

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**-mİş BİÇİMBİRİMİNİN FARKLI İŞLEVLERİNİN
BİLİNÇ UYANDIRMA TEKNİKLERİYLE
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK MALZEME OLUŞTURMA**

Nurgül ÜNLÜCÖMERT

**İzmir
2010**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**-mİş BİÇİMBİRİMİNİN FARKLI İŞLEVLERİNİN
BİLİNÇ UYANDIRMA TEKNİKLERİYLE
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK MALZEME OLUŞTURMA**

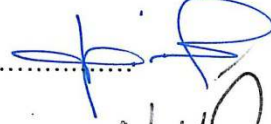
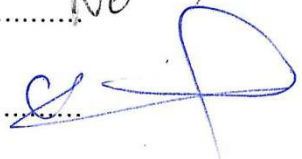
Nurgül ÜNLÜCÖMERT

**Danışman
Yrd. Doç. Dr.Nevin AKKAYA**

**İzmir
2010**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından.....*Yabancı Dil Olarak*.....
.....*Türkçe Öğretimi*..... Anabilim Dalı
.....*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*..... Bilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : *Prof. Dr. V. Degan GONAY* 
Üye : *Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA* 
Üye : *Yrd. Doç. Dr. Caner KERİMOĞLU* 

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. —

23.12.2010

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU TEZ MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No **362052**
Yazar Adı / Soyadı **NURGÜL ÜNLÜCÖMERT**
Uyruğu / T.C.Kimlik No **T.C. 52507188668**
Telefon / Cep Telefonu / e-Posta **3247745579 5056737136 nyuceoral@yahoo.com.tr**
Tezin Dili **Türkçe**
Tezin Özgün Adı **-mİş Biçimbiriminin Farklı İşlevlerinin Bilinç Uyandırma Teknikleriyle Öğretimine Yönelik Malzeme Oluşturma**
Tezin Tercümesi **Formation of material for teaching different functions of past perfect form of unit by means of techniques on raising consciousness**
Konu Başlıkları **Eğitim ve Öğretim**
Üniversite **Dokuz Eylül Üniversitesi**
Enstitü / Hastane **Eğitim Bilimleri Enstitüsü**
Anabilim Dalı **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı**
Bilim Dalı / Bölüm
Tez Türü **Yüksek Lisans**
Yılı **2010**
Sayfa **131**
Tez Danışmanları **Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA**
Dizin Terimleri **Yabancı dil eğitimi=Foreign language education
Materyal geliştirme=Material development**
Önerilen Dizin Terimleri
Kısıtlama / Kısıt Süresi **Yok**

Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgililenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda tamamen veya kısmen çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimize ilgili fikri mülkiyet haklarımız saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

22.02.2010

İmza: 

Yazdır

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “-mİş Biçimbiriminin Bilinç Uyandırma Teknikleriyle Öğretimine Yönelik Malzeme Oluşturma” adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, onurumla onaylarım.



22.02.2010

Nurgül ÜNLÜCÖMERT

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın tekrar yapılandırılması için yürüdüğüm yolda beni yalnız bırakmayarak, hem lisans öğrenimim boyunca hem de lisans üstü eğitimimde elimden tutup engin hoşgörüsü ile bana güvenle yol gösteren danışman hocam Sayın **Doç. Dr. Nevin AKKAYA**'ya çok teşekkür ediyorum.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı'nın kurulması için çok büyük emek harcayan ve böylelikle önümüzde yepyeni ufuklar açılmasını sağlayan, ihtiyacımız olduğunda bizden desteğini esirgemeyen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Başkanı Sayın **Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY**'a teşekkür ediyorum.

Çalışmam süresince gece gündüz rahatsız etmeme rağmen sorularımı yanıtlamaktan bıkmayıp, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki deneyim ve bilgilerini benimle paylaşan Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi Sayın **Ali TÜRKEL**'e ve tüm lisans öğretmenlerime bilgilerimin temelini attıkları için teşekkür ediyorum.

Çalışmam boyunca benimle birlikte sabahlayıp, tüm şımarıklık ve nazıma katlanan, bana cesaret veren, yanımda olmasaydı yarım kalacağım biricik eşim **Serdar ÜNLÜCÖMERT**'e sonsuz sevgimle teşekkür ediyorum. Öğretim hayatım boyunca benim için her türlü fedakarlıkta bulunan **annem, babam** ve **ağabeyim** ile lisansüstü eğitimimin son aşamasında sabırla gelinlerini izleyen **ÜNLÜCÖMERT** ailesine teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamın sonucunu görmeye ömrü yetmeyen ama hayata dair bana pek çok şey öğretilip, eğitimime yön veren canım dayım **Mehmet Doğan KARAV**'a minnet borçluyum. Teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

Giriş.....	1
I.Bölüm.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Amaç Ve Önem.....	2
1.3.Problem Cümlesi.....	2
1.4.Alt Problemler.....	3
1.5.Sayıtlılar.....	3
1.6.Sınırlılıklar.....	4
1.7.Tanımlar.....	4
1.7.1.Yöntem	4
1.7.2.Teknik.....	4
1.7.3.Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi	4
II.Bölüm.....	5
2.1.İlgili Yayın Ve Araştırmalar.....	5
2.2.Yöntem	6
III.Bölüm.....	9
Kuramsal Çerçeve.....	9
3.1.Öğrenme Kuramları	9
3.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	9
3.1.2. Bilgiyi İşleme Kuramı.....	12
3.1.3. Nörofizyolojik Kuram.....	17
3.2.Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	20
3.2.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi.....	21
3.2.2. Doğal Yöntem.....	22
3.2.3. İşitsel – Dilsel Yöntem.....	22
3.2.4. Bilişsel Yöntem.....	24
3.2.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi.....	26
3.3.Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler	27
3.4. Dilbilgisi Öğretimi.....	29
3.4.1. Geleneksel Dilbilgisi Nedir?.....	30
3.4.2.Evrensel Dilbilgisi.....	31

3.4.2.1. Chomskyci Dilbilgisi.....	32
3.4.2.2. Temel Varsayımlar Ve İlkeler	33
3.4.2.3. Üretken Dönüşümsel Dilbilgisi.....	35
3.4.2.4. Dönüşümler Ve Dönüşüm Türleri.....	41
3.5.Bilinç Uyandırma Tekniği.....	42
3.5.1.Bilinç Uyandırma Tekniğinin Tanımlanması.....	42
3.5.2. Bilinç Uyandırma Tekniğinde Temel Terim ve Kavramlar.....	44
3.5.3.Yabancı Dil Sınıflarında Bilinç Uyandırma Tekniği İle Öğretim Malzemesi Oluşturma.....	46
3.6. Biçimbirim.....	52
3.6.1. Biçimbirim Nedir?.....	52
3.6.2. Türkçede Biçimbirimlerin Genel Özellikleri	53
3.6.3. –mİş Biçimbiriminin Betimlenmesi.....	57
3.6.4. –mİş Biçimbiriminin İşlevleri.....	59
IV.Bölüm.....	61
Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.1.Malzeme örnekleri.....	61
4.1.1.Öğrencinin Dilbilgisel Açıdan Hazırbulunuşluğu.....	62
4.1.2. Hazırlanan Ders Malzemesi.....	63
V.Bölüm.....	126
5.1.Sonuç ve Öneriler.....	126
Kaynakça.....	128

ÖZET

Bu çalışmanın amacı –mİş biçimbiriminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere bilinç uyandırma tekniği ile öğretimine yönelik malzeme oluşturmaktır.

Çalışmamızda ilk olarak bilinç uyandırma tekniği ile ilişkisi olduğunu düşündüğümüz öğrenme kuramları ele alınmış, yabancı dil öğretimi yöntem ve ilkelerine yer verilmiştir. Bilinç uyandırma tekniği ile bağlantılı olması nedeni ile evrensel dilbilgisi kavramı üzerinde durulmuş ve geleneksel dilbilgisi ile karşılaştırılması yapılmıştır.

Biçimbirime yönelik hazırlanan tüm malzemelerde biçim, anlam ve kullanım üçlüsü göz önünde tutulmuştur. Hazırlanan malzemeler bilgisayar ortamında kullanılabilecek nitelikte hazırlanmış, çeşitli etkinlik ve çalışmalarla desteklenmiştir. Yapının her bir kullanım alanı, işlevi ayrı ayrı verilmiş; tümevarımsal bir yöntem izlenmiştir. Bilinç uyandırma yönteminin uygulanma aşamasında dikkat çekme, girdi artırımı etkinliklerine özen gösterilmiştir.

Dilbilgisi yapısının biçimsel değişimleri öğrenciye hazır olarak verilmemiş; öğrencide bir girdiye dönüşebilmesi için zihinsel işlem süreçlerinden geçirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencinin hedef dil ile ilgili öğrenmiş olduğu daha önceki bilgileri, yeni bilgiyi yapılandırmak için kullanması amaçlanmıştır.

