleri için ilgili veri öbekleridir.

Görüldüğü gibi, yabancı dil öğretim yöntemleri benimsemiş oldukları ilkeler nedeniyle dilbilgisi öğretimi ve malzeme kullanımı açısından birbirinden farklılaşmaktadır. Her ne kadar bazı yöntemlerde benzer malzemeler kullanılsa da her bir yöntemin temel odağı değişiklik göstermektedir.

4.2.2. İşlev Temelli Malzeme Tasarımı

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin bir kısmı dilbilgisel öğelerin öğretimine öncelik vermesi nedeniyle yapı temelli malzemelerin kullanımını temel almaktadır; ancak diğer bir kısmı ise, söylem işlevlerine öncelik vermektedir ve bu çerçevede kullanılacak ve tasarlanacak malzemeler buna göre biçimlenmektedir. Doğrudan Yöntem, Toplu Dil Öğrenimi, Tüm Dil Yaklaşımı, Edinç Odaklı Dil Öğretimi, *İletişimsel Dil Öğretimi*, Doğal Yöntem, İşbirlikçi Dil Öğretimi, İçerik Temelli Öğretim ve *Göreve Dayalı Dil Öğretimi* işlev temelli yabancı dil öğretim yöntemleridir.

Doğrudan Yöntem’de dilbilgisi tümevarımsal bir biçimde öğretilmektedir. Böylece, öğrenciler sunulan örnekler yardımıyla dilbilgisi kurallarını ya da bu örneklerdeki genel kuralları çözebilmektedirler. Belirli bir dilbilgisi kuralı kesinlikle verilmemekte, yeni bilgi sözel olarak öğrenciye aktarılmaktadır. Bunun yanı sıra, somut sözcükler gösteri, nesneler ve resimler yoluyla, soyut sözcükler ise düşüncelerin ilişkilendirilmesi ile öğretilmektedir. Ayrıca, hem konuşma hem de dinleme metinleri öğretilmektedir. Bu metinler aracılığıyla doğru sesletim ve dilbilgisi vurgulanmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001: 12; Larsen-Freeman ve Anderson, 2011: 50-52).

Toplu Dil Öğrenimi’nde dilbilgisi ve sözcükler tümevarımlı bir biçimde öğretilmektedir. Bu yöntem öğretilmesi gereken dilbilgisi kurallarını, sözcükleri ve diğer dilsel öğeleri önceden veren geleneksel dil öğretim programlarını kullanmamaktadır. İlerleme öğrencilerin konuşmak istedikleri konuları önermeleri ve diğer öğrencilere aktarmak istedikleri iletiler doğrultusunda konu temelli olarak sürdürülmektedir. Öğretmenin sorumluluğu öğrencinin yeterlilik düzeyine uygun bir biçimde bu anlamlara ulaşmasını sağlamaktır. Erek dilde öğrenciler tarafından üretilen öğeler ses kaydedici ile kaydedilmekte ve daha sonra dinlenilmektedir. Ayrıca, bunlar öğrencilerin çalışabileceği metinler haline gelebilmesi için anadil eşdeğerleri ile çevriyazıya dönüştürülmektedir (La Forge, 1983: 3-9; Richards ve Rodgers, 2001: 91-96).

Birçok yöntemde olduğu gibi Toplu Dil Öğrenimi yenilikçi öğrenme görevleri ve alıştırmalarını gelenekseller ile birleştirmektedir. Bunlar; öğrencinin belirtmek istediği ileti ya da anlamı fısıldadığı, öğretmenin erek dile çevirdiği ve öğrencinin de öğretmenin çevrisini tekrarladığı *çevri*, küçük gruplarda konu tartışmaları, karşılıklı konuşma, diğer gruba sunmak için bir konunun özetini ve öğretmene ve sınıfa sunmak için bir hikaye hazırlama gibi *grup çalışması*, öğrencilerin erek dilde karşılıklı konuşmaları kaydettikleri *kayıt*, öğrencilerin alıştırma yapmak ve dilsel biçimleri çözümlemek için kaydettikleri sözce ve karşılıklı konuşmaların çevriyazıya döküldüğü *çevriyazı*, belirli sözlüksel kullanımların ya da dilbilgisi kurallarının uygulanmasına odaklanmak için çevriyazıya dökülmüş erek dil tümcelerinin çalışıldığı ve çözümlendiği *çözümleme*, öğrencilerin sınıftaki deneyimlerini yansıttıkları ve rapor ettikleri *yansıtma ve gözlem*, sınıf içerisindeki etkileşimde duyulan öğelerden oluşan, öğretmen tarafından gerçekleştirilen tekli konuşmaların dinlendiği *dinleme* ve öğretmen ya da diğer öğrencilerle yapılan *serbest karşılıklı konuşma* gibi görev ve alıştırmaları içermektedir (La Forge, 1983: 44).

Toplu Dil Öğrenimi'nin uygulandığı dersler toplumsal etkileşimden etkilenecek geliştiği için ders kitabı gerekli bir malzeme olarak görülmemektedir. Ders kitabı öğrenci üzerinde dil bağlamlarının belirli biçimlerini dayatabilir; dolayısıyla öğrencilerin gelişim ve etkileşimlerini engelleyebilmektedir. Öğrenciler tarafından üretilen karşılıklı konuşmaların bazı dilsel özellikleri, ders ilerledikçe öğretmen tarafından malzeme olarak geliştirilebilir. Karşılıklı konuşmalar aynı zamanda çevriyazıya dökülüp çalışma ve çözümleme için dağıtılabilir ve öğrenciler kendi malzemelerini üretmek için gruplar içerisinde çalışabilmektedir (Curran, 1976: 6; La Forge, 1983: 81-82).

Tüm Dil Yaklaşımı'nda erek dilin gelişmesini kolaylaştıracak gerçek malzemeler kullanılmaktadır. Bunlar okuma ve yazmayı gerçek iletişim üzerine odaklanarak doğal bir biçimde öğreten ve okuma ve yazmanın keyif için olduğunu gösteren malzemelerden oluşmaktadır. Gazeteler, tabelalar, el ilanları, öykü kitapları, sınıfta yetişkinlerin bulunması durumunda işyerinden getirilmiş basılı malzemeler ve yaratım aşamasında yazarın sadece okuyucu ile iletişim kurma isteği üzerine yazılan ve eğitici bir güdümlerle yazılmamış yazınsal metinler gerçek malzemeleri

oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra, öğrenciler kendi malzemelerini de üretmektedirler (Rigg, 1991: 526; Richards ve Rodgers, 2001: 112-113).

Bergeron (1990) Tüm Dil Yaklaşımı'nda bireysel okuma becerisini uygulamak için özel hazırlanmış gerçek yazınsal metinler ve etkinlikler kullanıldığını belirtmektedir. Ayrıca, öğrencinin deneyimleri ile ilişkili özellikle yazılmış öykülerdense, gerçek ve doğal olaylara bireysel ve küçük gruplar halinde yazma ve okuma, yazma dosyaları, yazma toplantıları, öğrenci yapımı kitaplar ve öykü yazma gibi etkinliklere odaklanılmaktadır. Özellikle yazınsal olan gerçek okuma metinlerine oldukça ilgi gösterilmekte, kavrama ve gerçek bir amaç için okuma yapılmaktadır.

Tüm Dil Yaklaşımı'nda sadece yazma becerilerini uygulamak için değil, gerçek okuyucular için yazılmaktadır. Yazma, öğrencilerin keşif yaptıkları bir süreçtir. Öğretme sürecinde öğretmen tarafından oluşturulmuş ya da diğer hazır metinlerdense, öğrenci tarafından üretilmiş metinler kullanılmakta, okuma, yazma ve diğer beceriler bütünsel olarak yer almaktadır (Rigg, 1991: 525).

Edinç Odaklı Öğretimi'nde dil herşeyden ayrı, yalnız bir biçimde öğretilmektense, somut görevlerle iletişimin bir işlevi olarak öğretilmektedir. Öğrencilere sadece bağlamların gerektirdiği, kullanabilecekleri dil biçimleri ve becerileri öğretilmektedir. Bu dil biçimlerine 'gerekli dilin deneysel değerlendirmesi' tarafından karar verilmektedir (Findley ve Nathan, 1980: 224). Bunların yanı sıra, görev ya da performans odaklı uyumlama yapılmaktadır. Öğrencilerin yönerge sonucunda ne yaptığı önemlidir. Vurgu, bilgi ya da dil ve beceriler hakkında konuşma becerisindense, davranışlar üzerindedir.

Edinç Odaklı Öğretimi'nde dil öğrenimi başedilebilir ve hemen anlamlandırılabilir birimlere ayrılmıştır. Amaçlar öğretilecek öğelere ilişkin odaklı alt amaçlara ayrılmaktadır; böylece hem öğretmenler hem de öğrenciler ilerlemenin farkına varabilmektedir (Auerbach, 1986: 414-415).

İletişimsel Dil Öğretimi'ne göre dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımları desteklemek için çeşitli malzemeler kullanılmaktadır. *İletişimsel Dil Öğretimi*'nin uygulayıcıları malzemeleri sınıf içi etkileşimi ve dil kullanımını etkileyen bir yol olarak görmektedirler; dolayısıyla malzemeler iletişimsel dil kullanımını desteklemede başlıca bir role sahiptir. *İletişimsel Dil Öğretimi*'nde metin temelli, görev temelli ve gerçek nesnelerden oluşan malzemeler olmak üzere üç tür

bulunmaktadır. Metin temelli malzemeler dil uygulamalarının derecelendirildiği ve sıralandığı içerikleri, görev temelli olanlar çeşitli oyunları, rol yapma ve benzeşim etkinliklerini ve gerçek nesnelerden oluşanlar ise tabela, dergi, reklam, gazete ya da grafik ve görsel kaynaklar gibi yaşamın içinden, gerçek malzemeleri içermektedir.

İletişimsel Dil Öğretimi'nde öğretilecek konular karşılıklı konuşma biçiminde sunulmaktadır ve dilbilgisel ögeler kontrollü alıştırma için dışarıda bırakılmakta ve daha sonrasında serbest etkinlikler sunulmaktadır. Çift ve grup etkinlikleri öğrencilerin işlev ve biçimleri kullanabilmeleri için özendirilmektedir. Littlewood (1981: 86) bu metinlerin altında yatan yöntemsel süreçlerin bir dizi etkinlik bulundurduğunu belirtmektedir. Bunlar 'iletişim öncesi etkinlikler'in altında yer alan 'yapısal ve yarı-iletişimsel etkinlikler' ve 'iletişimsel etkinlikler'in altında bulunan 'işlevsel iletişim ve sosyal etkileşim' etkinlikleridir.

Littlewood (1981) 'işlevsel iletişim etkinlikleri ve sosyal etkileşim etkinlikleri'ni *İletişimsel Dil Öğretimi*'nin içerisinde yer alan temel etkinlik türleri olarak ayırmaktadır. 'İşlevsel iletişim etkinlikleri' öğrencilerin bir grup resmi karşılaştırdıkları ve benzerlikleri ve farklılıkları buldukları, bu grup içerisinde resimleri olası sıraya yerleştirdikleri, harita ya da resimde eksik parçaları buldukları ve yönergeleri izleyerek ortak ipuçları ile sorunları çözmeye çalıştıkları görevlerden oluşmaktadır. 'Sosyal etkileşim etkinlikleri' ise, söyleşi ve tartışma oturumlarını, karşılıklı konuşma ve rol yapma, benzeşim, güldürü oyunları, doğaçlama ve münazara etkinliklerini içermektedir.

Finocchiaro ve Brumfit ortaokul eğitim programının başlangıç düzeyinde olan öğrenciler için 'öneride bulunma' işlevini öğretmeye yönelik bir ders taslağı sunmaktadır ve *İletişimsel Dil Öğretimi* uygulamalarının devrimsel olmasındansa evrimsel olduğunu ileri sürmektedirler: ilk olarak, karşılıklı konuşma bağlamları öğrencinin muhtemel toplumsal deneyimleri ile ilişkilendirilerek öncesinde güdüleme, işlev ve durumun; yani, kişilerin, rollerin, bağlamın, konunun, işlev ve dilin durumunun gerektirdiği dilin resmi olan ve olmayan biçimleri tartışılmakta ve kısa bir karşılıklı konuşma ya da birkaç küçük karşılıklı konuşma ile sunulmaktadır. Sonrasında, karşılıklı konuşmanın her bir sözcesinin sözlü uygulaması sunulmak üzere parçalara ayrılmakta, sorular ve yanıtlar karşılıklı konuşma konularına ve durumun kendisine dayandırılmasının yanı sıra, öğrencilerin kişisel deneyimleri ile

ilişkilendirilmekte; ancak karşılıklı konuşmanın teması etrafında biçimlenmektedir. Ayrıca, karşılıklı konuşmada işlevin örneklendirildiği temel iletişimsel anlatımlar ya da yapılardan sadece bir tanesi çalışılmaktadır. İstenildiği durumda anlatımların ve yapıların anlamları ilave iletişimsel örneklerle tanıdık sözcükler kullanılarak açık duruma getirilebilmektedir. Öğrencilerin genellemeleri ya da kuralların keşfi işlevsel anlatımların ve yapıların altında yatmaktadır. Bunun en azından dört noktayı içermesi gerekmektedir: ilki bunların sözlü ya da yazılı biçimleri; ikincisi sözce içerisindeki yerleri; üçüncüsü yine sözce içerisindeki resmi olan ya da olmayan biçimleri ve son olarak da yapı ele alındığında bunların dilbilgisel işlevleri ve anlamlarıdır.

(3) ('How about + verb + ing?')
(‘Ne dersin + eylem + ing?’)