Hazırlanan malzemelerde görsel ve işitsel dikkat çekici uyarıcılar da kullanılmıştır. Sunulan metinler sadece diyalog olarak değil, anlatı, fıkra ve masal içeriği ile Türk halk kültürü örneklerinden seçilmiştir. Tezin son kısmına eklemiş olduğumuz etkinlik havuzunun ise öğretmene değişik olanaklar sunması açısından yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

ABSTRACT

The purpose of this Study is to create material towards teaching of “-mİş” form unit with technique of rising conscience to the students learning Turkish as foreign language.

In our Study first of all learning theories which we thought they were associated with conscience rising technique has been dealt with and methods and principles for teaching foreign language have been included. Because of its association with the conscience rising technique universal grammar concept has been emphasized and its comparison with conventional grammar has been made.

In all materials prepared for form unit the trio of form, meaning and usage has been taken into consideration. The materials have been so prepared as compatible with computer environment, and backed up with various events and studies. Each utilization area, function of the structure has been separately given; an inductive method has been observed. At the implementation phase of the conscience rising method utmost care has been taken for such activities as drawing attention, increases of entries.

Formal varieties of the grammar structure have not been given to the student as ready for use; we have tried to ensure that the student may study on them through their mental processes in order that they may transform into an entry in the student. It has been aimed that the Student may use their previous knowledge related with their target language in order to construct the new information.

Attractive Audio and visual stimulants have been also used in the materials so prepared. The presented texts have been selected not only as simple dialogues but also from samples of Turkish Folk (popular) Culture such as

narration, story and tale. It is hereby thought that the activity pool attached to the end of the Thesis however would be helpful to teacher to the effect that it may provide different facilities.

I.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yapılan çalışmalar son yıllarda hız kazanmıştır. Ancak bu çalışmalar belli yöntem ve tekniklerin izlenmesi ile değil, daha çok karma yöntemlerle gerçekleştirilmektedir.

Dilimizin ikinci dil olarak öğretiminde yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması zorunludur. Ancak bunun için dilimizin evrensel dilbilgisi ile betimlemesinin yapılması önceliklidir. Geleneksel dilbilgisinden yola çıkarak, Türkçe dilbilgisi yapılarının işlevlerini belirlemek oldukça zordur. O nedenle dilbilgisi yapıları işlevleri göz önünde tutularak yeniden betimlenmelidir. Ancak bu sayede Türkçenin yabancılara ikinci dil olarak öğretiminde daha verimli sonuçlar alınabilecektir.

Bu çerçevede çalışmamızda öncelikle yöntem ve tekniklere yer verilerek bu yöntem ve teknikler arasından bilinç uyandırma tekniği yol gösterici olarak seçilmiştir. Bilinç uyandırma tekniği kullanılarak uygulanabilir malzemeler hazırlanabilmesi için seçilen yapının işlevleri tartışılmıştır.

Türkçe dilbilgisi yapıları arasından inceleme konusu olarak – mİş biçimbirimi seçilmiştir. Bu noktada geleneksel dilbilgisi ve evrensel dilbilgisi kavramlarına değinilmesi gerekmiş; - mİş biçimbiriminin geleneksel dilbilgisi ve evrensel dilbilgisi açısından tanımlamaları araştırılarak sıralanmıştır. Evrensel dilbilgisi ile birlikte üretken dönüşümlü dilbilgisi düşüncesi de açıklanmıştır.

Bilinç uyandırma tekniği Bilişsel yaklaşım ve Bilişsel öğretim yöntemlerinden doğduğu için, evrensel dilbilgisi ile bilinç uyandırma tekniğinin arasındaki ilişki belirtilmiştir. Bilinç uyandırma tekniği ve – mİş biçimbiriminin işlevleri düşünüldüğü taktirde, Chomsky'nin ortaya attığı dönüşüm ve dönüşüm türlerinin de açıklanması gerekli görülmüştür.

Oluşturulacak malzemelerde, malzemelerin biçim, anlam ve bağlam açısından bir bütünlük oluşturmaya önem verilmiştir. Malzemeler oluşturulurken bilinç uyandırma tekniğinin yanı sıra çağımızın gerekleri ve olanakları düşünülerek bilgisayar destekli öğretim de incelenmiştir. Bilinç uyandırma tekniği ile hazırlanmış olan malzemelerin, bilgisayar destekli ortamlarda kullanılabilmesi için hazırlanan malzemelerde adaptasyonlar yapılarak; çalışmamız içerisinde malzemelerin bu biçimde kullanımına da yer verilmesi gerekli görülmüştür.

1.2. Amaç Ve Önem

Çalışmamızda amacımız, erek dil olarak belirlenen Türkçede – mİş biçimbiriminin bir zaman ekinden öte taşıdığı işlevlerin birbirinden ayırt edilmesini sağlayacak malzemeler hazırlamaktır. Buna yönelik olarak; öncelik, ikinci dil öğretim yöntem ve tekniklerinin açıklanması, - mİş biçimbiriminin işlevlerinin belirlenmesidir. Bu işlevler göz önüne alınarak bilinç uyandırma teknikleri ile hazırlanan malzemelerdeki hedef ise malzemenin kullanılabilirliği ve öğretimi kalıcı olarak sağlayabilmesidir.

1.3. Problem Tümcesi

Bilinç uyandırma tekniği ile Türkçe dilbilgisi yapıları yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere hangi malzemeler kullanılarak, nasıl öğretilmelidir?

1.4. Alt Problemler

- i. Yabancı dil öğretim yöntemleri nelerdir?
- ii. Yabancı dil öğretim yöntemleri arasında bilinç uyandırma tekniğinin yeri nedir?
- iii. Yabancı dil öğretimi ile evrensel dilbilgisinin ilişkisi nedir?
- iv. Evrensel dilbilgisi nasıl betimlenmektedir?
- v. Biçimbirim nedir?
- vi. - mİş biçimbiriminin Türkçedeki işlevleri nelerdir?
- vii. -mİş biçimbiriminin farklı işlevlerine yönelik farklı malzemeler hazırlanmalı mıdır?

1.5. Sayıtlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış olan kitaplar incelenmiştir. Bu kitapların izlencelerinden yola çıkılarak – mİş biçimbiriminin öğretimi sırasında öğrencinin aşağıdaki hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğu düşünülmüştür.

- Var, yok sözcüklerinin kullanımı
- Durum eklerinin kullanımı
- Şimdiki zaman, gelecek zaman, geniş zaman, bilinen – görülen geçmiş zaman, hikaye birleşik zaman eklerinin kullanımı
- Ad tamlamalarının kullanımı
- İyelik ekleri kullanımı
- Ulaçların (- DIktEn sonra, - mEdEn önce, iken), ilgeçlerin (-(y)E kadar, - DEn önce, - Den sonra, gibi, kadar, ile) ve bağlaçların (ile, de/da) kullanımı
- İlgi ekinin kullanımı
- Sıfatlar ve sıfatlaştırmanın (- II, - sIz) kullanımı

Öğrenci grubunun yetişkinlerden oluştuğu ve öğrencilerin yeterli sözcük bilgisine sahip olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Çalışmamızda tüm öğretim yöntemlerine yer verilmemiş, bilinç uyandırma tekniğinin ortaya çıkışında katkısı olduğunu düşündüğümüz yöntemler seçilerek açıklanmıştır.

Çalışmamızda – mİş biçimbiriminin eylemlere eklenerek ortaçlar oluşturma işlevinin ve adlara eklenerek ek eylem görevinde bulunma işlevinin ayrı birer araştırma konusu olacağı düşünülerek; biçimbirimin bu işlevlerine yönelik malzeme oluşturulmamıştır.

1.7.Tanımlar

1.7.1. Yöntem: Belirlenen hedeflere ulaşmada öğretme tekniklerini ve araçlarını kullanarak bir dilin nasıl öğretilceğini ortaya koyan işlemler bütünüdür (Demirel, 2002: 67).

1.7.2. Teknik: Bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü (Demirel, 2002: 67).

1.7.3. Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi: Bir doğal dildeki sonlu sayıda kuralla dilbilgisine uygun sonsuz sayıda tümce üretebilecek, dönüşüm bileşeninin eklendiği üretici dilbilgisi (Vardar, 2002: 209).

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1.İlgili Yayın Ve Araştırmalar

Çalışmamızda bir dilbilgisi yapısı olan –mış biçimbiriminin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmek isteyenlere öğretilmesine yönelik olarak bilinç uyandırma tekniği ışığında malzeme oluşturulması hedeflenmektedir. Buna yönelik olarak dilbilgisi yapısının, öğretim yöntemlerinin, bilinç uyandırma tekniğinin incelenmesinde birçok kaynağa başvurulmuştur.

Öğretim kuramları açısından Nuray Senemoğlu'nun **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Kamile Ün Açıkgoz'ün **Etkili Öğrenme ve Öğretme** adlı yapıtları; öğrenme ve öğretmenin tüm öğelerini ortaya koymaları açısından dikkat çekicidir.

Yabancı dil öğretim yöntemlerine yönelik olarak Ömer Demircan'ın **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, Özcan Demirel'in **Yabancı Dil Öğretimi** adlı eserlerinden, yöntem ve tekniklerin seçimi ve karşılaştırılması için yararlanılmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılabilen bilinç uyandırma tekniğinin açıklanması sırasında ise Yonca Özkan'ın) **The Role Of Input Enhancement In ELT** adlı doktora tezi yol gösterici olmuştur.

Evrensel dilbilgisi ile geleneksel dilbilgisinin karşılaştırılması noktasında Nadir Engin Uzun'un **Anaçizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe**, Zeynep Korkmaz'ın **Türkiye Türkçesi Grameri**, Ömer Demircan'ın **Türkiye Türkçesinde**

Kök – Ek Birleşmeleri, Tahir Kahraman’ın **Çağdaş Türkiye Türkçesi** adlı yapıtları farklı bakış açıları sunmaları açısından oldukça yararlı olmuştur.

2.2. Yöntem

Her araştırma ve çalışmanın bir hedefi, bu hedefe uygun olarak da bir çalışma yöntemi bulunmaktadır. Çalışmamızın hedefi öğretime yönelik malzeme oluşturma ve bu malzemenin kullanımına yönelik öneriler sunmaktır.

Genel araştırma türleri sınıflandırılırken araştırmanın amacı önemli bir ölçüttür. Genel araştırma türleri üç ana başlıkta toplanmıştır. Betimsel araştırmalar, ilişkisel araştırmalar ve müdahaleli araştırmalar. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009:21). Bizim çalışmamızın hedefi düşünüldüğünde, hazırlanan malzemeye yönelik deneysel bir çalışma yapılması planlanmamaktadır. Dolayısıyla öğrenci tutum ve davranışlarına yönelik de bir karşılaştırma yapılmayacaktır. Bu sınıflandırmaya göre araştırmamız betimsel araştırmaların yöntemlerini kullanacaktır. “Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar.”(Büyüköztürk ve diğerleri, 2009:21)

Bilimsel araştırma yöntemlerini bir başka sınıflandırmayla ise iki ana başlıkta toplanmaktadır. Nicel araştırmalar ve nitel araştırmalar. Nitel ve nicel araştırmalar arasındaki farklar şu şekilde sıralanmıştır. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 288)

- i. Nicel araştırmalarda başlangıçta belirlenen kesin hipotezler tercih edilir. Nitel araştırmalarda ise çalışmanın gelişme sürecinde hipotezlerin ortaya çıkması tercih edilir.
- ii. Nicel araştırmalarda başlangıçta belirlenen kesin tanımlamalar tercih edilir. Nitel araştırmalarda çalışma sürecinde ortaya çıkan tanımlar tercih edilir.
- iii. Nicel araştırmalarda veriler sayısal değerlere indirgenir. Nitel araştırmalarda betimlemelerin sözel ifadelerle yapılması tercih edilir.
- iv. Nicel araştırmalarda araçlardan elde edilen değerlerin güvenilirliğinin ölçülmesi ve arttırılmasına daha çok önem verilir. Nitel araştırmalarda sonuçların güvenilirliğinin uygun olduğu varsayılır.

- v. Nicel araştırmalarda geçerliğe ilişkin ölçümler istatistiksel indekslere bağlı farklı prosedürlerle yapılır. Nitel araştırmalarda geçerliliğe ilişkin ölçümler bilgi kaynaklarının sağlaması yapılarak gerçekleştirilir.
- vi. Nicel araştırmalarda anlamlı örneklerin elde edilebilmesi için rastgele seçim yöntemleri tercih edilir. Nitel araştırmalarda alan uzmanlarının belirlediği (amaçlı/kasıtlı) rneklem tercih edilir.
- vii. Nicel araştırmalarda kesin olarak tanımlanmış aşamalar tercih edilir. Nitel araştırmalarda aşamaların anlatılarak betimlenmesi tercih edilir.
- viii. Nicel araştırmalarda konu dışı değişkenlerin istatistiksel ya da desende kontrol edilmesi tercih edilir. Nitel araştırmalarda konu dışı değişkenlerin kontrolünde ya da açıklanmasında mantıksal analizler tercih edilir.
- ix. Nicel araştırmalarda işlemlere ilişkin önyargılar için desene özgü kontroller tercih edilir. Nitel araştırmalarda işlemlere ilişkin önyargılarla baş etmede araştırmacıya güvenilir.
- x. Nicel araştırmalarda sonuçların istatistiksel olarak özetlenmesi tercih edilir. Nitel araştırmalarda sonuçların sözel ifadelerle anlatılarak özetlenmesi tercih edilir.
- xi. Nicel araştırmalarda karmaşık olay ve olguların analiz edilebilir özel parçalara ayrılması tercih edilir. Nitel araştırmalarda karmaşık olgu ve olayların bütününün tanımlanması tercih edilir.
- xii. Nicel araştırmalarda karmaşık olgu ve olaylarla çalışırken, koşullar, durumlar amaca uygun olarak yönlendirilebilir. Nitel araştırmalarda doğal olarak ortaya çıkan olgu ve olaylara dışarıdan müdahale edilmez.

Nicel ve nitel araştırmaların özellikleri göz önüne alındığında ve araştırmamızın hedefi düşünüldüğünde araştırmamız için en uygun yöntem betimsel olması açısından nitel araştırma yöntemidir. Çünkü çalışmamızın sonunda hazırlanacak olan malzemenin uygulanmasına yönelik olarak deneysel çalışmalar yapılmayacak ve buna yönelik olarak veri analizleri hesaplanmayacaktır.

Nitel araştırma yöntemleri araştırmanın diğer hedeflerine yönelik olarak içerik analizi, durum çalışması, eylem araştırması başlıkları ile sınıflandırılmıştır. İçerik analizi yöntemini kullanacak araştırmacının özel hedefleri arasında bir konu hakkında betimleyici bilgi sağlamak, betimleyici bilgilerin düzenlenmesine ve anlaşılır hale gelmesine yardımcı olacak temaları ortaya çıkarmak gibi hedefler sıralanmıştır. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009 :270)

Yapacağımız araştırmanın hedefleri düşünüldüğünde araştırmamız betimsel özellikler taşıyan, nitel ifadelerle sahip bir araştırmadır. Nitel araştırmalar içerisindeki sınıflandırmada ise içerik analizi yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmamızda içerik analizi yönteminin uygulanmasında şu basamaklar izlenmiştir. Araştırmamızın ilk aşamasında konu ile ilgili kavramlar tanımlanmıştır. Daha sonraki aşamalarda analiz birimini oluşturacak olan dilbilgisi yapısı belirlenmiş, konu ile ilgili veriler toplanmıştır. Konu ile ilgili verileri seçilen dilbilgisi yapısına yönelik olarak hazırlanan diğer malzeme örnekleri oluşturmuştur. Çalışmamız tanımlamaya yönelik betimsel bir çalışma olduğu için örneklem yapılmamış, sadece toplanan veriler analiz edilerek özgün önerilerde bulunulmuş, bulgulardan yola çıkılarak varsayımlar sunulmuştur.

III. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1.Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Öğrenme kuramları, öğrenmenin tanımında bulunan kavramları inceleyerek öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışır. Öğrenme bireysel bir yaşantı ürünü olduğu için tek bir öğrenme kuramı öğrenmeyi her yönü ile açıklayamamaktadır. Çünkü bireysel farklılıklar öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir. O nedenle biz çalışmamızda, “bilinç uyandırma tekniği” ile bağlantısı olduğunu düşündüğümüz kuramlara yer vereceğiz.

3.1.1.Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı öğrenme kuramı, davranış ile uyarıcı arasındaki ilişkiyi esas alır. Öğrenmede bireyin uyarıcıya verdiği koşulsuz tepkinin koşullu tepki haline dönüştürülebilmesi gerektiği savunulur. Uyarıcılara karşı doğru tepkilerin oluşması önemlidir. “Koşullamanın meydana gelmesi ya da önlenmesinde koşullama sürecinde bazı ilkelere dikkat etmek gerekir.” (Senemoğlu, 2005: 97) bu ilkeler ana hatları ile şu şekilde tanımlanabilir.

Bitişiklik, koşullama sırasında koşullu ve koşulsuz uyarıcıların verilme zamanının birbirine uzak olmaması ile ilgilidir. İstenilen koşullu tepkinin

oluşabilmesi için, koşullu uyarıcının hemen ardından koşulsuz uyarıcının verilmesi ile zaman içinde koşullu uyarıcı koşulsuz uyarıcının yerine geçecektir.