Örnek (3)’teki yapı yukarıda da belirtildiği gibi sırasıyla sözlü ya da yazılı biçimi sözce içerisindeki yeri de vurgulanarak resmi ya da resmi olmayan biçimleriyle dilbilgisel işlevleri ve anlamları sunulmaktadır. Bunların yanı sıra, yorumlayıcı ve sözlü üretim etkinlikleri rehberli iletişimsel etkinliklerden serbest olanlara doğru ilerlemekte, karşılıklı konuşmanın sınıf içerisindeki kaynakta bulunmaması durumunda bunlar kopyalanmakta, eğer verildiyse yazılı ödev örneklendirilmekte ve dersin sonunda sadece sözlü olarak öğrenme değerlendirilmektedir (Finocchiaro ve Brumfit, 1983: 107-108).

(4) ('How would you ask your friend to ...? And how would you ask me to ...?')
(‘Arkadaşıma nasıl sorarsın ...? Ve bana nasıl sorarsın ...?’)

(4) örneğindeki tümceler dersin sonunda öğrenmenin öğretmen tarafından değerlendirilebilmesi için kullanılabilecek sorulardır. Böylece, öğrencinin iletişimsel açıdan yapıyı kullanıp kullanmadığı görülebilmektedir.

Doğal Yöntem’in kullanıldığı sınıfta vurgu, erek dilde anlaşılabilir girdi sağlamanın üzerindedir. Grafikler, resimler, reklamlar ve diğer gerçek nesneler soruların odak noktasını oluşturmakta ve öğrencilerin yeterliliği izin verdiğinde konuşma sınıf üyelerine kaymaktadır (Krashen ve Terrell, 1983: 63-65).

Doğal Yöntem’de resimler ve diğer görsel malzemeler iletişim için bağlam sağlamaları açısından önemlidir. Diğer önerilen malzemeler programları, kitapçıkları, reklamları, haritaları ve eğer öğretim programı içerisinde okuma bileşeni varsa öğrencilerin düzeylerine uygun kitapları içermektedir. Aynı zamanda oyunlar da öğrencilerin yapmakta oldukları şeye odaklanmalarına yardımcı olması nedeniyle yararlı sınıf malzemesi olarak görülmektedir (Terrell, 1982: 121).

Yabancı dil öğretimi açısından bakıldığında, McGroarty (1989) İşbirlikçi Dil Öğretimi’nin uygulandığı sınıflarda erek dili öğrenen öğrenciler için çeşitli yararlar sunmaktadır. Bunlardan ilki, farklı etkileşim türleriyle ikinci dil alıştırmalarının oldukça sık ve çeşitli kullanımının olmasıdır. Bilişsel gelişim ve artmış dil becerilerini destekleyen açılardan dilin gelişme olasılığı ya da kullanımı bu yararlardan bir diğeridir. Ayrıca, dili bağlam temelli yönergelerle ilişkilendirme olanakları, kavram öğrenmenin yanı sıra, dil kullanımını özendirmek için öğretim programı ile ilgili oldukça çeşitli malzemeler dahil etme olanakları bulunmaktadır. Bunların yanı sıra, öğretmenlere özellikle iletişimi vurgulayan yönetmek için kullanabilecekleri yeni mesleki becerilerin özgürlüğünü sunmakta ve öğrencilere birbirleri için kaynak olarak davranma olanağı vermekte; böylece kendi öğrenmeleri ile ilgili daha etkin bir rol üstlenmelerini sağlamaktadır (Richards ve Rodgers, 2001: 195).

İşbirlikçi Dil Öğretimi’nde grup etkinlikleri öğrenmenin temel biçimidir ve öğretmede grup çalışmasının kullanılması için kapsamlı bir kuram ve sistemin parçası olarak değerlendirilmekte, öğrencilerin başarısını en üst düzeye çıkarmak ve öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine olan katkılarını kolaylaştırmak için dikkatli bir biçimde planlanmaktadır.

İçerik Temelli Öğretim dilin doğası ile ilgili çeşitli varsayımlar ileri sürmektedir. Bu varsayımlardan ilki, dilin metin ve söylem temelli olmasıdır; yani, bağlamı öğrenmek için dil bir araçtır. Bu durum tek bir tümceden daha uzun olan biçimlerin önemini vurgulamaktadır; çünkü öğretmenin odağı metinler ve söylem yoluyla anlam ve bilginin nasıl aktarıldığı ve kurulduğudur. Bir diğer varsayım ise, dilin kullanımının kaynaşık becerilerden yararlanmasıdır. Bu varsayıma göre, İçerik Temelli Öğretim dil kullanımını birkaç becerinin bir arada kullanılması olarak ele almaktadır. Bu öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrenciler sıklıkla

becerilerin bütüncül olduğu etkinlikler içerisinde yer almaktadırlar; çünkü gerçek dünyada da beceriler bu biçimde bulunmaktadır. Son olarak ileri sürülen varsayım da, dilin amaçlı olmasıdır. Bu bağlamda dil belirli amaçlar için kullanılmaktadır. Bu amaç, akademik, mesleki, sosyal ya da eğlence ile ilgili olabilir; ancak böylelikle söylem ve metinlere yön, biçim ve anlam katmaktadır (Brinton, 1989: 26-32; Richards ve Rodgers, 2001: 208).

İçerik Temelli Öğretim’de turist rehber kitapları, teknik dergiler, demiryolu çizelgeleri, gazete reklamları ve radyo ve televizyon yayınları gibi gerçek nesneler kullanılmaktadır; ancak gerçeklik kadar kapsamlılık da önemlidir.

Prabhu’nun Bangalor’daki ilkokul ve ortaokullardaki odağın tamamıyla dilbilgisel biçimlerden anmanın üzerinde olduğu İletişimsel Öğretim Projesi’nin başarısı (Prabhu, 1987), yabancı dil öğretiminde göreve dayalı bir çerçevenin benimsenmesine neden olmuştur. Göreve dayalı çerçeve SUÜ döngüsünden dil biçimleri üzerindeki odağın sonda bulunmasından dolayı farklılaşmaktadır. İletişimsel görev bu çerçevenin merkezinde yer almaktadır. İletişimsel görev öğrencinin dil üretimini içerebilmekte ve sözlü ya da yazılı metin ile ilişki olabilmektedir. Tek bir görev genellikle konuşma ve not alma gibi üretken becerileri, dinleme ve sıklıkla okuma gibi alımlayıcı becerileri içerebilmektedir.

Öğrenciler daha önceki derslerden ya da kaynaklardan öğrendikleri dili kullanarak iletişimsel görevi uygulamaya başlamaktadır. Bunun yanı sıra, görevi nasıl gerçekleştirdikleri hakkında konuşmakta ya da yazmakta ve bulgularını karşılaştırmaktadırlar. Bazı noktalarda aynı görevi uygulamakta olan diğer konuşucuların kayıtlarını dinleyebilmekte ya da görevin konusu ile ilişkili herhangi bir şeyi görevi gerçekleştirme sırasındaki kendi deneyimleri ile ilişkilendirebilmektedirler. Bu uygulamaların sonrasında sadece dil biçimlerinin belirli özelliklerine yönlendirilmektedirler. Bu dil biçimlerine ilişkin özellikler doğal olarak öğrencilerin duydukları dinleme ya da okudukları metinlerin içerisinde yer almaktadır. Diğer bir deyişle, öğrenciler dilin bütünsel kullanımını deneyimleyerek başlamakta ve o dil içerisinde doğal olarak bulunan dil özelliklerini yakından inceleyerek bu deneyimi sonlandırmaktadırlar. Bu noktaya gelindiğinde öğrenciler dili çalışmış ve anlam için işlemlemiş olmaktadır. Böylece, odak anlamı taşıyan yüzey biçimlere dönmektedir.

Dilbilgisi öğretimi için bağlam sağlamak yabancı dil sınıfının başlıca sorunları arasında bulunmaktadır; ancak *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*'nin dayandığı aşağıdaki çerçeve, bağlamı kendiliğinden sunmakta ve İngilizcedeki birçok dil biçiminde olduğu gibi ayrık yapıların öğretiminde de etkili olmakta, öğrencilerin biçimden önce anlama odaklanmalarını sağlamakta ve İngilizcedeki ayrıkları diğer konuşucular ile etkileşimde bulunurken kolaylıkla kullanma olanağı sunmaktadır;

GÖREV-ÖNCESİ (PRE-TASK)

Konu ve görevin sunumu

GÖREV DÖNGÜSÜ (TASK CYCLE)

Görev → Planlama → Rapor etme

BİÇİME ODAKLANMA (FOCUS ON FORM)

Çözümleme ve Uygulama

Görev-öncesi aşama ve *görev döngüsü* toplumdilbilimsel normlardan faydalanmakta ve özelden daha genel etkileşimlere rahat ve doğal bir geçiş sağlamaktadır. Tüm çerçeve ise, dil öğrenimi için sınıfta gerekli durumları yaratmayı amaçlamaktadır. Ayrıntılı olarak ele alınırsa, Willis'e (1996) göre her bir bölüm aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir;

1. GÖREV-ÖNCESİ (PRE-TASK)

- *Konu ve görevin sunumu,*

- Öğretmen öğrencilerin görevin tema ve amaçlarını anlamalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin, sınıfla fikir alış-verişi yapmakta; resim, taklit ya da kişisel deneyimlerini konuyu tanıtmak için kullanmaktadır.
- Öğrenciler konu-temelli uygun olmayan sözcüğü çıkarma oyunları gibi görev öncesi etkinlikler yapabilmektedir.
- Öğretmen kullanışlı sözcüklerin ve öbeklerin altını çizebilmektedir; ancak yeni yapıları önceden öğretememektedir.
- Öğrencilere görevi nasıl yapacaklarını düşünmeleri için hazırlanma zamanı verilebilmektedir.

- Öğrenciler yapılan görev ile ilişkili bir kayıt duyabilmekte ya da görev bir metne dayanmaktaysa bu metnin bir bölümünü okuyabilmektedirler.

Bu başlangıç aşaması öğrencilere ilişkili sözcükleri ve öbekleri hatırlama ve yenilerini tanıma konusunda yarar sağlamaktadır. Hazırlanma zamanı öğrencilere söyleyebilecekleri şeyleri düşünme konusunda yardımcı olmakta ve görev aşamasında daha etkili dil kullanımına yol açmaktadır.

2. GÖREV DÖNGÜSÜ (TASK CYCLE)

- Görev,

- Görev öğrenciler tarafından çiftler ya da gruplar halinde yapılmakta ve öğrencilere kendilerini ifade etmek için istedikleri dili kullanma ve istedikleri herşeyi söyleme şansını sunmaktadır. Bu durum metin okumaya ya da dinlemeyi duymaya yanıt olabilmektedir.
- Öğretmen sınıfta gezinmekte, öğrencileri izlemekte ve her birinin erek dildeki girişimlerini destekleyici bir biçimde özendirilmektedir.
- Öğretmen öğrencilerin söylemek istediklerini oluşturmaya yardımcı olmakta; ancak biçimdeki hataları düzeltmek için araya girmemektedir.
- Vurgu doğal, açıklayıcı konuşma ve küçük grup içerisinde güven oluşturma üzerindedir.
- Göreve ilişkin amaçlara ulaşma başarısı öğrencilerin güdülenmesini artırmaktadır.

- Planlama,

- Planlama, öğrencilerden görevi nasıl yaptıklarını ve çıktının ne olduğunu tüm sınıfa kısaca rapor etmeleri istendiğinde bir sonraki aşamaya hazırlamaktadır.
- Öğrenciler söylemek ya da yazmak istediklerinin taslağını çıkarmakta ya da prova etmektedir.

- Öğretmen dil ile ilgili tavsiyeler vermek için sınıfta gezinmekte, öbekler önermekte ve öğrencilere dillerini düzeltmek için yardımcı olmaktadır.
- Öğretmen, raporların yazılı olması durumunda çift düzenlemeye ve sözlük kullanımına izin vermektedir.
- Vurgu genele/herkese sunuma uygun olacak biçimde açıklık, düzenleme ve doğruluk üzerindedir.
- Öğrencilerin bireysel olarak belirli dil öğeleri ile ilgili soru sorma şansı bulunmaktadır.

- *Rapor etme,*

- Öğretmen bazı çiftlerin kısaca tüm sınıfa rapor etmelerini istemektedir; böylece herkes bulgularını karşılaştırabilmekte ya da araştırmaya başlayabilmektedir. Bu sırada diğer öğrencilerin dinlemesi için bir amaçlarının olması gerekmektedir. Bazen sadece bir ya da iki grup tamamıyla rapor etmekte, diğerleri yorum yapmakta, ilave noktaları eklemekte ve sınıf not tutabilmektedir.
- Öğretmen yönetmekte, öğrencilerin raporlarının içeriğine yorum yapmakta, başka bir biçimde ifade etmekte; ancak açık, herkesin önünde düzeltme vermemektedir.

- *Görev sonrası dinleme (Posttask listening),*

Öğrenciler aynı görevi yapmakta olan akıcı konuşucuların kayıtlarını dinlemekte ve kendi yaptıkları görevdeki yöntemleri karşılaştırmaktadırlar.

Bu bileşen konu-ilişkili malzemeye ilave olarak maruz bırakmakta ve öğrencilerin erek dildeki deneyimlerini artırmaktadır.

3. *BİÇİME ODAKLANMA (FOCUS ON FORM)*

- *Çözümleme,*

- Öğretmen öğrencilerin okudukları ya da dinledikleri kayıtlara dayanan dil-odaklı görevler vermektedir. Bu görevler *bilinç-yükseltme etkinlikleri (consciousness-raising activities)* olarak adlandırılmaktadır.

- Öğretmen başlamakta, öğrenciler bu sırada beklemekte ve daha sonra genellikle çiftler halinde devam etmektedir.
- Öğretmen yardımcı olmak için sınıfta gezinmekte ve öğrenciler bireysel sorular sorabilmektedir.
- Sonunda ise, öğretmen çözümlemeleri gözden geçirmekte, büyük olasılıkla ilişkili dili liste biçiminde tahtaya yazmakta ve öğrenciler de notlar alabilmektedir.