Egger ve Miller (1962, 1963) yaptıkları deneylerinde klasik koşullamanın meydana gelebilmesi için koşullu uyarıcının, kendisinden sonra koşulsuz uyarıcının gelebileceğine ilişkin haber verici nitelikte olması gerektiğini ortaya koymuşlardır (Aktaran: Senemoğlu, 2005: 98).

Pekiştirme, koşulsuz uyarıcının meydana getirdiği etkidir (Senemoğlu, 2005: 100). Klasik koşullamada pekiştireç tepkiye bağlı olarak verilmez. Tepkinin meydana gelmesinden önce sunulur ve tepkiyi doğuran uyarıcıdır.

Koşullanma sağlandıktan sonra bir süre koşullu uyarıcı koşullu tepkinin meydana gelmesini sağlayacaktır. Ancak aradan bir süre geçtikten sonra koşullu uyarıcı tek başına koşullu tepkiyi sağlayamayabilir. Bu da davranışta sönme meydana geldiğini gösterir.

Genelleme, benzer uyaranlara benzer tepkilerin verilmesidir. Genellemenin meydana gelmesinde verilen uyarıcının önceki koşullu uyarıcıya benzerliği önemlidir. (Yeşilyaprak ve diğerleri, 2003: 173)

Ayırt etme, genellemenin aksine uyarıcılar arasındaki benzerliği yok sayarak; tek bir uyarıcıya beklenen tepkiyi vermektir. (Yeşilyaprak ve diğerleri, 2003: 173)

Öğrenilmiş çaresizlik, bir pekiştireci elde etmeye veya bir cezadan kaçınmaya karşı isteksizlik davranışı gösterilmesidir.

Pavlov'un temelini attığı davranışçı kuramın öğretime yansımaları, özellikle bireylerin öğretim sırasında gerçekleştirecekleri tutumların belirlenmesinde önemli rol oynar. Öğrencilerin gerçekleştirmeleri beklenen tepkilerin olumlu koşullu uyarıcılar ve olumlu pekiştireçlerle zamanında pekiştirilmesi davranışın sıklığını

arttırabileceği gibi öğrenme ile ilgili olumlu tutumların meydana gelmesini de sağlayacaktır.

Davranışçı kuramın bir başka ismi Thorndike ise öğrenmeyi bir problem çözme işi olarak incelemiştir. Thorndike’a göre problem çözme yani öğrenme, deneme – yanılmalar (seçme ve bağlama) sonucunda oluşmaktadır. Öğrenmeye hazır olan birey amacına ulaşmak için çeşitli davranışlarda bulunacak ancak; bu davranışlardan sadece bir tanesi onu amacına ulaştıracaktır. Bağlaşımcılık öğrenme için, bu deneme yanılmalar sonucunda doğru uyarıcı ile doğru tepkiyi eşleştirmeyi gerektirir. Bu yüzden de öğrenmede küçük adımlar ilkesi önemlidir. Küçük adımlar ilkesi deneme – yanılmayı, seçme ve bağlamayı kolaylaştıracaktır. Küçük adımlar ilkesine göre öğrenme, problem çözme kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru olmalıdır. Bunun dışında Thorndike’a göre öğrenme kuramının temel kanunları vardır. (Yeşilyaprak ve diğerleri, 2003:175)

Hazırbulunuşluk kanunu, bireyin bilgi donanımı olarak hazır olmasının yeterli olmadığını; fiziksel ve ruhsal açıdan da öğrenmeye açık hale gelmesi gerektiğini ifade eder. Hazırbulunuşluk aslında sadece bireyi ifade eden bir kavram değildir. Öğretme söz konusu olduğunda; öğreticinin ve öğrenme ortamının hazırbulunuşluğu ve donanımı da öğrenmenin gerçekleşmesi için çok önemli bir etkidir.

Tekrar kanunu, uyarıcı ve tepki arasındaki bağın kullanılma sıklığını ifade eder. Thorndike 1930’dan önce, uyarıcı ve tepki bağının tekrarlanma sıklığının azaldığı ya da kullanılmadığı durumlarda unutmanın meydana geleceğini; tekrarlanma sıklığı arttırıldıkça ise davranışın güçleneceğini belirtmiştir. Ancak 1930’dan sonra Thorndike kendi tekrar yasasını değiştirmiştir. “Sadece tekrar etme bağı güçlendirmedeği gibi, kullanmama da bağın gücünü azaltmaz. Bununla birlikte tekrar etme, bağın gücünde az bir gelişme sağlayabilir, kullanmama da biraz unutmaya yol açabilir. Ancak her tür amaç için tekrar yasası uygun değildir.” biçiminde ifade etmiştir (Aktaran: Senemoğlu, 2005: 134).

Etki kanunu, uyarıcı ve tepki bağının ortaya çıkardığı sonuçtur. Bir uyarıcıya karşı verilen tepkinin olumlu sonuçlar doğurması davranışın gücünü arttırmaktadır. Ancak, tepki ceza ile sonuçlandığında tepkinin gücü her durumda azalmayabilmektedir. Thorndike 1930'dan sonra etki kanununu böyle açıklamıştır.

Skinner'a göre ise davranış edimseldir yani kendiliğinden ortaya çıkar. Edimsel koşullanmada iki temel ilke göze çarpar:

1. Pekiştirici uyarıcının izlediği tepkiler tekrarlanma eğilimindedir.
2. Pekiştirici uyarıcılar, edimsel davranışların meydana gelme oranını ya da olasılığını artırır (Senemoğlu, 2005: 150).

Edimsel koşullamada davranış ile davranışın doğurduğu sonuçlar merkeze alınmış ve bu nedenle pekiştireçlere, pekiştireç türlerine ve pekiştireçlerdeki zamanlamaya çok önem verilmiştir. Skinner olumlu ve olumsuz pekiştireç kavramlarını ortaya koymuş, ceza ile olumsuz pekiştireç ayrımını belirgin bir biçimde çizmiştir. Pekiştireçler, her zaman için davranışın yapılma sıklığını arttıran etkenlerden oluşur; ceza ise davranışın yapılma sıklığını azaltması beklenen etkindir. Edimsel koşullanma öğretimde güdülenmenin önemine dikkat çeker. Öğretim esnasında verilecek olumlu pekiştireçlerin güdülenmeyi arttıracaklarını belirttiği gibi, cezanın ise kaçınılması gereken bir etken olduğunu ve öğrenciyi olumsuz etkileyerek öğrencinin davranış gösterme isteğini duraklatacağını savunmuştur. (Yeşilyaprak ve diğerleri, 2003: 178-188)

3.1.2. Bilgiyi İşleme Kuramı

Dışarıdan gelen yeni bilgiyi alma işleminden başlayarak, davranış değişmesi olarak ortaya çıkıncaya kadar bilginin dönüştürülme biçimlerine öğrenme süreçleri adı verilmektedir (Senemoğlu, 2005: 266). Bellek türlerinden oluşan bilgi depoları ve bilişsel etkinlikleri içeren bilişsel süreçler bilgiyi işleme kuramının temel öğeleridir.

Bilgi depolarını oluşturan üç tür belleğin bulunduğu kabul edilir. Bunlar duyuşal kayıt, kısa süreli bellek, uzun süreli bellektir (Senemoğlu, 2005: 268).

Duyusal kayıttaki bilgi, asıl uyarıcının bir kopyası niteliğindedir. Duyusal kaydın kapasitesi sınırsız olmasına rağmen, bilgi kayda geçirilmediği takdirde 1 – 4 saniyelik bir sürede kaybolmaktadır. Bilginin kayda geçirilmesi ise dikkat ve seçici algı sayesinde gerçekleşmektedir. Uyarıcılar tarafından gelen bilgiler, dikkat ve seçici algı tarafından ayıklanacak; gerekli görülenler kısa süreli belleğe aktarılacaktır. Örneğin, öğretim sırasında öğretmenin öğretim ortamındaki gereksiz uyarıcıları kaldırması, yönergeleri uzun cümlelerle boğmaması, sözlü sunum sırasında önemsiz ayrıntılara yer vermemesi; öğrencinin bilginin özünü diğer gereksiz dışsal uyarıcılardan daha kolay ayırmasını sağlayacak, seçicilik kolaylaşacak ve bilginin gerekli kısmının kısa süreli belleğe aktarılma olasılığı yükselecektir. (Yeşilyaprak ve diğerleri, 2003:255)

Kısa süreli belleğin iki temel işlevi vardır. Birinci işlevi, sınırlı miktardaki bilgiyi sınırlı bir zaman süresi içinde geçici olarak depolamasıdır (Senemoğlu, 2005: 271). Zihinsel işlemleri yapmak kısa süreli belleğin bir diğer görevidir. Duyusal kayıttaki uyarıcı olarak alınan bilgi kısa süreli bellekte anlamlandırma aşamasından geçmektedir. Anlamlandırma aşamasındaki bilgi depolanmak üzere uzun süreli belleğe gönderilebileceği gibi anlamlandırılan bilgi ile ilgili doğrudan davranış da geliştirilebilir. Kısa süreli belleğin bir diğer adının da uyanık bellek olması buradan kaynaklanmaktadır. Kısa süreli bellek sayesinde depolanmasına ihtiyaç görülmeyen bilgilerin bellekte yer kaplamaması, işlenebilecek durumda olan bilgilerin ise hemen değerlendirilmesi sağlanır. Böylece bilgi uzun süreli belleğe gönderilmeden davranışa dönüştürülmüş olur. Bilgiyi davranışa dönüştürme işlemi ise otomatikleşme ile sağlanabilir. (Yeşilyaprak ve diğerleri, 2003: 256-259)

Logan (1988)'a göre işlemlerde otomatikleşmenin özellikleri şunlardır: (Aktaran: Senemoğlu, 2005: 276)

- i. İşlemi çok hızlı yapma.

- ii. İşlemi zihinsel çaba harcamadan ya da çok az çabayla yapma.
- iii. İşlemi yaparken kendini bilinçli olarak kontrol etmeye gereksinim duymama.
- iv. İşlemi bağımsız olarak, kendiliğinden gösterme.

Kısa süreli belleğin gerçekleştirdiği işlevler göz önüne alındığında öğretim ortamı, materyal ve içerikleri hazırlanırken bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Yaş gurubuna göre kısa süreli belleğin tutabileceği bilgi biriminin farklılaşacağı bilinerek bilgi verilirken aşırı yüklemekten kaçınılmalıdır. Önlem olarak yaş gurubuna uygun olarak sözlü sunumların hızı ayarlanmalı, tekrar sıklığına dikkat edilmeli, sunum sırasında destekleyici materyallerin kullanımına özen gösterilmelidir. Bilginin öğrenciye aktarımı sırasında kısa süreli belleğin her iki görevini de yerine getirebilmesi için bu tür etkinlikler önem taşımaktadır.

Kısa süreli bellekte kodlanarak uzun süreli belleğe gönderilen bilgi çeşitli işlemlerden sonra depolanacaktır. Senemoğlu (2005: 278) uzun süreli belleği anısal, anlamsal ve işlemsel bellek olmak üzere üç bölümde ele almıştır.

Anısal bellek, yaşanmış geçmiş olayların saklandığı bölümdür. Anısal bellek içerisinde depolanmış olan anlar, o anki görüntüleriyle kayda alınmış bir film arşivi gibidir. Martindale (1991)'e göre anısal ve anlamsal bellek arasındaki fark şudur: (Aktaran: Senemoğlu, 2005: 279) Anlamsal bellek bilginin temel öğelerini, kavramları içerir. Tıpkı bir sözlük gibi bildiğimiz imajların ve sözcüklerin anlamlarını kapsar. Anısal bellekteki bilgi ise, anlamsal belleğin kapsadığı bilgiyi kullanarak oluşmuş bir roman, bir öykü, bir film gibidir.

Anlamsal bellek bilgiyi, hem görsel, hem de sözel olarak kodlanmış ve birbirlerine bağlanmış olan ağlarda depolar (Paivio, 1971;1986; Clark ve Paivio, 1991; Senemoğlu, 2005: s. 279'daki alıntı). Anlamsal bellek, bilgiyi önerme ağları ve şemalar sayesinde depolar. Önerme ağları ve şemalar öğrenmenin kalıcılığını doğrudan etkilemektedir. Önerme ağları ve şemalar oluşturma aslında bilgiyi örgütleme çalışmasıdır. Örgütlemenin doğru yapılması, daha sonraki öğrenmeleri ve

bilginin tekrar çağırılmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle öğretim sırasında yanlış öğrenmeler gerçekleşti ise; bunlar fark edilerek düzeltilmeli ve öğrencinin yanlış şema oluşturması engellenmelidir. Çünkü öğrenci tarafından oluşturulacak yanlış şemalar daha sonraki öğrenmelerin olumsuz olarak etkilenmesine sebep olabilecektir.

İşlemsel bellek, bir davranışın gerçekleştirilme yolları ile ilgili bilgilerin depolandığı bölüm olarak tanımlanmaktadır. İşlemsel belleğin oluşumu çok zaman alıcıdır, ancak bir kez meydana geldiğinde de güçlü bir kalıcılığa, hatırlanma özelliğine sahiptir (Senemoğlu, 2005: 286). Öğrencilere verilen bitişik eğik el yazısı öğretimi başlangıçta harflerin tek tek bağlantı noktaları açıklanarak verilir. Öğretimin ilk aşamalarında öğrenciler ancak her harfi bağlantı noktasını düşünerek, kontrollü bir biçimde yazarak hatayı en aza indirebilmektedir. Bir süre sonra ise yazma çalışmaları otomatikleşecek ve öğrenci bağlantı noktası bilgisini düşündüğünü, arayıp bulduğunu fark etmeden yazma işlemini gerçekleştirecektir.

Bilgi deposu olan bellek türlerinin tamamını düşündüğümüz zaman bilgiyi işleme kuramına göre beynin bir uyarıcı olarak karşılaştığı bilginin, bellekler tarafından şu süreçlerden geçirilerek öğrenme yaşantısına dönüştürüldüğü anlaşılmaktadır (Gagne, Briggs ve Wager, 1988; Senemoğlu, 2005: s.267'deki alıntı):

1. Çevredeki uyarıcıların alıcılar (duyu organları) yoluyla alınması
2. Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi (Duyusal kayıt)
3. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyusal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi
4. Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarın yapılması (Kısa süreli bellek)
5. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte (Kısa süreli bellek) anlamlı kodlamanın yapılması
6. Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması
7. Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi

8. Bilginin işleyen bellekten yani kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi
9. Tepki üreticinin bilgiyi vericilere (kaslara) göndermesi
10. Öğrenenin çevresinde performansını göstermesi
11. Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi

Bilgiyi işleme kuramına göre uyarıcı olarak algılanan bilginin, duyuşal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılmasını sağlayan bazı süreçler bulunmaktadır. Bilginin bellekler tarafından işlenmesindeki ilk basamak dikkattir. Senemoğlu (2005: 289) bu uyarıcıları; fiziksel uyarıcılar, aykırı uyarıcılar, duyuşal uyarıcılar, emir verici uyarıcılar olarak gruplandırmıştır. Ancak dikkat çekme basamağında öğretmenin herhangi bir uyarıcıyı aşırı kullanması ya da hatalı kullanımı ters tepki yaratıp öğrencide dikkati dağıtabilecek bir etki ortaya çıkarabilir. Bir uyarıcı olarak diğer uyarıcıların arasından ayrılarak dikkat basamağını geçen bilgi ise duyuşal kayda gelmesinden sonra algılama sürecinden geçer. Algılanarak yorumlanan bilgi kısa süreli bellek tarafından davranışa dönüştürülerek kullanılacak ya da depolanmak üzere uzun süreli belleğe gönderilecektir. (Yeşilyaprak ve diğerleri, 2003: 265-266)

Kısa süreli belleğe gelen bilginin algılanma basamağı çok önemlidir. Yanlış algılanan bir bilgi yanlış şemalar oluşmasına neden olacak ve bu şemalar daha sonraki öğrenmeleri de etkileyecektir. Bu nedenle algıyı etkileyen etkenler önemlidir. Algılamayı etkileyen çeşitli etkenler bulunmaktadır (Yeşilyaprak ve diğerleri, 2003: 266-267). Öğrencinin geçmiş yaşantı ve öğrenmeleri, hazırbulunuşluğu, beklentileri algılamayı şekillendirecek en önemli etkenlerdir. Öğretmen bu etkenlerin öğrencinin algılamasına etkilerinin farkında olup öğrenme ortamını ve programını uygun bir biçimde hazırlaması gerektiğini unutmamalıdır. Doğru olarak algılanan bilginin bir üst basamağa geçebilmesi için ayırt edilme süreci başlayacaktır. Bu andan sonra bellek tarafından gerekli görülmesi durumunda bilginin saklanması için zihinsel işlemler yapılacaktır. Bilginin kısa süreli bellekte saklanma süresi ve saklanabilecek bilgi birimi miktarı sınırlıdır. Bilginin kısa süreli bellekte bulunma süresini uzatmak için bilginin sürekli tekrar edilmesi, saklanabilecek bilgi birimi miktarını arttırmak

için de gruplama yapılması yararlı olacaktır (Senemoğlu, 2005: 295). Kısa süreli bellekte depolanmasına karar verilen bilgi bu şekilde uzun süreli belleğe aktarılacaktır. Örtük ve açık bir şekilde yapılan tekrar ile bilginin kodlanması ise bilginin anlamlı olarak depolanmasını kolaylaştıracaktır.