Amaç, öğrencilerin dili keşfetmelerine, sözdizime, eşdizimliklere ve sözcüklere ilişkin farkındalığı geliştirmelerine, dilin belirli özellikleri ile gözlemlediklerini düzenlemelerine, bağlamları açığa kavuşturmalarına ve yeni birimleri farketmelerine yardımcı olmaktır.

- *Uygulama,*

- Öğretmen gerekli olduğu biçimde tahtada bulunan dil çözümlemesine dayandırarak ya da metinden örnekler kullanarak uygulama etkinliklerini yürütmektedir (Willis, 1995).

Öğrenciler anlam-yöneltili etkileşimlerin içerisinde yer alarak daha iyi öğrenmektedirler. Bu nedenle, İngilizcede *It*-ayrıkları da öğretilirken öğrencilere etkileşimde bulunabilmeleri için olanakların sağlanması gerekmektedir. Anlam-yöneltili etkileşimlerde görevlerle sağlanmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, görevler gerçekleştirilirken temel odak anlam üzerinde bulunmaktadır. Öğrenciler dili, anlamları gerçek amaç için değiş tokuş etmek için kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin sınıfta etkili bir biçimde dili öğrenebilmeleri için sağlanması gereken dört temel durum bulunmaktadır;

1. Öğrencilerin zengin; ancak kapsamlı gerçek dil girdisine maruz bırakılması gerekmektedir. Bu duruma, öğrencilerin ihtiyaç duyacakları ya da kendilerinin anlamayı ve kullanmayı dileyebilecekleri dil örnek olarak verilebilir.

Maruz bırakma ve girdi öğretmen konuşmasından, birbirlerini dinleyen öğrencilerden, görevi uygulayan diğer konuşucuların metinlerini okuma ya da kayıtlarını dinlemeden kaynaklanmaktadır. Bu girdi tümce düzeyi örneklerle sınırlı değildir; ancak gerçek ve sıklıkla kendiliğinden gerçekleşen dil kullanımından oluşmaktadır.

2. Dilin gerçek kullanımı için olanakların sağlanması gerekmektedir. Öğrencilere deneyimlemek, varsayımlarını sınamak, ne demek istediklerini ifade etmek ve çeşitli durumlarda ne anlatmak istediklerini vurgulamak için fırsatlar verilmelidir.

Görev döngüsü süresince *Göreve Dayalı Öğrenim Çerçevesi* öğrencilere istediklerini ifade ederken dili kullanma, konuşma sırası alma, etkileşimi kontrol etme ve çiftler içerisinde kendiliğinden etkileşimde bulunmada deneyim kazanma olanakları sunmaktadır. *Rapor etme* aşaması da öğrencilere taslak oluşturma, raporlarını iyileştirme ve bu raporları daha geniş dinleyici kitlelerine sunma olanağı vermektedir. *Planlama* aşaması ise, öğrencilere herkes önünde uygulama yapmadan önce gözden geçirmek ve prova yapmak için ihtiyaç duydukları güven ve desteği sağlamaktadır.

3. Dinlemek ve okumak için güdülenmenin sağlanması gerekmektedir. Görevin hedefleri temel güdülenmeyi sağlamaktadır. Öğrenciler genellikle onları hedefe ulaşmak için çalıştıran görev çıktıklarına ulaşmak istemektedirler. Görevi tamamlamadaki başarı güdüleyici bir etkidir. Öğrenciler görevi kendileri yapabildikleri için ilişkili kaydı dinleme ve metni okuma konusunda istekli olmaktadır.

4. Odak dil biçimleri üzerinde bulunmaktadır. Fosilleşmeyi engellemek ve öğrencilerin bireysel gelişimleri için çabalarını sağlamak için, dil üzerinde derinlemesine düşünebilmeleri ve bildiklerini düzenlemeye çalışmaları gerekmektedir.

Görev çerçevesinde dil biçimleri üzerinde doğal bir odak bulunmaktadır; çünkü öğrenciler *rapor etme* için herkese sunmaya hazırlanmaktadır; dolayısıyla doğruluğun yanı sıra akıcılık için de çabalamaktadırlar. Daha belirli olarak biçime odaklanma *görev döngüsü*nden sonra gerçekleşmektedir. Bilinçlendirme etkinlikleri süresince öğrenciler kendi hızlarında bireysel olarak çalışma, hazır oldukları ve gereksinim duydukları zaman uygulayabilecekleri keşifleri yapma konusunda özgürdürler. Öğrenciler SUÜ yaklaşımında

olduğu gibi kitap ya da öğretmen tarafından önceden seçilmiş tek bir yapıya odaklanmak zorunda değildirler (Willis, 1995).

Sınıfta yukarıda belirtilen aşamaların kullanılması öğrencilerin hem öğrenici hem de dil kullanıcıları olarak daha akıcı ve kendilerine güvenli olmalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*'nin kullanmakta olduğu çerçeve İngilizcede diğer dil biçimlerinin öğretilmesinde olduğu gibi ayırık yapıların öğretiminde de etkili bir biçimde kullanılabilir. Bu dil öğretim yöntemi ve çerçevesinin dil kullanımında tek bir biçime odaklanmaktansa birden fazla biçimi kullanmaya izin vermesi ve temelde anlama odaklanması *It-ayrıklarının* öğretiminde kolaylık sağlamaktadır. Etkileşim sırasında tamamıyla içerisinde gönderimlerinde bulunmasından dolayı anlama odaklanmayı gerektiren *It-ayrıkları Göreve Dayalı Dil Öğretimi*'nin temel odağı olan görevlerle etkili bir biçimde öğretilmekte ve öğrenciler tarafından gerçek dil kullanımı içerisinde uygulanabilmektedir.

Görevlerin çeşitli başlangıç noktaları olabilmektedir. Görevler yazılı bir metne, sözlü veri kayıtlarına, görsel verilere, öğrencilerin kendi girdilerine ve deneyimlerine ya da dünya bilgilerine dayanabilmektedir. Aşağıda etkili olabilecek görevler ve görev döngüsünün temelini oluşturabilecek etkinlikler sıralanmaktadır;

- *Listeleme ve fikir alış veriş yapma,*

İnsanlar, yerler, eylemler, nedenler, günlük sorunlar ve çeşitli durumlarda yapılması gerekenler listelenebilmektedir. Örneğin,

1. Öğrencilerin çiftler halinde 20. yüzyılda ünlü olan dört ya da beş kişi hakkında aynı fikirde olmaları ve her bir kişiyi içine alacak biçimde en az bir neden sunmaları istenmektedir.

Bu etkinlikte anlam-odaklı dil kullanımını özendirmek için öğrencilerin nedenler sunmaları ya da kararlarını gerekçelendirmeleri gerekmektedir.

2. Öğrencilerin tek başına o kişinin yapmış olduğu herşeyi sıralamaları ve daha sonra eşleri ile kontrol etmeleri beklenmektedir. Böylece, unuttukları herhangi bir şey olup olmadığını görebilmektedirler.

Bu etkinlikte anlam-odaklı dil kullanımını özendirmek için öğrenciler görevleri bireysel olarak yapmakta ve sonrasında bu görevleri nasıl gerçekleştirdiklerini eşlerine anlatmaktadırlar.

- Sıralama ve sınıflandırma,

3. Öğrencilerden çiftler halinde ünlü kişilerden oluşan listelerine bakmaları istenmekte ve öğrencilere hangi kişilerin popüler kalma ve 20. yüzyılın simgeleri olma olasılığının yüksek olduğu sorulmaktadır. Bunun yanı sıra, bu ünlüleri en çok popüler olandan en az popüler olana doğru sıralamaları ve diğer çifte bu sıralamayı savunabilmeleri için hazır olmaları istenmektedir.

Bu etkinlikte anlam-odaklı dil kullanımını özendirmek için öğrencilerin nedenler sunmaları ya da kararlarını gerekçelendirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, görevi nasıl yaptıklarını anlatmak için hazırlanmaları ya da hikayelerini diğer bir çifte ya da tüm sınıfa anlatmaları istenmektedir.

4. Öğrencilerin karışık olan dört resme bakmaları ve çift olarak çalışmaları istenmektedir. Daha sonra bu dört resmi sıraya koymaları istenmektedir. Böylece, bir hikaye oluşturabilmektedirler. Ayrıca, diğer bir çifte hikayelerini anlatmak için hazır olmaları beklenmektedir.

Bu etkinlikte anlam-odaklı dil kullanımını özendirmek için öğrencilerin görevi nasıl yaptıklarını anlatmak için hazırlanmaları ya da hikayelerini diğer bir çifte ya da tüm sınıfa anlatmaları istenmektedir.

- Eşleştirme,

Başlıklar, metinler, resimlerle ilişkili kayıtlı özetler; kısa notlar ya da haber ögeleri gibi daha uzun metinler ile ilişkili başlıklar eşleştirilebilmektedir.

5. Öğrencilerden her biri adı verilmemiş ünlü bir kişi ile ilgili metinleri okumaları, fotoğraflara bakmaları ve her bir metni fotoğraflar ile eşleştirmeleri istenmektedir. Daha sonra öğrencilerin eşleri ile konuşmaları ve fotoğrafları nasıl eşleştirebildiklerini anlatmaları istenmekte ve sınıfa nasıl yaptıklarını anlatmak için hazır olmaları beklenmektedir.

Bu etkinlikte anlam-odaklı dil kullanımını özendirmek için öğrenciler görevi bireysel olarak gerçekleştirmekte ve sonrasında

bunu nasıl yaptıklarını eşleri ile paylaşmaktadırlar. Bunun yanı sıra, öğrencilerin görevi nasıl yaptıklarını anlatmak için hazırlanmaları ya da hikayelerini diğer bir çifte ya da tüm sınıfa anlatmaları istenmektedir.

6. Öğrencilerin A'dan D'ye kadar olan başlıkları okuması söylenmektedir. 1'den 8'e kadar olan bilgilerin ikisini her bir başlık ile eşleştirmeleri ve bunu nasıl yaptıklarını eşlerine anlatmaları istenmektedir. Daha sonra hangi ipuçlarını buldukları ve eşleri ile aynı ipuçlarını kullanıp kullanmadıklarını cevaplamaları beklenmektedir.

Bu etkinlikte anlam-odaklı dil kullanımını özendirmek için öğrenciler görevi bireysel olarak gerçekleştirmekte ve sonrasında nasıl yaptıklarını eşlerine aktarmaktadırlar.

Yukarıda verilen görevlerin yanı sıra üç görev türü daha örneklendirilebilir;

- *Karşılaştırma,*

Karşılaştırma görevleri oldukça benzer iki metin, resim, yer ya da öğrencilerin deneyimlediği olaylar üzerine temellendirilebilmektedir. Öğrenciler aynı zamanda kendi çalışmalarını diğer bir öğrenci, çift ya da grup ile kıyaslayabilmektedir. Örneğin,

- Öğrencilerin 20. yüzyılın muhtemel simgeleri listesini eşlerinin listesi ile karşılaştırmaları istenmektedir. Ortak kişilerinin olup olmadığı sorulmaktadır. Neden o kişileri seçtiklerini anlatmaları istenmekte ve her ikisinin de kaç tane neden düşündükleri sorulmaktadır. Sonuç olarak ise, iki listeyi birleştirmeleri; ancak beş kişi ile sınırlandırmaları beklenmektedir.

- Öğrencilerin resimli hikayelerini diğer bir çifte anlatmaları ve onların hikayesini dinlemeleri istenmektedir. Ayrıca, hikayeleri karşılaştırmaları, temel benzerliklerin ve farklılıkların listesini oluşturmaları beklenmektedir (Willis ve Willis, 2007).

Görüldüğü gibi, yukarıda verilen görevlerin birçoğu önceki görevlerdeki aynı temayı sürdürmektedir. Aynı konu üzerine temelli, her biri bir öncekinden

kaynaklanan ‘bir grup görev’ oluşturmak mümkündür. Bu öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini sağlamak için kullanılan bir yöntemdir. Öğrenciler konu için gerekli temel sözcüklere tanıdık hale geldikten sonra çeşitli etkinlikleri gerçekleştirebilmekte ve dili bir grup görevde farklı amaçlar için kullanabilmektedirler.

- *Sorun-çözme,*

- Öğrencilerin trafiğin yoğun olduğu bir şehir merkezini düşünmeleri ve çiftler halinde bu sorun için üç çözüm seçeneği bulmaları istenmektedir. Bunun yanı sıra, her bir seçeneğin faydaları ve zararlarını listelemeleri ve sonrasında hangi seçeneğin en ucuz, en yenilikçi ve çevre dostu olduğuna karar vermeleri, kararlarını diğer bir çifte, gruba ya da sınıfa rapor etmeleri ve yerel yönetime sunulması için hangi çözümün en iyi olduğunu tartışmaları beklenmektedir.

Yukarıdaki sorun-çözme etkinliği, listeleme ve oldukça fazla karşılaştırma ve değerlendirme içermektedir.

- *Kişisel deneyimleri paylaşma ve hikaye anlatımı,*

- Öğrencilerin kendi büyükanne ve büyükbabaları ile ebeveynlerininbüyükanne ve büyükbabalarının hayatları arasındaki ortak noktaları ve onlar arasındaki en büyük farklılığın ne olduğunu bulmaları istenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin eşlerinin büyükanne ya da büyükbabasından hangisinin en ilginç kişiliğe sahip olduğu konusunda karar vermesi, bunu iki neden sunarak açıklaması ve daha sonra tüm sınıfa anlatması beklenmektedir. Etkinlik tamamlandığında öğrenciler tartışarak en ilginç üç büyükanne ya da büyükbabayı seçmektedir (Willes, 2007).