3.1.3. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı

Nörofizyolojik öğrenme kuramının temelinde yatan düşünce, öğrenme sırasında beyinde meydana gelen fizyolojik değişimlerdir. Buna göre öğrenme kalıtsal özellikler ile değil; yaşantılar ile gerçekleşmektedir. Nörofizyolojik öğrenme kuramı, yaşantılar sonucu meydana gelecek öğrenmelerde sinirsel ağın etkililiğini açıklamaya çalışır.

Hebb'e göre çocuk seçkisiz (random) bir şekilde birbirleriyle ilişkililmiş bir sinir ağıyla doğar. Bu sinirsel ağ, duyuşal yaşantılar yoluyla organize olur ve çevreyle etkili iletişim kurmayı sağlar. Hebb yaşantı geçirdiğimiz her çevresel objenin, karmaşık bir nöron grubunu uyardığını iddia eder. Bu karmaşık nöron grubuna hücre kümeleri adını vermektedir.(Senemoğlu, 2005: 348) Hücre kümeleri bu çevresel uyarıcıların yapısına göre değişmektedir. Çevresel uyarıcılarla karşı karşıya kalan beyin hücreleri, kendi içerisinde bir dizilim ile bir ağ oluşturmaktadır. Hebb çevresel uyarıcı karşısında oluşturulan bu sinirsel ağa ardışık safha adını vermiştir.

Hebb'e göre öğrenme çocukluk ve yetişkinlik dönemi olmak üzere iki türde gerçekleşmektedir. Yetişkinlikte gerçekleşen öğrenme yaratıcılığa, daha önce ardışık safha geçirmiş olan hücre kümelerini yeniden düzenlemeye yönelik bir öğrenme faaliyetidir. Çocuklukta meydana gelen öğrenme ise ardışık safhalar ile hücre kümeleri oluşturmaya yönelik bir öğrenmedir.

Nörofizyolojik öğrenme kuramına göre öğrenmede duyuşal yaşantılar ve çevre önemlidir. Hebb'e göre duyuşal yaşantıların azalması organizmanın hücre

kümesi ve ardışık safha geliştirme kapasitesini sınırlandırmaktadır. Hebb'in rehberliğinde yapılan deneysel çalışmalar sonucunda nörofizyolojik ağ geliştikten sonra duysal yaşantı sınırlandırdığı zaman ağır bilişsel bozukluklar ve kişilik bozuklukları meydana gelmektedir. Bu nedenle çevresel uyarıcılar arasında yaşamak, çevresel uyarıcılara maruz kalmak, bireyin temel ihtiyaçlarından birisidir. Bireyin çevresel uyarıcılar tarafından zenginleştirilmiş uyarıcılar arasında bulunması ise daha çok sayıda hücre kümesi oluşturmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla uyarıcılar tarafından zenginleştirilmiş bir çevre; bireyin ardışık safha üretme aşamasında daha fazla alıştırmaya yapmasını ve böylece problem çözme yetisinin hızlanmasını sağlayacaktır. Bower ve Hilgard (1981)'a göre bireyin duysal uyarıcılar tarafından zenginleştirilmiş bir çevrede bulunması için belli bir yaş dönemi aralığı gerekmemekte, zenginleştirilmiş çevrenin öğrenmeye etkisine yönelik bir kritik dönem bulunmamaktadır (Aktaran: Senemoğlu, 2005: s.353'teki alıntı).

Nörofizyolojik öğrenme kuramına göre uyarıcılar tarafından zenginleştirilmiş çevrenin öğrenmeye etkisi büyüktür ancak; aşırı duysal uyarıcılarla karşı karşıya kalan bireyin de bilişsel fonksiyonlarını en iyi biçimde gerçekleştirmesi beklenmemektedir. Hebb, bilişsel işlevler ile uyarıcıların bulunması gereken düzeyi uyarılma kuramı ile açıklar (Senemoğlu, 2005: 352). Uyarılma düzeyi, çevresel uyarıcılarla etkileşime geçtiği zaman beynin verdiği tepkidir. Uyarılma kuramına göre en üst düzeyde performans orta düzeydeki uyarılma sonucu gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2005: 355).

Hebb'e göre (Senemoğlu, 2005: 358) kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere iki tür bellek vardır. Hebb kısa süreli bellekte meydana gelen etkiye yankılanan sinirsel etkinlik adını vermiştir. Bunun nedeni duysal uyarıcıların sinirsel etkinliği başlattıktan sonra, duysal uyarıcının kesilmesine rağmen uyarıcının etkisinin bir süre daha devam etmesidir. Ancak bu etki zaman ile azalmakta ve gücünü kaybetmektedir. Kısa süreli bellek içerisinde yeni gelen bilgi eski bilgiye göre daha kolay hatırlanmaktadır. Ancak zaman ile bilginin hatırlanabilirliği de kısa süreli bellekte ters orantılıdır; zaman ilerledikçe bilginin hatırlanabilirliği azalmaktadır.

Birçok uyarıcının bize verdiği bilgiyi yıllar sonra bile hatırlayabilmekteyiz. Bu hatırlama etkinliği de kısa süreli bellekteki bilgilerin, uzun süreli belleğe aktarılması ile olanaklı olmaktadır. Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçen bilgi; hücre kümesini etkileyecek bir uyarıcı ile karşılaştığı zaman bilginin bulunduğu sinirsel ağ, hücre kümesi tetiklenmekte ve bilgi aradan uzun bir süre geçmiş bile olsa geri gelebilmektedir. Bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasının sağlanabilmesi için tekrar ve kodlamaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim açısından nörofizyolojik öğrenme kuramını ele aldığımız zaman; ilk olarak beynin kendine özgü uyarıcıyı alma, analiz etme, eskilerle karşılaştırma, anlamlandırma ve gerekli tepkiyi yeniden örgütleme, gelecekte kullanılmak üzere bilgiyi saklama işlevlerini göz önünde tutmalıyız. (Senemoğlu, 2005: 373) Hebb'e göre yetişkinlikteki öğrenme ile çocukluktaki öğrenme arasında şöyle bir fark bulunmaktadır. Daha önce belirttiğimiz gibi; çocukluktaki öğrenme sırasında yeni hücre kümeleri ve ardışık safhaların oluşması gerçekleşirken, yetişkinlikteki öğrenmeler sırasında hücre kümeleri ve ardışık safhaların yeniden düzenlenmesi söz konusudur. Buna yönelik olarak çocukluk döneminde yaratıcı, zenginleştirilmiş uyarıcılardan oluşan bir öğrenme ortamında bulunan bireyin öğrenme yaşantısı oluşturmaları yani hücre kümelemesi daha hızlı ve daha fazla olacaktır. Öğretmenler eğitim ortamı ve materyallerini çevresel uyarıcılar açısından zenginleştirilmiş biçimde düzenlemelidir. Ancak, yetişkin düzeyindeki eğitimlerde ise; önceki öğrenme ve yaşantılar daha önemlidir. Bu nedenle öğretmenin önceden bireyin hazırbulunuşluğunu tespit etmesi, bireylerin yaratıcılığının, problem çözme becerisinin gelişmesi için yol gösterici olması, olanaklar sağlaması öğretim açısından önemlidir.

Nörofizyolojik öğrenme kuramı, bilgiyi işleme kuramında olduğu gibi bellek türlerini incelemiştir. Nörofizyolojik öğrenme kuramı da bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasında dikkat, tekrarlama ve kodlamanın önemli bir yer tuttuğunu savunmaktadır.

Beynin özellikle yeni kazanılan dikkat çekici bilgileri tekrarlama eğilimi vardır. Bu nedenle sunulan uyarıcıların öğrenciler için önemli ve dikkat çekici olması, bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayıcı bir etkidir. (Senemoğlu, 2005: 375) Öğrenme sırasında zihnin yorgun olmaması da uyarıcıların öğrenci tarafından daha rahat bir şekilde kalıcı bilgiye dönüştürülmesini sağlayacaktır. Buna yönelik olarak öğretmenin öğretim sırasında zorluk dereceleri birbirinden farklı olan etkinlikler hazırlaması, bunların içerisinde de gerektiğinde öğrencinin zihnini rahatlatacak etkinliklerin yer alması gerekmektedir.