Görüldüğü gibi, yukarıda etkili olabilecek görevler ve görev döngüsünün temelini oluşturabilecek etkinlikler sıralanmaktadır. Yukarıda verilen görev örnekleri incelendiğinde görevlerin bir konu üzerine temellendiği söylenebilmektedir. Görevler aynı zamanda okuma ya da dinleme metinleri üzerine de temellenebilmektedir. Buraya kadar olan bölümde işlev temelli yabancı dil öğretim

yöntemleri kullandıkları malzemeler açısından ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde ise, *It*-ayrıklarının öğretiminde *Seçmeci Yöntem* çerçevesinde *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi*'ne, *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*'ne ve *İletişimsel Dil Öğretimi*'ne yönelik malzeme tasarımı ayrıntılı bir biçimde sunulacaktır.

4.3. HAZIRLANAN MALZEME ÖRNEKLERİ⁴

It-ayrıklarının işlevlerinin ve yapısının öğretiminde *Seçmeci Yöntem* çerçevesinde *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi*'ne, *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*'ne ve *İletişimsel Dil Öğretimi*'ne yönelik çeşitli malzemeler tasarlanmıştır ve bu malzeme örneklerinin bir kısmı ayrıntılı bir biçimde bu bölümde sunulmaktadır.

4.3.1. *It*-Ayrıklarının İşlevlerinin Öğretimine Yönelik Geliştirilen Malzemeler⁵

OKUMA

Belletti'nin (2015) bulgularından da izlenebileceği gibi, ayrıklanmış ögenin özne ya da nesne/özne-dışı olmasına göre işlevleri belirlenmektedir. Bu işlevlerin etkili bir biçimde öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için okuma etkinliği 1'de *İletişimsel Dil Öğretimi* kullanılarak hazırlanmış olan malzemede öğrencilerin metin içerisinde kullanılan *It*-ayrıklarının işlevlerine ilişkin farkındalık geliştirdikten sonra soruları yanıtlamaları beklenmektedir. Bu etkinlik yapılırken öğrenciler eşleri ya da grup arkadaşları ile etkileşimde bulunmaktadır. *İletişimsel Dil Öğretimi* anlamının aktarılmasında bir araç olarak görülmekte ve dilin yapısının işlevsel ve iletişimsel kullanımını kolaylaştırmaktadır; dolayısıyla bu etkinlik *It*-ayrıklarının söylemedibilimsel özelliklerinin öğretiminde fayda sağlamaktadır.

⁴ 4.3. bölümünde bulunan malzemeler Ekler bölümüne konulmamıştır.

⁵ 4.3.1. ve 4.3.2. bölümlerinde bulunan malzemelerin yanıtları bu bölümlerde verilerek tartışılmıştır.

ETKİNLİK 1.

Friendship and happiness – the link is stronger than you think!

If you're striving for a long and happy life, one of the most important things you can do is make friends and put effort into your friendship at the top of your priority list:

Knowing yourself better

It is self-awareness which is a great tool for life, and nobody can help you develop that better than the friends who know you so well. It is true friends who won't be afraid to give you an honest opinion, and a reality check if you need it! They are the ones who will tell you that the person you have fallen hopelessly in love with is actually a bit of an idiot, or who will alert you to damaging behaviour, such as eating too much junk food or being unable to control your temper, and support you in dealing with it.

Learning to interact with others

When we are small children, we think that everyone's family is like our own. It is making friends which helps us to broaden our outlook. As a result we become more open-minded and develop qualities of respect and tolerance. Another important thing we learn is how to resolve our differences. By playing with friends, it is young children who come to realize that screaming and hitting isn't the best way to get what they want, and learn skills like negotiating and compromising, which are of immense value in later life.

Enjoying a long life

It has been known for some time that a secure network of friends helps to increase our life expectancy. Everyone knows that it is isolation which can lead to a deterioration in mental health, but what's perhaps even more interesting is its effect on our physical health. Research tells us that as a person's social network gets smaller, it is their risk of mortality which increases and, incredibly, some studies show the correlation to be almost as strong as it is for smoking. Even cancer and heart attack patients who do better if they have friends: one study showed that it is women with breast cancer who attended a support group had significantly better survival rates than those who did not, and had lower levels of cortisol, the stress hormone.

Giving and getting support

It is our friends who can provide valuable support in achieving our life goals. They will encourage us in times of self-doubt and be proud of our successes. There is almost certainly a strong evolutionary reason for this; it is humans who are social animals. They have always relied on each other for survival. Although in the past this may well have been because of the need to band together to hunt for meat or gather nuts, we still benefit from the support of our friends. Interestingly, it is the nature of this support that varies markedly between the sexes. Especially when dealing with emotional problems, women, broadly speaking, tend to be more empathetic; that is to say, it is women who are good at showing understanding, not men. Men, on the other hand, tend to be more practical; they will be happy to mend the washing machine, but might struggle if you want to talk about your feelings!

Part 1. ‘Friendship and happiness – the link is stronger than you think!’ metnini oku. Aşağıdaki tümcelerin doğru ya da yanlış olup olmadığına karar ver.

1. It is friends who can be used as a tool to develop yourself in life. **F**
2. Friends can help people control their diet. **T**
3. It is having a good family but not friends which help us to become more respectful and tolerant. **F**
4. Children become less aggressive when they spend time with others of a similar age. **T**
5. It is only our physical health which can be affected by living alone. **F**
6. It is women with breast cancer who attended a support group had significantly better survival rates than those who did not. **T**
7. Giving women injections of cortisol will help to reduce their stress levels. **F**
8. It is our friends who are considered as social animals and encourage us in every situation in life. **T**
9. Early humans tended to live lonely, self-sufficient lives. **F**
10. It is men who look for solutions for problems rather than discussing their concerns. **T**

Tartışma: 1, 3, 5, 6, 8 ve 10 tümceleri *It*-ayrığı kullanılarak hazırlanmıştır. Bu tümceler 2, 4, 7 ve 9 sorularında kullanılan düz tümcelerin sunduğu bilgiden farklı bir söylemedibilimsel bilgiyi kodlamayı amaçlamaktadır. 1, 3, 5, 6, 8 ve 10 tümceleri ayırık kurucu olarak bir AÖ'nün kodlandığı ve bu AÖ'nün özne ve nesne/özne-dışı olduğu bir *It*-ayrığını temsil etmektedir. Bu tümcelerde öğrencilerin diğer sorularda verilen düz tümcelerden farklı olarak metin içerisinde bulunan bilgiye bağlı olarak hem düz bir tümce yerine kullanılması hem de kullanıldığı çerçevede ayırıklaştırdığı ögenin sözdizimsel özelliğine göre, *It*-ayrıklarının işlevini anlayarak soruları yanıtlaması beklenmektedir.

Part 2. Metni tekrar oku. Aşağıda verilen soruları yanıtla.

1. What is the most important thing one can do to have a lifelong happiness?
 - a. *It is making friends which helps a person to lead a good life.***
 - b. Having a healthy diet is one of the things which someone needs to pay great attention.
 - c. It is having self-awareness which makes someone really happy in life.
2. Who has to learn appropriate strategies in order to get on with their friends?
 - a. It is everyone's family who has to help their children to broaden their outlook about friends.
 - b. Everyone who is open-minded and can develop qualities of respect and tolerance should learn the strategies.
 - c. *It is children who need to learn skills like negotiating and compromising.***
3. According to one study who has significantly better survival rates?
 - a. It is heart attack patients who have friends.
 - b. *It is women with breast cancer who attended a support group.***
 - c. People who do not smoke have lower risk of mortality.

4. What is different from what it was long ago?

a. It is the kind of support which we need from our friends.

b. Humans needs in life have changed.

c. It is the kind of success we get in times.

5. Who is better at supporting their friends emotionally?

a. It is men who are good at solving emotional problems.

b. Our friends can provide precious support when we feel bad.

c. It is women who show empathy towards their friends.

Tartışma: Yukarıdaki çoktan seçmeli soruların şıklarının ikisi *It*-ayrığı kullanılarak her bir sorunun birer şıkkı ise düz tümce kullanılarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin *It*-ayrığının kodlamakta olduğu söylemedibilimsel işlevleri düz tümce olarak hazırlanan tümcelerden ayırması beklenmektedir. *It*-ayrığının kullanıldığı sorularda ayırık kurucu konumunda metin içerisinde verilen bilgilere bağlı olarak farklı AÖ'ler kodlanmıştır. Böylece, öğrencilerin *It*-ayrıklarının işlevlerini doğru anlayıp anlamadığı sınanmaktadır.

DİNLEME

Dinleme etkinliği 1 *Göreve Dayalı Dil Öğretim Yöntemi* kullanılarak hazırlanmıştır. Öğrencilere dinleme metni sunulmadan önce dinleyecek oldukları konu ile ilgili görevler verilmekte ve eşleri ya da grup arkadaşları ile tartışarak bu görevleri yerine getirmeleri istenmektedir. *Göreve Dayalı Dil Öğretim Yöntemi* kullanılarak hazırlanmış olan malzemede öğrencilerin *It*-ayrıklarının işlevlerine ilişkin farkındalık geliştirdikten sonra soruları yanıtlamaları beklenmekte ve öğrencilerin soruları yanıtlarken iletişim kurmalarına olanaklar sağlamaktadır. Bu türden bir malzeme *It*-ayrıklarının söylemedibilimsel işlevlerinin öğretilmesinde fayda sağlamaktadır.

ETKİNLİK 1.

Dinleme Metni:

Int = Interviewer

P = Professor

Int: With us this week is Professor William Barnett, who is a specialist in dying languages. Professor Barnett, first of all, how many languages are there in the world? It must be more than the number of countries in the world?

P: Oh yes, much more. There are about 200 independent countries in the world but we think there are around 7,000 different languages.

Int: 7,000?

P: Yes, more or less. We don't know exactly, because there may well be languages in areas like the Amazon that we haven't even discovered yet. In fact we only have detailed knowledge of about 15% of the world's languages.

Int: And some of these are very widely spoken.

P: Yes, that's right. Spanish, for example, is spoken by over 400 million people as a first language, English has about 500 million native speakers, Arabic has about 300 million. And the languages with the most native speakers is Mandarin Chinese. It's spoken by over 900 million people, that's 14% of the world's population. So these languages are very big, and they are doing fine. In general, the languages that are widely spoken are increasing while the languages that are spoken by smaller groups of people are declining.

Int: And is this something to worry about?

P: It certainly, is. The number of languages in the world is decreasing very, very quickly, roughly one language every two weeks – that means that about 30 languages are lost every year. The situation is deteriorating because of globalisation – people have more contact with each other, and they start to speak English or Spanish or Chinese instead of their own language, and their own language dies out. We think that over the next 100 years about half of the world's spoken languages will die out. That means 3,500 languages will disappear completely in just a hundred years.

Int: Yes, that's serious. Is there anything we can do about it?

P: Well, one thing we can do is record the languages and find out more about them.

Most ‘small’ languages are spoken in certain regions of the world – we call these ‘language hotspots’. These are areas which have a lot of different languages but each language is spoken by very few people. In one small part of Northern Australia, for example, there are about 135 different tribal languages, but they’re all in danger of disappearing. So we’re focusing on areas like these, and we’re writing the languages down and recording the voices of the last remaining speakers. So it may not be possible to revive the language, but at least we can try and preserve it for future generations.

Part 1. Metni dinle. Aşağıdaki boşlukları uygun sözcükler ile doldur.

Int: The interviewer thinks that it is the number of the ¹ **languages** which is more than the number of ² **countries** in the world and ask it to Professor Barnett.

P: Professor Barnett says it is much more and adds that they think there are more or less 7,000 different languages because he mentions that the Amazon is one of the areas that they haven’t discovered yet and there may be languages which are spoken. The amount of the world’s languages knowledge is about 15%.

Int: The interviewer says that some of these languages are widely spoken.

P: Professor Barnett states that it is ³ **Spanish** which is spoken by over 400 million people as a first language and it is ⁴ **English** which is outnumbering ⁵ **Arabic** with the number of 500 million. He also says that it is Mandarin Chinese with the most native speakers with the number of over 900 million people. According to what he points out it is not the languages spoken by ⁶ **smaller groups** but the languages spoken widely are increasing.

Int: The interviewer wonders whether it’s something to worry about or not?

P: As the number of languages in the world is diminishing really quickly Professor Barnett indicates that it is a worrying fact. It is ⁷ **globalization** which causes people’s own languages to die out because they communicate with people from other cultures. It is not their ⁸ **own language** but English or Spanish or Chinese which is spoken by those people. He also says that they think it is nearly ⁹ **half of the world’s spoken languages** which will die out over the next 100 years.

Int: The interviewer ask if we can do something.

P: One thing that Professor Barnett mentions as we can do is recording the languages and finding out more about them. It is 'language hotspots' where most 'small' languages are spoken in certain regions of the world. These are areas which have various languages but each language is spoken by very few people. As an example that is given by him is the small part of Northern Australia where there are about 135 different tribal languages, but all in danger of disappearing. So he says they're focusing on areas like these, and they're writing the languages down and it is ¹⁰ **the voice** of the last remaining speakers which they record. According to him it is the language which may not be possible to revive, but at least they can try and preserve it for future generations.

Tartışma: Yukarıda hazırlanan soruda dinleme metni tümcelerde *It*-ayrığı kullanılarak ilk biçiminden farklı olarak öğrencilere yeniden sunulmaktadır. Öğrencilerin dinledikleri metindeki bilgilere odaklanarak verilen metinde ayırık kurucu konumunda kodlanan AÖ'nün üstlendiği söylemedibilimsel işlevi doğru anlayıp anlamadıkları sınanmaya çalışılmakta ve soruları bu doğrultuda yanıtlamaları beklenmektedir.

Part 2. Metni tekrar dinle. Aşağıda verilen soruları yanıtla.