Nörofizyolojik öğrenme kuramına göre eğitim ortamı düzenlenirken beynin hem sol yarım küresinin hem de sağ yarım küresinin işlevleri göz önünde tutulmalıdır. Sol yarım küre; akılcı, realist, yakınsak, aşamalı, ayrıştırıcı, atomistik, nesnel düşünme özelliklerine sahiptir. Sağ yarım küre ise; sezgisel, ıraksak, etkileyici, duygusal, özgür, sürekli, sonsuz, bütüncü, doğal, öznel düşünme özelliklerine sahiptir. (Senemoğlu, 2005: 371)

Yaşam içerisinde beynin her iki yarım küresi sürekli birlikte çalışmaktadır. Geçmiş yaşantılar ve uyarıcının birey açısından dikkat çekici olması gerektiği düşünüldüğünde öğretmenin düzenlediği eğitim ortamında sözel uyarıcılar kadar, görsel, işitsel, dokunsal uyarıcılara ve etkinliklere de gerek vardır.

3.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Hedef davranışın gerçekleşmesi için kullanılan tüm araç gereçler ve materyal ile izlenecek yol yöntemi oluşturur. Yabancı dil öğretiminde yöntem, erek dilde hedeflenen becerinin oluşması, davranışın kazandırılması için gerçekleştirilen etkinliklerin, işlem basamaklarının tamamını kapsar. Yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek birçok yöntem bulunmaktadır. Ancak, çalışmamızın bu bölümünde “bilinç uyandırma tekniği” ile ilişkisi olduğunu ve hazırlayacağımız malzemelerin kullanımında yardımcı olabileceğini düşündüğümüz yöntemlere değineceğiz.

3.2.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi çeviri yöntemi Ortaçağda uygulanmaya başlanmıştır. Yöntemin temelinde dilbilgisi kurallarının öğretimi yer almakta; hedef dilin ve öğrencilerin anadilinin yapısal özelliklerinin ayrıntılı incelemesini gerektirmektedir. Dilbilgisi çeviri yönteminde sözcük öğretimi dilbilgisi yapılarının öğretilmesi için kullanılan tümcelerdeki sözcükler ile sınırlı kalmaktadır. Yöntem bir dili öğretmekten çok bir dilin dilbilgisini öğretmeyi amaçlar gözükmektedir. Çünkü dilin dört becerisinden ikisi olan; konuşma ve dinleme becerilerini fazla önemsememektedir. Bunun sonucu olarak ise öğrenciler hedef dilin kurallarını bilen ancak bunu iletişimsel olarak akıcı bir şekilde kullanamayan bireyler olmaktadır. Demircan (2002: 150), dilbilgisi çeviri yönteminin uygulanmasını şöyle açıklamıştır.

1. Dilbilgisi: Biçimbilgisi ve sözdizimi kurallarını içermekte, sesletim öğretimi yapılmıyorsa da başlangıçta sesletim kuralları bir özet olarak verilebilmektedir.
2. Öğretim, ezbere (rote learning), bağlam dışı sözcükler, sözcük listeleri ve onların çekimleriyle başlar. Bu sözcükler kullanılacağı metin ile aralarında bir sıra izlenmez, listeler sonradan ezberlenir.
3. Dilbilgisi kuralları tümdengelimli olarak verilir; bu kuralların bir uygulaması olarak yabancı dilden anadile, anadilden yabancı dile çeviri yapılır. Mekanik olarak yapılan bu çevirilerde kullanılan tümceler, bağlam dışı yapay tümcelerdir.

Öğretim daha ziyade anadilin kullanımı ile yapılır (Demirel, 1999: 38). Dilbilgisi çeviri yönteminin uygulanması daha çok öğretmenin getirdiği metinler üzerinden, öğrenilen dilbilgisi biçimlerinden yola çıkılarak bu metinlerin anadilden hedef dile veya hedef dilden anadile çevirimi yönündedir. Metnin içeriği ise anlam ve bağlam açısından değil; ağırlıklı olarak öğrenilen dilbilgisi yapılarını içermesi açısından önemlidir. Dilbilgisi çeviri yönteminin uygulama süreci, öğrenci merkezli olmaktan çok öğretmen merkezli bir uygulamadır. Bu nedenle; düz anlatım, soru cevap gibi öğretmenin daha fazla yönlendirici ve etkin olduğu öğretim teknikleri bu yöntem için oldukça uygundur.

Dilbilgisi çeviri yönteminde, söyleyiş alıştırmalarına yer verilmeyişi, metinlerde yapay cümlelerin kullanılıyor olması hedef dilin günlük hayatta kullanımını öğrenici açısından zorlaştırmaktadır. “ Bu yöntem belli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmemiştir. Daha çok akla dayalı çözümlemeler, kural öğrenme ve karşılaştırılmalı çalışmalara yer verir.” (Demirel, 1999: 38) Bu yüzden dilbilgisi çeviri yöntemi bir dili öğretmek yerine sadece; o dilin dilbilgisi kurallarını öğretmek amacını gerçekleştirebilmektedir.

3.2.2. Doğal Yöntem

Dilbilgisi çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Öğretmenler, öğretilecek yabancı dilin anadili konuşucusudurlar. Doğal yöntemde yazılı dilden ziyade konuşma diline önem verilmiştir. Öğretmen merkezdedir. Öğretmen konuşur, öğrenci dinleyici konumundadır. Vücut dili ile öğretmen anlatımını, konuşmasını destekler. Sadece tümcelerin değil, sözcüklerin öğretimi de önemlidir.

Doğal yöntemde orta zorlukta sözcükler öğretilir. Bu, öğrenciyi kendiliğinden anlama, okuma olgunluğuna getirir. Sözcüklerin bağlam içinde tekrarı öğrencinin sözcüklerin semantik genişliğini zahmetsizce anlamasını sağlar (Demirel, 1999: 49). Yöntemin içerik ve bağlama önem veriyor olması, cümlelerin yapaylıktan uzak, bir bütünlük içerisinde veriliyor olması öğretimi kolaylaştırmaktadır.

Yöntemin dilin dört becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden konuşma ve dinleme becerilerine diğer becerilerden daha fazla önem veriyor olması; öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimini sekteye uğratmaktadır.

3.2.3. İşitsel Dilsel Yöntem

İşitsel dilsel yöntem kaynağını davranışçı öğrenme kuramından alır. Davranışçı psikologlara göre yabancı dil öğretiminde alışkanlıklar çok önemlidir

(Hengirmen, 1993: 23). Bu nedenle işitsel-dilsel yöntemde; davranışçı yaklaşımın temeli olan koşullandırmanın dilsel açıdan örneği olabilecek taklit, ezberleme, tekrar sıklığı, geri dönüt ve ödüllendirme çok önemlidir.

Yöntemin uygulama aşamasında yabancı dil öğretimi, anadili öğrenimi ile karşılaştırılarak dil becerileri öğrenme sırasına göre sıralandırılmış ve bu becerilerin öğretiminin nasıl yapılabileceği açıklanmaya çalışılmıştır. Bir çocuğun anadilini doğal bir şekilde duyarak ve konuşarak öğrenmesinde olduğu gibi, yabancı dil öğretilecek bireyde de dinleme, dinlediğini anlama ve konuşma becerilerinin daha fazla geliştirilmesinin gerekliliği savunulmuştur. Bu yüzden yöntem konuşma ve dinlemeyi, okuma ve yazmaya göre daha önemli beceriler olarak görmüştür. Dil öğretiminde izlenilen sıra da şu biçimde olmuştur: (Hengirmen, 1993: 24)

- i. dinlediğini anlama
- ii. konuşma
- iii. okuduğunu anlama
- iv. yazma

İşitsel dilsel yöntemin uygulanmasında en önemli malzeme olan metinler, dilbilgisi çeviri yönteminin kullandığı metinlerden farklı olarak edebi metinler değildir. Seçilen metinlerin, günlük yaşamda sık kullanılan sözcüklerden oluşan metinler olması önem kazanmıştır.

Yöntemde dilbilgisi bir amaç olmaktan çıkmış, bir araç olmuştur. Bir anadili konuşucusunun konuşma sırasında kuracağı her tümcenin dilbilgisi kuralını önce zihninde tasarlayıp daha sonra sesletim yapması beklenemez (Tosun, 2006:82). Ancak amaç, öğrenilen dilde anadili konuşucusunun hızına yetişmek olduğu için konuşma hızı esas alınmıştır. Çünkü bir anadili konuşucusunun dili öğrenmede geçirdiği aşamalar göz önüne alındığında bireyler okuyup yazamasalar bile, dile hakim bir şekilde konuşabilmekte ve dinlediklerini anlayabilmektedirler. İşitsel dilsel yöntem de bu düşünceden yola çıktığı için dilbilgisi kurallarının öğretimine, uzun uzun kuralların açıklanmasına gerek görmemiştir.