1. It is _____ which has the most native speakers in the world with 14% of the world's population.

a. **Spanish**

b. English

c. Mandarin Chinese

2. It is the number of _____ which is decreasing because of globalisation.

a. Chinese speakers

b. small groups

c. **languages**

3. It is _____ which are spoken by tribes in some parts of the world such as Northern Australia are most in danger of disappearing.

a. written languages

b. small languages

c. recorded languages

4. It is _____ where there are many languages but they're spoken by very few people.

a. language hotspot

b. one small part of Northern Australia

c. the Amazon

Tartışma: Yukarıdaki soruların soru kökleri *It*-ayrığı kullanılarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin metni dinleyerek şıklarda verilen farklı ayırık kurucuların özne ve nesne/özne-dışı olmasına bağlı olarak hangi söylemedibilimsel işlevleri üstlendiğini anlaması beklenmektedir; yani hem düz bir tümce yerine kullanılması hem de kullanıldığı çerçevede ayırlaştırdığı ögenin sözdizimsel özelliğine göre, *It*-ayrıklarının işlevlerine göre soruları yanıtlaması beklenmektedir.

4.3.2. It-Ayırlıklarının Yapısının Öğretimine Yönelik Geliştirilen Malzemeler

YAZMA

It-ayırlıkları '*it*' ayırık adılı, onu izleyen koşaç, odaklanmış öge ve sonrasında '*which*' (*hangi*), '*whom*' (*kimi*), '*who*' (*kim*) ya da '*when*' (*ne zaman*) gibi ilgi adıları ile sunulan sıfat yantümcesi benzeri bir tümceden oluşmaktadır (Kim, 2012; Hedberg, 2013; Lahousse ve Borremans, 2014). Bu sözdizimsel özelliklerin etkili bir biçimde öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için yazma etkinliği 1'de *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi* kullanılarak hazırlanmış olan malzemede öğrencilerin tümceleri Türkçeye çevirmeleri beklenmektedir. Etkinlikte kullanılan *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi*'nin yapı odaklı bir yöntem olması nedeniyle *It*-ayırlıklarının sözdizimsel özelliklerinin öğretilmesinde fayda sağlamaktadır.

ETKİNLİK 1.

Part 1. Aşağıda *It*-ayrıkları ile verilmiş tümceleri Türkçeye çevir.

1. A: You met my teacher, Mr. Johnson, didn't you?

B: No! It was Mrs. Allan that I met.

A: Öğretmenim Mr. Johnson ile tanışmıştın, öyle değil mi?

B: Hayır! Benim tanıştığım kişi Mr. Allan idi.

2. A: Who gave a presentation at the international linguistics conference?

B: It was Professor Redwood that gave a presentation at the international linguistics conference.

A: Uluslararası dilbilim konferansında kim sunum yaptı?

B: Uluslararası dilbilim konferansında sunum yapan Professor Redwood idi.

3. A: Andrew told me that you brought some beverages for the party.

B: It was some cake that I brought for the party.

A: Andrew partiye birkaç içecek getirdiğini söyledi.

B: Partiye getirdiğim şey biraz kek idi.

4. A: Sharon's car got broken into yesterday, didn't it?

B: No! It was Nina's car that got broken into.

A: Dün Sharon'ın arabası bozuldu, öyle değil mi?

B: Hayır! Bozulan Nina'nın arabasıydı.

5. A: Who spoke on the phone when you called yesterday?

B: It was Jason that spoke on the phone when I called yesterday.

A: Dün sen aradığında telefonda konuşan kimdi?

B: Dün ben aradığımda telefonda konuşan Jason idi.

6. A: What did your boyfriend buy last Saturday?

B: It was a new motorbike that my boyfriend bought last Saturday.

A: Geçen Cumartesi erkek arkadaşın ne satın aldı?

B: Geçen Cumartesi erkek arkadaşımın aldığı şey yeni bir motosiklet idi.

7. A: Who caught the robber while he was getting out of the bank?

B: Martin, the banker did.

A: No! It was the police that caught the robber.

A: Bankadan çıkarken hırsızı kim yakaladı?

B: Martin, bankacı yaptı.

A: Hayır! Hırsızı yakalayan polis idi.

8. A: Who helped Sue to finish her assignment yesterday?

B: It was Elizabeth that helped Sue to finish her assignment.

A: Dün Sue'ya ödevini bitirmesine kim yardım etti?

B: Sue'nun ödevini bitirmesine yardım eden Elizabeth idi.

Tartışma: Yukarıda verilen sorularda öğrencilerin *It*-ayrığı kullanılarak verilen tümceleri Türkçeye çevirmeleri ve böylece *It*-ayrıklarının bilgi yapısı ile ilgili ayırık kurucunun yeni bilgi odağı ya da karşıtlık odağı bilgisine sahip olup olmadıkları sınanmaya çalışılmaktadır. *It*-ayrıklarının söylemedibilimsel işlevleri açısından değerlendirilmesi gereken yapılar olarak karşımıza çıkması nedeniyle her soruda ayırık kurucu olarak farklı bir AÖ kodlanmaktadır. 1, 3, 4 ve 7 sorularında karşıtlık odağı, 2, 5, 6 ve 8 sorularında ise yeni bilgi odağı sınanmaktadır.

KONUŞMA

Konuşma etkinliği 1 *Göreve Dayalı Dil Öğretimi* kullanılarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin verilen konu çerçevesinde görevi grup arkadaşları ile birlikte yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu etkinlikte kullanılan *Göreve Dayalı Dil Öğretimi* öğrencilere iletişim kurmaları ve sözdizimsel özellikleri kullanmaları açısından fayda sağlamaktadır. Böylece, söylemedibilimsel ve sözdizimsel işlevlerin öğretiminin etkililiği sınanmaktadır.

ETKİNLİK 1.

1. Grup arkadaşların ile birlikte çalış. Aşağıda verilen etkenleri de düşünerek verilen konuyu *It*-ayrıklarını kullanarak tartış.

- Imagine that most people have segmented sleep patterns. What impact would it have on the way our lives are organised? How would society need to adapt? Consider these factors:

- Travel and transport
- Entertainment and socialising
- Work
- Leisure activities
- Education
- Mealtimes

Tartışma: Yukarıda verilen soruda öğrencilerin *It*-ayrıklarının sözdizimsel ve söylemedibilimsel işlevleri ile ilgili sunulan bilgiler doğrultusunda verilen konuyu tartışırken bu yapıyı kullanması beklenmektedir. Buradaki temel amaç konu çerçevesinde öğrencilerin *It*-ayrıklarının söylemedibilimsel işlevleri olan yeni bilgi odağı ve karşıtlık odağını sözdizimsel özellikler de ele alındığında doğru kullanıp kullanmadıklarını sınamaktır.

SONUÇ

Çalışmamızın odağını oluşturan *It*-ayrıklarının dilbilgisel ve kabuledilebilir olarak kodlanması ve edimbilimsel işlevine göre uygun/yerinde kullanımı ayırık tümce yapısının sözdizimsel ve söylem-edimbilimsel bilgisini gerektirmektedir. İkinci dil öğrencileri bu yapıların sözdizimsel özelliklerini kolaylıkla edinebilirken söylem-edimbilimsel özelliklerini işleme konusunda sorunlarla karşılaşmaktadır. AV'a göre aynı önermesel içeriğe sahip basit tümce karşılıklarından farklı olan *It*-ayrıkları *sözdizim-söylemedibilim* arakesitinde bulunması nedeniyle zor/geç edinilmektedir; çünkü bu türden ayrıkların sözdizimsel yapılanmalarına göre konuşucular tarafından kodlanan odak, karşıtlık oluşturma ve yeni bilgi verme gibi edimbilimsel işlevleri bulunmaktadır. Bu savunu da çalışmamızın '*It*-ayrıklarının bir dışsal arakesit olarak kabul edilen *sözdizim-söylemedibilim* arakesitinin AV çerçevesinde geç edinildiği' çıkış noktasına dayanılarak yapılmasının haklılığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, çalışmamızda dışsal arakesitlerin daha iyi değerlendirilebilmesi açısından öncelikle ikinci dil ediniminde içsel arakesitlere daha sonra ise dışsal arakesitlere değinildikten sonra *It*-ayrıklarının sözdizimsel ve söylemedimbilimsel özellikleri ele alınmaktadır. Bu özellikler çerçevesinde bu yapının etkili bir biçimde öğretilmesi için yabancı dil öğretim yöntemleri ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmektedir. *Seçmeci Yöntem*'in bütünleşik bir yaklaşıma sunması ve öğretim ortamında farklı yabancı dil öğretim yöntemlerini kullanmaya izin vermesi nedeniyle bu yöntem çerçevesinde *It*-ayrıklarının sözdizimsel özelliklerinin öğretimini sağlamak için *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi* ve *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*, söylemedimbilimsel işlevlerin öğretimi için ise *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*'nin yanı sıra *İletişimsel Dil Öğretimi* temel alınmaktadır. *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi* etkinlik türü olarak çevriyi benimsemesi nedeniyle *It*-ayrıklarının sözdizimsel özelliklerinin öğretiminde etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. *Göreve Dayalı Dil Öğretimi*'nde ise daha önce de değinildiği gibi görevler *odaklanılmamış* ve *odaklanılmış* olabilmektedir. *Odaklanılmamış* görevler öğrencilerin genellikle iletişim kurmalarında olanaklar sunmayı sağlamak için tasarlanmıştır. Bu türden görevler *It*-ayrıkları ele alındığında söylemedimbilimsel işlevlerinin öğretilmesine kaynak oluşturmaktadır. *Odaklanılmış* görevler ise, genellikle dilbilgisel yapılar gibi bazı dilsel öğeler kullanarak iletişim kurmalarında

olanaklar sağlamak için tasarlanmıştır. Bu türden görevler ise, *It*-ayrıklarının sözdizimsel özelliklerinin öğretimine ilişkin malzemelerin hazırlanması için kaynak oluşturmaktadır. (Ellis, 2009). *İletişimsel Dil Öğretimi* de dili anlamın aktarılması için bir sistem olarak görmektedir. Buna göre dilin yapısı onun işlevsel ve iletişimsel kullanımını yansıtmaktadır ve söylem içerisinde sunulmaktadır.

Çalışmamızın dayanağını oluşturan bu bilgiler doğrultusunda, alanyazında yapılan çalışmalar çerçevesinde *It*-ayrıklarının sözdizimsel ve söylemedibilimsel özellikleri değerlendirilmiş; söz konusu özelliklerin gözetilmesiyle inceleme nesnemiz olan *It*-ayrıklarının yapı ve işlevlerinin öğretilmesinde kullanılması için 11 malzeme tasarlanmıştır. Bu malzemeler tasarlanırken etkinliklerde bulunan soru türlerinin çeşitliliğine önem gösterilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda *It*-ayrıklarının yapı ve işlevlerinin öğretimine yönelik hazırlanan bu malzemelerin işlevliğini görebilmek için hazırlanan malzemelerin uygulanmasında fayda bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abels, K. ve Muriungi, P. (2005). The Focus Particle in Kĩĩtharaka: Syntax and Semantics. *Lingua*. 118(5): 687-731.
- Ackerman, F. ve Goldberg, A. E. (2001). The Pragmatics of Obligatory Adjuncts. *Language*. 77(4): 798-814.
- Akbari, R. (2007). Reflections on Reflection: A Critical Appraisal of Reflective Practices in L2 Teacher Education. *System*. 35(2): 192-207.
- Akmajian, A. (1970). On Deriving Cleft Sentences from Pseudo-Cleft Sentences. *Linguistic Inquiry*. 1(2): 147-168.
- Al Hamash, I. K. ve Younis, H. (1985). *Principles and Techniques of Teaching English as a Second Language*. Bağdat: Alshaay Press.
- Ali, A. M. (1981). *Teaching English to Arab Students*. Amman: Al-Falah House.
- Anderson, B. (2008). Forms of Evidence and Grammatical Development in the Acquisition of Adjective Position in L2 French. *Studies in Second Language Acquisition*. 30(1): 1-29.
- Antonova-Ünlü, E. (2015). Testing the Interface Hypothesis: The Evidence from Fossilized Errors in the Use of Turkish Case Markers. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. 1(1): 1-23.
- Arends, R. (2004). *Learning to Teach* (6. baskı). New York: McGraw-Hill.
- Ariel, M. (1994). Interpreting Anaphoric Expressions: A Cognitive versus a Pragmatic Approach. *Journal of Linguistics*. 30(1): 1-42.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.

Atlas, J. D. ve Levinson, S. C. (1981). It-Clefts, Informativeness and Logical Form: Radical Pragmatics. *Radical Pragmatics* (ss. 86-123). Editör Peter Cole. New York: Academic Press.

Auerbach, E. R. (1986). Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back? *TESOL Quarterly*. 20(3): 411-430.

Aydın, Ö. (2007). The Comprehension of Turkish Relative Clauses in Second Language Acquisition and Agrammatism. *Applied Psycholinguistics*. 28(2): 295-315.

Ayoun, D. (2007). *French Applied Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Bancroft, W. J. (1972). The Psychology of Suggestopedia: or Learning without Stress. *Educational Courier*. 42(4): 16-19.

Belletti, A. (2001). "Inversion" as Focalization. *Subject Inversion in Romance and the Theory of Universal Grammar* (ss. 60-90). Editörler Richard Kayne ve Jean Yves Pollock. Oxford: Oxford University Press.

Belletti, A. (2009). *Structures and Strategies* (Answering strategies: New information subjects and the nature of clefts, chapter 10). New York: Routledge.

Belletti, A. (2012). Revisiting the CP of Clefts. In Ede Zimmermann & Günther Grewendorf (eds.), *Discourse and Grammar. From Sentence Types to Lexical Categories* (ss. 91-114). (Studies in Generative Grammar 112). Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.

Belletti, A. (2015). The Focus Map of Clefts: Extraposition and Predication. *Beyond Functional Sequence, The Cartography of Syntactic Structures* (ss. 42-59). Editör Uri Shlonsky. New York: Oxford University Press.

Belletti, A., Bennati, E. ve Sorace, A. (2007). Theoretical and Developmental Issues in the Syntax of Subjects: Evidence from Near-Native Italian. *Natural Language and Linguistic Theory*. 25(4): 657-689.

- Belletti, A. ve Leonini, C. (2004). Subject Inversion in L2 Italian. *Eurosla Yearbook* 4 (ss. 95-118). Editörler Susan H. Foster-Cohen, Michael Sharwood Smith, Antonella Sorace ve Mitsuhiro Ota. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Belletti, A. ve Shlonsky, V. (1995). The Order of Verbal Complements: A Comparative Study. *Natural Language and Linguistic Theory*. 13(3): 489-526.
- Bergeron, B. S. (1990). *Definitions of Whole Language: Exploring a Professional Schism*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). West Lafayette: Purdue University.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. ve Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Londra: Longman.
- Bolinger, D. (1954). English Prosodic Stress and Spanish Sentence Order. *Hispania*. 37(2): 152-156.
- Bolinger, D. (1972). A Look at Equations and Cleft Sentences. *Studies for Einar Haugen; Presented by Friends and Colleagues* (ss. 96-114). Editörler Evelyn S. Firchow, Kaaren Grimstad, Nils Hasselmo ve Wayne A. O'Neil. Lahey: Mouton.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Londra: Continuum.
- Borik, O. (2009). Morphology-Semantics Interface: Dealing with Aspect. *York Papers in Linguistics* 2. 10: 22-45.
- Borkin, A. (1984). *Problems in Form and Function*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Breen, M. (1989). The Evaluation Cycle for Language Learning. *The Second Language Curriculum* (ss. 187-206). Editör Robert Keith Johnson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the 'Post-Method' Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (ss. 9-18). Editörler Jack C. Richards ve Willy A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press.

Bygate, M., Skehan, P. ve Swain, M. (2001). *Research Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.

Carminati, M. N. (2002). *The Processing of Italian Subject Pronouns*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Amherst: University of Massachusetts.

Choi, M. H. ve Lardiere, D. (2006). The Interpretation of Wh-in-situ in Korean Second Language Acquisition. *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2005*(ss. 125-135). Editörler Adriana Belletti, Elisa Bennati, Cristiano Chesi, Elisa Di Domenico, and Ida Ferrari. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Chomsky, N. (1977). On Wh-Movement. *Formal Syntax* (ss. 71-132). Editörler Peter W. Culicover, Thomas Wasow ve Adrian Akmajian. New York: Academic Press.

Ciliberti, A. (1996). *Manuale di Glottodidattica*. Floransa: La Nuova Italia.

Clarke, M. (2007). *Common Ground, Contested Territory. Examining the Roles of English Language Teachers in Troubled Times*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Collins, P. C. (1991). *Cleft and pseudo-cleft constructions in English*. Londra: Routledge.

Collins, P. C. (2002). *Cleft and Pseudo-Cleft Constructions in English*. Londra: Routledge.

Coppieters, R. (1987). Competence Differences Between Native and Near-Native Speakers. *Language*. 63(3): 544-573.

Crookes, G. (1986). *Task Classification: A Cross-Disciplinary Review*. Technical Report No. 4. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research.

Curran, C. A. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Ill: Apple River Press.

Davidse, K. (2000). A Constructional Approach to Clefts. *Linguistics*. 38(6): 1101-1131.

Davies, P., Roberts, J. ve Rossner, R. (1975). *Situational Lesson Plans*. Mexico City: Macmillan.

Dékány, É. (2010). The English Cleft-Construction: It-Clefts. *The Odd Yearbook 8* (ss. 39-78). Editör Márton Sóskuthy. Budapest: Eötvös Loránd University.

Declerck, R. (1984). The pragmatics of *it*-clefts and *wh*-clefts. *Lingua* 64, (ss. 251-289).

Declerck, R. (1988). *Studies on Copular Sentences, Clefts and Pseudo-Clefts*. Leuven: Leuven University Press.

Dekydtspotter, L. ve Hathorn, J. (2005). Quelque chose (...) de remarquable in English-French Acquisition: Mandatory, Informationally Encapsulated Computations in Second Language Interpretation. *Second Language Research*. 21(4): 291-323.

Dekydtspotter, L. ve Sprouse, R. (2001). Mental Design and (Second) Language Epistemology: Adjectival Restrictions of Wh-Quantifier and Tense in English-French Interlanguage. *Second Language Research*. 17(1): 1-35.

Dekydtspotter, L., Sprouse, R. ve Anderson, B. (1997). The Interpretive Interface in L2 Acquisition: the Process-Result Distinction in English-French Interlanguage Grammars. *Language Acquisition*. 6(4): 297-332.

Dekydtspotter, L., Sprouse, R. ve Swanson, K. (2001). Reflexes of the Mental Architecture in Second Language Acquisition: The Interpretation of Discontinuous Combien Extractions in English-French Interlanguage. *Language Acquisition*. 9(3): 175-227.

Delahunty, G. P. (1984). The Analysis of English Cleft Sentences. *Linguistic Analysis*. 13(2): 63-113.

Delin, J. (1989). *Cleft Constructions in Discourse*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Edinburg: Centre for Cognitive Science, University of Edinburgh.

Delin, J. (1992). Properties of It-Cleft Presupposition. *Journal of Semantics*. 9(4): 289-306.

Delin, J. (1995). Presupposition and Shared Knowledge in It-Clefts. *Language and Cognitive Processes*. 10(2): 97-120.

Delin, J. ve Oberlander, J. (1995). Syntactic Constraints on Discourse Structure: The Case of It-Clefts. *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*. 33(3): 465-500.

Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

den Dikken, M. (2009). *Predication and Specification in the Syntax of Cleft Sentences*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). New York: City University of New York.

Domínguez, L. (2004). *Mapping Focus: The Syntax and Prosody of Focus in Spanish*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Boston: Boston University.

Doughty, C. J. ve Long, M. H. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.

Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education*. 45(3): 252-264.

Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in second/foreign language curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (ss. 17-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (ss. 525–551). Malden, MA: Blackwell.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33 (2), 209-224.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2. baskı). Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19, 221–246.

Elordieta, G. (2008). An Overview of Theories of the Syntax-Phonology Interface. *ASJU*. 42(1): 209-286.

Fawcett, R. ve Huang, G. (1995). A Functional Analysis of the Enhanced Theme Construction in English. *Analyzing Institutional Discourse: Selected Papers from ISFW6*(ss. 113-144). Editörler Katja Pelsmaekers ve Ronald Geluykens. Brüksel: Brussels VLEKHO.

Feeney, A., Scafton, S., Duckworth, A. ve Handley, S.(2004). The Story of Some: Everyday Pragmatic Inference by Children and Adults. *Canadian Journal of Experimental Psychology*. 58(2): 121-132.

Feez, S. (1998). *Text-Based Syllabus Design*. Sidney: MacQuarie University/AMES.

Findley, C. A. ve Nathan, L. A. (1980). Functional Based ESL Language Objectives in a Competency Curriculum. *TESOL Quarterly*. 14(2): 221-231.

Finocchiaro, M. ve C. Brumfit. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.

Fowler, H. ve Fowler, F. (1906/1931). *The King's English*. Oxford: Clarendon Press.

Franke, F. (1984). *Die Praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache Dargestellt*. Leipzig: O. R. Reisland

Freeman, D. (2002). The Hidden Side of the Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach. *Language Teaching*. 35(1): 1-14.

Frisby, A. W. (1957). *Teaching English: Notes and Comments on Teaching English Overseas*. Londra: Longman.

Galani, A., Hicks, G. ve Tsoulas, G. (2011). *Morphology and its Interfaces*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Gao, L. (2011). Eclecticism or Principled Eclecticism. *Creative Education*. 2(4): 363-369.

Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way* (2. baskı). New York: Educational Solutions.

Gattegno, C. (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions.

Gazdar, G. (1979). *Pragmatics: Implicature, Presupposition, and Logical Form*. New York: Academic Press.

Gillingham, G. (2007). *Not Every Implicature Is Computed by Default: Investigations into the Effect of Linguistic Context on the Rate of Computation of Scalar Implicature*. (Yayınlanmamış Onur Tezi). Montreal: McGill University.

Goad, H., White, L., Steele, J., (2003). Missing inflection in L2 acquisition: defective syntax or L1-constrained prosodic representations? *Canadian Journal of Linguistics* 48, (ss. 243–263).

Goad, H. ve White, L. (2004). Ultimate Attainment of L2 Inflection: Effects of L1 Prosodic Structure. *Eurosla Yearbook* 4(ss. 119-145). Editörler Susan H. Foster-Cohen, Michael Sharwood Smith, Antonella Sorace ve Mitsuhiro Ota. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Goad, H. ve White, L. (2006). Ultimate Attainment in Interlanguage Grammars: A Prosodic Approach. *Second Language Research*. 22(3): 243-268.

Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. Londra: Routledge.

Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Grimshaw, J. ve Samek-Lodovici, V. (1998). Optimal Subjects and Subject Universals. *Is the Best Good Enough?: Optimality and Competition in Syntax* (ss. 193-220). Editörler Pilar Barbosa, Danny Fox, Paul Hagstrom, Martha McGinnis ve David Pesetsky. Cambridge: The MIT Press.

Gundel, J. K. (1977). Where Do Cleft Sentences Come From? *Language*. 53(3): 543-559.

Gundel, J. K. (1985). 'Shared Knowledge' and Topicality. *Journal of Pragmatics*. 9(1): 83-107.

Haegeman, L. ve Meinunger, A. (2012). The syntax of it-clefts and the left periphery of the clause. ms. UGhent/ZAS Berlin.

Halliday, M. A. K. (1967). Notes on Transitivity and Theme in English. *Journal of Linguistics*. 3(2): 37-81.

Han, C. ve Hedberg, N. (2008). Syntax and Semantics of It-Clefts: A Tree Adjoining Grammar Analysis. *Journal of Semantics*. 25(4): 345-380.

Hankamer, J. (1974). On the Non-Cyclic Nature of Wh-Clefting. *Proceedings of the Tenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (ss. 221-233). Düzenleyen Chicago Linguistic Society. Chicago, 19-21 Nisan 1974.

Harries, H. (1972). The Role of Cleft Sentences in the Formation of Question and Answers: Some Evidence from German. *Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (ss. 124-138). Düzenleyen Chicago Linguistic Society. Chicago, 14-16 Nisan 1972.

Haznedar, B. ve Schwartz, B. D. (1997). Are There Optional Infinitives in Child L2 Acquisition? *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development* 21(ss. 257-268). Editörler Elizabeth Hughes, Mary Hughes ve Annabel Greenhill. Somerville: Cascadilla Press.

Hedberg, N. (1990). Discourse Pragmatics and Cleft Sentences in English. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Minneapolis: University of Minnesota.

Hedberg, N. (2000). The Referential Status of Clefts. *Language*. 76(4): 891-920.

Hedberg, N. (2013). Multiple Focus and Cleft Sentences. *Linguistik Aktuell/Linguistics Today (Cleft Structures)*. 208: 227-250.

Heggie, L. (1988). *The Syntax of Copular Sentences*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). California: University of Southern.

Heggie, L. (1993). The Range of Null Operators: Evidence from Clefting. *Natural Language and Linguistic Theory*. 11(1): 45-84.

Hertel, T. J. (2003). Lexical and Discourse Factors in the Second Language Acquisition of Spanish Word Order. *Second Language Research*. 19(4): 273-304.

Heycock, C. ve Kroch, A. (1999). Pseudocleft Connectedness: Implications for the LF Interface Level. *Linguistic Inquiry*. 30(3): 365-397.

Heycock, C. ve Kroch, A. (2002). Topic, Focus and Syntactic Representations. *WCCFL 21 Proceedings* (ss. 101-125). Editörler Line Mikkelsen ve Christopher Potts. Somerville: Cascadilla Press.

Higgins, R. (1973). *The Pseudo-Cleft Construction in English*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Cambridge: MIT.

Higgins, F. R. (1979). *The Pseudo-Cleft Construction in English*. New York: Garland.

Holmberg, A. (2005). Is There a Little Pro? Evidence from Finnish. *Linguistic Inquiry*. 36(4): 533-564.

Hopp, H. (2009). *The syntax–discourse interface in near-native L2 acquisition: Off-line and online performance*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, (SS. 463-483).

Horn, L. (1972). *On the Semantic Properties of Logical Operators in English*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Los Angeles: University of California.

Horn, L. R. (1981). Exhaustiveness and the Semantics of Clefts. *NELS*. 11: 125-142.

Iedema, R. (2003). Multimodality, Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as Multisemiotic Practice. *Visual Communication*. 2(1): 29-57.

Ivanov, I. (2009). Topicality and Clitic Doubling in L2 Bulgarian: A Test Case for the Interface Hypothesis. *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2009)* (ss. 17-24). Editörler Melissa Bowles, Tania Ionin, Silvina Montrul ve Annie Tremblay. Somerville: Cascadilla Proceedings Project.

İşsever, S. (2003). Information Structure in Turkish: The Word Order-Prosody Interface. *Lingua*. 113(11): 1025-1053.

Jackendoff, R. (2002). *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press.

Jespersen, O. (1928, 1965). *A Modern English Grammar on Historical Principles III*. Londra: Allen and Unwin.

Johansson, M. (2002). *Clefts in English and Swedish: A Contrastive Study of It-Clefts and Wh-Clefts in Original Texts and Translations*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Lund: Lund University.

Johnson, K. ve Johnson, H. (1998). *Communicative methodology*. Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics. Oxford: Blackwell (ss. 68-73).

Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, E. J. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Oberlander, J. ve Delin, J. (1995). The function and interpretation of reverse wh-clefts in spoken discourse. *Language and Speech*, 39, 2-3. (ss. 185–227).

Kabadayı, A. (2003). Öğrenci-Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(1):55-66.

Kaisse, E. M. (1985). *Connected Speech: The Interaction of Syntax and Phonology*. Michigan: Academic Press.

Keenan, E. L. (1971), Two Kinds of Presupposition in Natural Language. *Studies in Linguistic Semantics* (ss. 45-54). Editörler Charles J. Fillmore ve D. Terence Langendoen. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kiss, É. K. (1998). Identificational Focus versus Information Focus. *Language*. 74(2): 883-906.

Kiss, É. K. (1999). The English Cleft Construction as a Focus Phrase. *Boundaries of Syntax* (ss. 217-229). Editör Lunella Mereu. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Knowles, J. (1986). The Cleft Sentence: A Base-Generated Perspective. *Lingua*. 69(4): 295-317.

Koru, S. ve Akesson, J. (21 Aralık 2001). Turkey's English Deficit. *TEPAV*. <https://www.tepav.org.tr/en/haberler/s/2537>, (16.02.2019).

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Oxford: Pergamon Press Inc.

Krashen, S. D. ve Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Kumar, C.P. (2013). The Eclectic Method: Theory and Its Application to the Learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*. 3(6): 1-4.

La Forge, P. G. (1983). *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Lahousse, K. ve Borremans, M. (2014). The Distribution of Functional Types of Clefts in Adverbial Clauses. *Linguistics*. 52(3): 793-836.

Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus and Mental Representations of Discourse Referents*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lambrecht, K. (1999) Why languages have cleft constructions. Unpublished colloquium abstract, University of Texas at Austin.

Lambrecht, K. (2001). A Framework for the Analysis of Cleft Constructions. *Linguistics*. 39(3): 463-516.

Lardiere, D. (1998). Case and Tense in the 'Fossilized' Steady State. *Second Language Research*. 14(1): 1-26.

Lardiere, D. (2007). Acquiring (or Assembling) Functional Categories in Second Language Acquisition. *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)* (ss. 233-244). Editörler Alyona Belikova, Luisa Meroni ve Mari Umeda. Somerville: Cascadilla Proceedings Project.

Larsen-Freeman, D. (1992). A Non Hierarchical Relationship between Grammar and Communication, Part 1. *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics* (ss. 158-165). Editör James E. Alatis. Washington: Georgetown University Press.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2. baskı). Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. ve Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lave, J. ve Wenger. E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

Lewis, M. (2000). *Learning in the Lexical Approach*. Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach (ss. 155-184). Londra: Language Teaching Publications.

Li, W. (2012). An Eclectic Method of College English Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*. 3(1): 166-171.

Lieberman, M. (2009). Necessary interpretation at the syntax/pragmatics interface: L2 acquisition of scalar implicatures. Paper Presented at the Workshop on Mind Context Divide: Language Acquisition and Interfaces of Cognitive Linguistic Modules. University of Iowa.

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based Language Teaching. *Modelling and assessing second language acquisition* (ss. 77-79). Clevedon: Multilingual Matters.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lozano, C. (2003). *Universal Grammar and Focus Constraints: The Acquisition of Pronouns and Word Order in Non-Native Spanish*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Colchester: University of Essex.

Lozano, C. (2006). Focus and Split-Intransitivity: The Acquisition of Word Order Alternations in Non-Native Spanish. *Second Language Research*. 22(2): 145-187.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.

McGroarty, M. (1989). The Benefits of Cooperative Learning Arrangements in Second Language Instruction. *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education*. 13(2): 127-143.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. Londra: Edward Arnold.

Meinunger, A. (1996). *Speculations on the Syntax of (Pseudo-)clefts*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Berlin: Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Typologie und Universalienforschung.

Mellow, J. D. (2002). Towards Principled Eclecticism in Language Teaching: The Two Dimensional Model and Centring Principle. *Teaching English as a Second Language Journal*. 5(4): A-1.

Montalbetti, M. (1984). *After Binding: On the Interpretations of Pronouns*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

Montrul, S. (2004). Subject and Object Expression in Spanish Heritage Speakers: A Case of Morphosyntactic Convergence. *Bilingualism: Language and Cognition*. 7(2): 125-142.

Montrul, S. ve Rodríguez-Louro, C. (2006). "Beyond the syntax of the Null Subject Parameter: A look at the discourse-pragmatic distribution of null and overt subjects by L2 learners of Spanish". Paper presented at The Romance Turn, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid).

Müller, N. ve Hulk, A. (2001). Crosslinguistic Influence in Bilingual Language Acquisition: Italian and French as Recipient Languages. *Bilingualism: Language and Cognition*. 4(1): 1-21.

Noveck, I. (2001). When Children Are More Logical than Adults: Experimental Investigations of Scalar Implicatures. *Cognition*. 78(2): 165-188.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology A Textbook for Teacher*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Nunan, D. (1998). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*. 52(2): 101-109.

Nunan, D. (2001). Tradition and Change in the ELT Curriculum. Plenary Presentation at the Third International Symposium on ELT in China, Beijing, China

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oberlander, J. ve Delin, J. (1996). The Function and Interpretation of Reverse Wh-Clefts in Spoken Discourse. *Language and Speech*. 39(2-3): 185-227.

Pérez-Leroux, A. T. ve Glass, W. (1997). OPC Effects in the L2 Acquisition of Spanish. *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish, vol. 1: Developing Grammars* (ss. 149-165). Editörler Ana Teresa Pérez-Leroux ve William R. Glass. Somerville: Cascadilla Press.

Pérez-Leroux, A. T. ve Glass, W. (1999). Null Anaphora in Spanish Second Language Acquisition: Probabilistic Versus Generative Approaches. *Second Language Research*. 15(2): 220-249.

Percus, O. (1997). Prying open the cleft. In K. Kusumoto ed., *Proceedings of NELS 27, GSLA*, (ss. 337–351). Amherst Mass.

Perpinan, S. (2014). Locatives and Existentials in L2 Spanish: The Acquisition of the Semantic Contrasts Among ser, estar and haber. *Second Language Research*. 30(4): 485-513.

Pica, T., Kanagy, R. ve Falodun, J. (1993). Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction. *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice* (ss. 9-34). Editörler Graham Crookes ve Susan M. Gass. Clevedon: Multilingual Matters.

Pittman, G. (1963). *Teaching Structural English*. Brisbane: Jacaranda.

- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1990). There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*. 24(2): 161-176.
- Prabhu, N. S. (1992). The Dynamics of the Language Lesson. *TESOL Quarterly*. 26(2): 225-241.
- Prévost, P. ve White, L. (2000a). Accounting for Morphological Variation in L2 Acquisition: Truncation or Missing Inflection? *The Acquisition of Syntax: Issues in Comparative Developmental Linguistics*(ss. 202-234).Editörler Marc-Ariel Friedemann ve Luigi Rizzi. Harlow: Longman.
- Prévost, P. ve White, L. (2000b). Missing Surface Inflection or Impairment in Second Language Acquisition? Evidence from Tense and Agreement. *Second Language Research*. 16(2): 103-133.
- Prince, E. F. (1978). A Comparison of It-Clefts and Wh-Clefts in Discourse. *Language*. 54(4): 883-906.
- Ramchand, G. ve Reiss, C. (2007). *The Oxford Handbook of Linguistic Interfaces*. Oxford: Oxford University Press.
- Reichman, R. (1981). *Plain Speaking: A Theory and Grammar of Spontaneous Discourse*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Cambridge: Bolt Beranek and Newman.
- Reichman, R. (1985). *Getting Computers to Talk Like You and Me*. Cambridge: The MIT Press.
- Richards, J., Platt, J. ve Weber. H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.

Rigg, P. (1991). Whole Language in TESOL. *TESOL Quarterly* 25 (3): 521-542.

Rivers, W. M. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Rooth, M. (1985). *Association with Focus*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Amherst: University of Massachusetts.

Rothman, J., Judy, T., Guijarro-Fuentes, P. ve Pires, A.(2010). On the (Un)ambiguity of Adjectival Modification in Spanish Determiner Phrases. *Studies in Second Language Acquisition*. 32(1):47-77.

Rothman, J. ve Slabakova, R. (2011). The Mind-Context Divide: On Acquisition at the Linguistic Interfaces. *Lingua*. 121(4): 568-576.

Satterfield, T. (2003). Economy of Interpretation: Patterns of Pronoun Selection in Transitional Bilinguals. *Effects of the Second Language on the First*(ss. 214-233). Editör Vivian Cook. Clevedon: Multilingual Matters.

Savignon, S. (2007). Beyond Communicative Language Teaching: What's Ahead? *Journal of Pragmatics*. 39(1): 207-220.

Serratrice, L. (2004). "Anaphoric interpretation of null and overt pronominal subjects in Italian". Paper presented at The Romance Turn. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, September.

Serratrice, L., Sorace, A., ve Paoli, S. (2004). Subjects and objects in Italian-English bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 183–206.

Serratrice, L., Sorace, A., Filiaci, F. ve Baldo, M. (2009). Bilingual Children's Sensitivity to Specificity and Genericity: Evidence from Metalinguistic Awareness. *Bilingualism: Language and Cognition*. 12(2): 239-257.

Shulman, L. (1987). Knowledge-Base and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 57(1): 1-22.

Sidner, C. (1979). *Towards a Computational Theory of Definite Anaphora Comprehension in English Discourse* (537 numaralı teknik rapor). Cambridge: MIT Artificial Intelligence Laboratory.

Skehan, P. (1996a). A Framework for the Implantation of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*. 17(1): 38-62.

Skehan, P. (1996b). Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction. *Challenge and Change in Language Teaching*(ss. 17-30). Editörler Jane Willis ve Dave Willis. Oxford: Heinemann.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Slabakova, R. (2007). Scalar Implicatures in L2 Acquisition. *Proceedings of the 31st Annual BUCLD* (ss. 576-584). Editörler Heather Caunt-Nulton, Samantha Kulatilake ve I-hao Woo. Somerville: Cascadilla Press.

Slabakova, R. (2009). Scalar Implicatures in Second Language Acquisition. *Lingua*. 120(10): 2444-2462.

Sorace, A. (2000). Differential Effects of Attrition in the L1 Syntax of Near-Native L2 Speakers. *Proceedings of the 24th Boston University Conference on Language Development* (ss. 719-725). Editörler S. Catherine Howell, Sarah A. Fish ve Thea Keith-Lucas. Somerville: Cascadilla Press.

Sorace, A. (2003). Near-Nativeness. *The Handbook of Second Language Acquisition*(ss. 130-151). Editörler Catherine J. Doughty ve Michael H. Long. Oxford: Blackwell.

Sorace, A. (2004). Native Language Attrition and Developmental Instability at the Syntaxdiscourse Interface: Data, Interpretations and Methods. *Bilingualism: Language and Cognition*. 7 (2): 143-145.

Sorace, A. (2005). Selective Optionality in Language Development. *Syntax and Variation: Reconciling the Biological and the Social* (ss. 55-80). Editörler Karen P. Corrigan ve Leonie Cornips. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Sorace, A. (2011). Pinning Down the Concept of “Interface” in Bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 1(1): 1-33.

Sorace, A. ve Filiaci, F. (2006). Anaphora Resolution in Near-Native Speakers of Italian. *Second Language Research*. 22 (3): 339-368.

Sorace, A. ve Serratrice, L. (2009). Internal and External Interfaces in Bilingual Language Development: Beyond Structural Overlap. *International Journal of Bilingualism*. 13(2): 195-210.

Sorace, A., Serratrice, L., Filiaci, F. ve Baldo, M. (2009). Discourse Conditions on Subject Pronoun Realization: Testing the Linguistic Intuitions of Bilingual Children. *Lingua*. 119(3): 460-477.

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stevick, E. W. (1993). Social Meanings for How We Teach. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992: Language, Communication, and Social Meaning*(ss. 428-434). Editör James E. Alatis. Washington: Georgetown University Press.

Terrell, T. D. (1982). The Natural Approach to Language Teaching: An Update. *Modern Language Journal*. 66 (2): 121-132.

Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2001). Materials Development. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (ss. 66-71). Editörler Ronald Carter ve David Nunan. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching* (2. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.

Tsimpli, I. M. ve Sorace, A. (2006). Differentiating Interfaces: L2 Performance in Syntax-Semantics and Syntax-Discourse Phenomena. *Proceedings of the Annual Boston University Conference on Language Development*. 30 (1): 653-664.

Tudor, I. (2003). Learning to Live with Complexity: Towards an Ecological Perspective on Language Teaching. *System*. 31(1): 1-12.

Umeda, M. (2008). *Second Language Acquisition of Japanese Wh-Constructions*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Montreal: McGill Univeristy.

Valenzuela, E. (2005). *L2 Ultimate Attainment and the Syntax-Discourse Interface: The Acquisition of Topic Constructions in Non-Native Spanish and English*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Montreal: McGill Univeristy.

Valenzuela, E. (2006). L2 End State Grammars and Incomplete Acquisition of the Spanish CLLD Constructions. *Inquiries in Linguistic Development: in Honor of Lydia White*(ss. 283-304). Editörler Roumyana Slabakova, Silvina Montrul ve Philippe Prévost. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Weinert, R. ve Miller, J. (1996). Cleft Constructions in Spoken Language. *Journal of Pragmatics*. 25(2): 173-206.

White, L. (2003a). Fossilization in Steady State L2 Grammars: Persistent Problems with Inflectional Morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*. 6 (2): 129-141.

White, L. (2003b). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, L. (2008a). Definiteness Effects in the L2 English of Mandarin and Turkish Speakers. *Proceedings of the 32nd Annual Boston University Conference on Language Development* (ss. 550-561). Editörler Harvey Chan, Heather Jacob ve Enkeleida Kapia. Somerville: Cascadilla Press.

White, L.(2008b). Some Puzzling Features of L2 Features. *The Role of Features in Second Language Acquisition* (ss. 301-326). Editörler Juana Liceras, Helmut Zobl ve Helen Goodluck. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

White, L. (2009). Grammatical Theory: Interfaces and L2 Knowledge. *The New Handbook of Second Language Acquisition* (ss. 49-65). Editörler William C. Ritchie ve Tej Bhatia. Bingley: Emerald Group Publishing.

White, L. (2011a). Second Language Acquisition at the Interfaces. *Lingua*. 121(4): 577-590.

White, L. (2011b). The Interface Hypothesis: How Far Does It Extend? *Linguistic Approaches to Bilingualism*.1(1): 108-110.

Widdowson, H. G. (1998). Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly*. 32(4): 705-716.

Wilbur, R. B. (2010). The Semantics–Phonology Interface. *Sign Languages: A Cambridge Language Survey* (ss. 357-382). Editör Diane Brentari. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Willis, D. ve Willis, J.(2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woolard, G. (2000). Collocation: Encouraging Learning Independence. *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach* (ss. 28-46). Editör Michael Lewis. Londra: Language Teaching Publications.

Yin, B. ve Kaiser, E. (2013). Second Language Learners' Knowledge of Syntax in the Acquisition of Aspectual Semantics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 97(1): 454-463.

Yuan, B. (2008). Discrepancy in English Speakers' L2 Acquisition of Chinese Wh-Words as Existential Polarity Words: The L1-Dependent Interface *Hypothesis*. *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)* (ss. 272-284). Editörler Roumyana Slabakova, Jason Rothman, Paula Kempchinsky ve Elena Gavruseva. Somerville: Cascadilla Proceedings Project.

Yuan, B. (2010). Domain-Wide or Variable-Dependent Vulnerability of the Semantics-Syntax Interface in L2 Acquisition? Evidence from Wh-Words Used as Existential Polarity Words in L2 Chinese Grammars. *Second Language Research*. 26(2):219-260.





EKLER

Ek 1: It-Ayrıklarının İşlevlerinin Öğretimine Yönelik Geliştirilen Malzemeler

OKUMA

ETKİNLİK 2.

A: So what do people think of this plan for a weekend ramble? Will it increase staff morale?

B: Who came up with that idea? Was that Jason?

A: No, it is me along with some of the other managers who came up with the idea.

B: So you think 20-kilometre hike will improve the atmosphere? What planet are you on? I've had it up to here with some of the recent suggestions.

A: Excuse me? I think you are out of order there.

B: I do apologise, but when will you understand that the staff want higher wages? That is all. Any other ideas dreamed up by you and your colleagues are just a waste of time.

C: Steady on, John.

B: Sorry, that wasn't very tactful of me. I had no right to take it out on you, but I'm not the only one who is not satisfied with the situation.

A: Is that Martin?

B: No, it is the staff who are unhappy.

A: We know they are. But people like you who, if you'll excuse me, have been here rather a long time, need to understand there are more ways to improve things than just paying people more.

C: I think you are out of line there. Just because John and I have been here a long time doesn't mean we don't understand how to manage.

A: Sorry. I guess I overreacted. Apologies all round. Now, where were we?

Part 1. Karşılıklı konuşmayı oku. Konuşucuların belirttikleri ifadelerin yanına (✓) koy.

1. It is the manager who came up with the idea weekend ramble. ☐
2. John thinks that it's not sensible to plan a 20-kilometre hike to change the atmosphere. ☐
3. It is John who has given some suggestions about the wages. ☐

4. It is Martin along with the staff who is unhappy with the situation. □
5. The manager thinks that there aren't any other ways rather than just paying higher wages. □
6. It is John and his colleague that have been working there for a long time. □

Part 2. Karşılıklı konuşmayı oku. Doğru yanıtları işaretle.

1. In conversation, _____.
 - a. it is the weekend ramble that the manager and the employees discuss
 - b. 20-kilometre hike is the main issue
 - c. the manager try to improve the atmosphere
2. It is not _____ who came up with the idea weekend ramble.
 - a. the staff
 - b. John
 - c. the manager
3. It is _____ that John would strongly like to discuss instead the idea of weekend ramble.
 - a. the manager's attitude
 - b. the colleagues
 - c. higher wages
4. The manager thinks _____.
 - a. it is Martin who is not satisfied with the situation
 - b. it is staff who is unhappy
 - c. John needs to try more ways to improve things

DİNLEME

ETKİNLİK 2.

Dinleme Metni:

Int = Interviewer

Jodie = Jodie Markfield

Int: My guest today is the 16-year-old tap dancer, Jodie Markfield, who's currently touring in the hit show *Funky Noise*. Jodie, before we hear some of our viewers' questions, tell us, what is tap dancing exactly?

Jodie: Hi there. Yeah – in tap dancing you wear special shoes with like pieces of metal in the bottom – so it is the noise that you make when you dance. You need a hard surface for tap dancing, and it is the performers who aren't regarded just as dancers, but also as musicians. We all work together with the guitarists and drummers to get the rhythm and the sound right.

Int: So let's go to some of our viewers' questions. Tina, who's 15 and comes from London, has emailed to ask: 'How did you get into tap dancing, Jodie?'

Jodie: Well, I started at the age of four. I come from a show business family. It was my grandmother who taught me the basics, but then my uncle kind of took over when I showed talent for it. He got me a part in a show when I was six. My mum was none too sure – reckoned I was a bit young – but he talked her and Dad into the idea.

Int: Next, Linda from Manchester says: 'Jodie, tell us about the first time you appeared on TV.'

Jodie: Well, that first show, which was called *Showtime*, was at the theatre and I did that for six weeks. One night a TV producer came to see the show. It was him who signed me up for the TV show *Footnotes*. It was easier than the theatre, actually, because it didn't go out live. So if you made a mistake, you could go back and film that bit again.

Int: OK. Now Mark from Scotland says: 'Jodie, tell us about the origins of tap dance.'

Jodie: Well, tap dance as we know it became famous in the mid-twentieth century when it was in loads of big Hollywood films. But actually it wasn't American originally. It all started as a mixture of two much older types of dancing: an African

dance called Juba and traditional Irish dancing – something that's been popular again recently.

Int: Right. Now, Ashley asks: 'Are there different sorts of tap dancing?'

Jodie: Two main types. So you have to decide which one you're gonna do. It is classical tap's more like ballet and dancers use their arms a lot to make elegant movements. Hoofing is the other type. Here the dancers concentrate more on their legs and footwork – they really try to make their feet sound like drums.

Int: Finally, Gary asks: 'How do you know if a tap dancer is any good?'

Jodie: Well, Gary, that's a good question! Basically, the aim in tap dance is to produce clear sounds with each one separate. It is the knees and ankles which need to be relaxed at all times; without that it can sound all wrong! So that's how a dancer is judged, along with speed, rhythm and stuff.

Int: And what about lessons, Jodie? Lots of listeners have asked about that.

Jodie: Well, tap classes generally last about an hour – beginning with a warm-up to stretch the muscles. Lots of kids do tap dance because it develops physical fitness and is great fun too. It is the beginners who are sometimes told to dance as if the floor was made of glass! That makes them think about the position of their feet and not just stamp around any old way.

Int: And what about equipment?

Jodie: You need good shoes, of course. Some have heels, some don't – both are quite comfortable. But the key thing is that they're the right size – they mustn't be big, your feet shouldn't move around in them, so go for some that are quite tight fitting.

Int: Thanks, Jodie. Now, before you go. You're touring in the show *Funky Noise* – what's that like?

Jodie: Life on the road sounds glamorous, but it's quite ordinary, really. I still have to do my homework 'cos I'm still enrolled in high school in my hometown. But it is my parents who travel with me and homeschool me.

Int: How does that work out?

Jodie: Well, it is Mum who does the English, and Dad the maths and science. The only thing they can't do is the IT – I school them in that! And I still find time for my PlayStation games and watching TV!

Int: Jodie, thanks for joining us today.

Part 1. Metni dinle. Aşağıda verilen soruları yanıtla.

1. In tap-dancing, _____.

- a. it is guitarists and drummers that needs to get the rhythm and the sound right
- b. it is dancers who need to wear shoes with extra features
- c. dancers must work individually all the time

2. It was _____ who taught her the basics.

- a. her uncle
- b. her grandmother
- c. a TV producer

3. It is _____ which is a mixture of African and Irish dancing.

- a. tap- dancing
- b. originally an old American dancing style
- c. Juba

4. In classical tap-dancing, _____.

- a. it is dancers' feet sound like drums
- b. the dancers concentrate more on their legs and footwork
- c. it is dancers who use their arms a lot to make elegant movements

5. In tap-dancing classes, _____.

- a. dancers are told to dance on a glass floor
- b. the position of your feet is not that important
- c. it is warm-up exercises which are essential to stretch the muscles

Part 2. Metni tekrar dinle. Aşağıdaki tümcelerin doğru ya da yanlış olup olmadığına karar ver.

1. It is the performers who are only thought as musicians. _____
2. Her uncle talked to her parents and persuaded them about her talent. _____
3. It was the TV producer who came to see the show and signed her up for the TV show *Footnotes*. _____
4. Only in Hoofing, the knees and ankles need to be relaxed at all times; otherwise it can sound all wrong. _____
5. It is the right size which is the key thing about good shoes while dancing. _____
6. It is Jodie's Mum who does the maths and science. _____

Ek 2: It-Ayrıklarının Yapısının Öğretimine Yönelik Geliştirilen Malzemeler

YAZMA

ETKİNLİK 2.

Part 1. Aşağıdaki tümceleri *It*-ayrıklarını kullanarak tekrar yaz.

1. My favourite place in the whole world is Prague.

.....

2. Everybody got a chance to speak at the meeting.

.....

3. The government is investing a lot of money in the construction of new motorways.

.....

4. The hotel is in a beautiful setting by the side of river.

.....

5. Maria's friend has decided to have plastic surgery.

.....

6. The food stalls fit in well with the surrounding architecture.

.....

7. Nora thinks that foreign books and films give you an opportunity to learn new vocabulary.

.....

8. The weather is getting more extreme all over the world.

.....

ETKİNLİK 3.

1. *It*-ayrıklarını kullanarak kutucuklardaki konularla ilgili tümceler yaz.

Start	1	2	3	4
	Important person	Favourite object	Holiday destination	School subject
				5
				Country
10	9	8	7	6
Favourite person	Book	Sport	Favourite place	Drink
11				
Colour				
12	13	14	15	Finish
Favourite activity	Job	Food	Music	

Bazı verilebilecek yanıtlar...

- It is English that I enjoy learning a lot at school because I find it easy to pick up new English expressions.
- It is London that I love spending my holidays in because there are plenty of stores to do shopping.

ETKİNLİK 4.

Part 1. Aşağıda verilen hikayeyi *It*-ayrığının kullanıldığı 5 tümce ile tamamla.

When I was walking down the street one day, I noticed a second-hand shop. I was going to pass by because I didn't have much time, but my eyes was caught by a coat in the window display. It seemed strangely familiar. I went up to the window and looked at it more closely. ¹It was my old winter coat that was standing there! I had left it hanging with all my other old clothes at the back of my wardrobe, as I hadn't worn it for years. ²It was the shop that I went inside because I wanted to find out how the coat, which I had bought with my own money, had got there. ³It was the shop assistant who was cashing up for the day and, because I suddenly felt quite angry, I rushed up to her and demanded, 'Give me my coat!' The shop assistant smiled and said, ...

1.
2.
3.
4.
5.

Part 2. Yukarıda verilen altı çizili tümceleri *It*-ayrığı kullanmadan yeniden yaz.

1.
2.
3.

KONUŞMA

ETKİNLİK 2.

1. Aşağıda verilen soruları *It*-ayrıklarını kullanarak eşin ile tartış.

- What is the most memorable present you received as a child?
- Who was it from?
- What was the occasion?
- Why is this present particularly memorable?

Bazı verilebilecek yanıtlar...

- It is a comic book that is the most memorable present I received as a child because it raised my interest in writing comic books.
- It is my brother who gave the most memorable present in my life.

ETKİNLİK 3.

1. Aşağıda sıralanan düşünceleri de kullanarak verilen soruları *It*-ayrıklarını kullanarak yanıtla.

Look at this list of ideas for making cities ‘smarter’ or better to live in. Do any of them exist in the city you live in or one you know? If so, how useful are they? If not, would you use the app or facility if it were available?

1. an app giving an information about new projects and impending legislation in the city
2. parking apps to show drivers the nearest available parking space and how much it cost
3. apps to let users ‘adopt’ city property, such as litter bins, trees, flower beds, and volunteer to maintain them
4. digital parking payment systems, allowing you to pay for parking by smartphone, without using coins or tickets
5. free wi-fi everywhere in the city, including on trains, buses and the underground
6. screens in public places which display traffic information, weather and

local news

2. Üçlü gruplar biçiminde çalışarak 1’de verilen düşüncelerden birini ya da kendi düşünceni seç ve *It*-ayrıklarını kullanarak etkinliği yap.

Choose an idea in 1 or your own idea which does not exist where you live yet and prepare to sell your idea to the class. Make notes of some things you could say about it:

- how it would work
- what benefit it would bring to the city
- possible problems and solutions

CEVAP ANAHTARI

OKUMA

ETKİNLİK 2.

Part 1. 1. ✓ 2. ✓ 3. ✓ 4. X 5. X 6. ✓

Part 2. 1. A 2. B 3. C 4. A

DİNLEME

ETKİNLİK 2.

Part 1. 1. B 2. B 3. A 4. C 5. C

Part 2. 1. F 2. T 3. T 4. F 5. T 6. F

YAZMA

ETKİNLİK 2.

Part 1. 1. It is Prague which is my favourite place in the whole world.

2. It was at the meeting that everybody got a chance to speak.

3. It is the government who invest a lot of money in the construction of new motorways.

4. It is the hotel which is in a beautiful setting by the side of river.

5. It is Maria's friend who has decided to have plastic surgery.

6. It is the food stalls which fit in well with the surrounding architecture.

7. It is the weather which is getting more extreme all over the world.

8. It is Nora who thinks foreign books and films give you an opportunity to learn new vocabulary.

ETKİNLİK 4.

Part 2. 1. My old winter coat was standing there!

2. The shop assistant was cashing up for the day.

3. I went inside the shop.