İşitsel- dilsel yöntem “Dil üzerine bilgi vermek yerine dilin kendisi öğretilmelidir.” (Demircan, 2002: 184) ilkesi benimsenmiştir. Yöntem, her tümceye ait dilbilgisi kurallarının tek tek açıklanmasını gerektirmez. Ancak tekrar alıştırmaları ile tümceler ezberletilir. Bu noktada davranışçı öğrenme kuramının etkisi gözlenmektedir. Edimsel koşullandırma ilkesinde olduğu gibi öğrencilerin uyarıcılara karşı tepkisi esastır. Sık tekrar ve alışkanlık kazandırma sonucunda yabancı dil öğrenen bireyin; aynı uyarıcılarla yani aynı tümceler ile karşılaştığı zaman, bunlara karşılık gelen daha önce ödüllendirilmiş bir başka deyişle öğrenilmiş tümceler ile yanıt vermesi beklenmekte ve dil kullanımı bir yerden sonra mekanikleşmektedir. Krashen, İşitsel-dilsel örgü alıştırmasının yapay örgülere dayandığı, mekanik alıştırmaların dil edinimi açısından pek uygun olmadığı, öğrenmede sözcüklerin sözdiziminden daha önemli olduğu görüşündedir (Cem, 2005: 9). İşitsel-dilsel yöntemde sözdizimi kuralları ve dilbilgisel yapının özelliklerini belli bir dönemden sonra öğrencinin kendisinin bulması beklenir. Buradan da anlaşılacağı gibi işitsel dilsel yöntem tümevarım yolunu izleyen bir yöntemdir.

3.2.4. Bilişsel Yöntem

Bilişsel yöntem Noam Chomsky’nin üretimsel dönüşümlü dilbilim kuramı sonucu ortaya çıkmıştır. (Hengirmen, 1993: 26) Chomsky yapısal dilbilimin bir dilde var olan üretilmiş tümceler üzerinde inceleme yaparak erek dili öğretmeye çalışmasına karşı çıkmıştır.

Bir dilde öğrenilebilecek binlerce tümce vardır ve bu olası tümceleleri öğrenmeye insan ömrü yeterli değildir. O yüzden öğrencinin bir dilin kalıplaşmış tümcelerini ve kurallarını öğrenmesi yerine üretimi nasıl yapabileceğini öğrenmesi, dilin kullanımı açısından daha yararlı olacaktır (Sezer, 1988: 144). Böyle bir öğretim yöntemi sayesinde öğrenci, daha önce karşılaşmadığı tümceleri de üretebilir seviyeye gelecektir. O halde, “... kural güdümlü bir düzen olan dilin tümü

öğretilmeyeceğine göre, tümceler yerine, öğretmen dil üretimini gerçekleştirecek bir düzeni öğrencilere öğretmeye çalışmalıdır.” (Demircan, 2002: 193)

Chomsky üretken – dönüşümsel dilbilgisi yaklaşımı ile derin yapı, yüzey yapı, öbek yapı, eklemleme, yan kategorileme, dönüşüm, dilbilgisellik kavramlarını ortaya koymuştur. Bilişsel yöntem ile dil öğrenme aşamasında anlamlandırmanın ve anlamlı öğrenmenin önemi vurgulanmıştır (Yalçın, 2002: 32). Chomsky’nin ortaya attığı dilbilgisellik ve kabuledilebilirlik kavramları ile bir tümcenin dilbilgisel olarak doğru olmasının anlam açısından da kullanılabilir olduğunu göstermediği açıklanmıştır. O halde yöntem açısından da bilişsel yöntem, sadece dilbilgisel yapıya ya da sadece sesletime önem veren yöntemleri geride bırakmaktadır. Bilişsel öğrenme yöntemine göre öğretimde anlamlı öğrenme öncelikli ve önemlidir.

Demirel (1999: 47) bilişsel öğrenme yönteminin özelliklerini şöyle açıklamıştır:

1. Dil bir alışkanlık geliştirme değil bilinçli olarak kuralları öğrenmedir.
2. Telaffuz öğretimine ayrı bir öğretim etkinliği olarak yer vermeye gerek yoktur
3. Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir.
4. Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenmelidir.
5. Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir.
6. Dört temel beceri öncelik sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir.
7. Anadilinin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir.
8. Her şey bir bütünlük içinde öğretilmelidir ve gerektiği zamanlarda görsel ve işitsel araçlardan ve diğer tekniklerden yararlanılmalıdır.
9. Ana ve amaç dilde ve her iki dilin kültüründeki yeterlilik ideal amaçtır.
10. Öğretmen ve öğrencinin tutumu, sınıf-içi etkileşim, iyi bir öğrenme ortamı için çok önemlidir. Öğretmen, kesin yetkiyi temsil eden kişi olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görülür.

3.2.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi sadece yabancı dil öğretimi için geliştirilmiş bir yöntem değildir ancak; yabancı dil öğrenen bireylerin gösterdiği farklılıklar dikkate alındığında yabancı dil öğretimi sınıflarında başvurulması gereken bir yöntem olarak görüyoruz.

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi, öğretmen öğrenci etkileşimi kadar sınıf içinde var olan öğrenci öğrenci etkileşimini de önemser ve tüm varsayımlarının temeline bu teoriyi alır. Yönteme göre, her sınıfın bir amaç yapısı vardır. İşbirliğine dayalı amaç yapısı, yarışmaya dayalı amaç yapısı ve bireyselleştirilmiş amaç yapısı (Senemoğlu, 2005: 497). Bireyselleştirilmiş amaç yapısı öğrencinin bireysel başarısını esas alır. Öğrencinin tek başına yüksek puan alması, hedef davranışları yerine getirmesi yeterlidir. Yarışmaya dayalı amaç yapısındaki bir sınıfta ise öğrencilerden bir kısmının başarısı diğer kısmın başarısızlığı olmak zorundadır bir başka deyişle, kazananların olabilmesi için kaybedenlere ihtiyaç vardır. Bu amaç yapıdaki bir sınıfta öğrenme yetersizlikleri bulunan öğrencilerin güdülenmesi sağlanamayacaktır. Oysa ki öğrenen kişi için öğrenmesinin pekiştirilmesi ve ödüllendirilmesi, olumlu dönütler alması oldukça önemlidir.

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi, gurupla öğrenme yöntemlerinden biridir. Bireysel başarının yanında gurubun başarısını da önemser. Senemoğlu (2005: 498) işbirliğine dayalı öğrenmenin yararlarını şu şekilde sıralamıştır.

1. İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir.
2. Özellikle düşük yetenekli öğrencilere, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır.
3. Bireyin, dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisi kazandırmaktadır. Böylece öğrencilerde empati kurma becerileri artmakta; onlar özel eğitime muhtaç çocukları daha kolay kabul ederek onların gelişimleri için rehberlik etmektedirler.

4. Öğrenciler başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmektedirler.
5. Öğrenme sırasında öğrencinin akranlarıyla etkileşimde bulunması, ona zevk vermekte; öğretme – öğrenme ortamı öğrenciler için eğlenceli bir hale gelmektedir.
6. İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin özsaygı ve özyeterlilik duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir.
7. Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğretme – öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır.
8. Öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir.

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi, dil öğretimi açısından iletişimsel yaklaşıma dayandırılabilir bir yöntemdir. Çünkü yöntem, öğrenciler arası etkileşim ve iletişim gerektirmektedir. Öğretmenin işbirliğine dayalı öğretim yöntemine uygun olarak hazırladığı çalışma yaprakları, ders sunumları, etkinlikler; öğrenciyi grubundaki diğer arkadaşları ile ortak paylaşım noktaları, ortak düşünceler bulmaya, sosyalleşmeye ve dolayısıyla dili kullanmaya, dilin kuralları ve işlevi üzerine düşünmeye zorlayacaktır.

3.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEMEL İLKELER

Bir dili bilmek, o dile ait dört temel beceriyi sorunsuzca yerine getirebilmek demektir. Her dil okuma, yazma, konuşma ve dinleme (dinlediğini anlama) becerileri gerektirir. Bireyin bu dört beceriyi geliştirmeden dil ile iletişime geçebildiği söylenemez. Ancak anadili konuşucularında da olduğu gibi bu dört becerinin gelişmişlik düzeyi ikinci dil edinen bireylerde de iletişimi engellemeyecek oranda farklı olabilir.

Her öğretim etkinliğinin bir amacı, bir hedef davranışı bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmen tüm öğretim alanlarında olduğu gibi; yabancı dil öğretimi için

uygun biçimde yıllık, haftalık, günlük etkinliklerini planlamak ve derse başlamadan önce tüm materyal ihtiyacını temin etmek zorundadır. Dersin planlaması yapılırken birden çok tekniğin bir arada kullanılabileceği öğretim ortamlarının oluşturulmaya çalışılması da öğrencilerin etkinliklere katılımını arttıracaktır. Ayrıca öğretmen dersin planlamasını yaparken konuların ve etkinliklerin basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru sıralanmasına dikkat etmelidir. Bu duruma yönelik olarak; “Sınıf içi uygulamalarda, her seferinde bir tek sözcüğü, sorunu ya da cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır.” (Demirel, 1999: 32)

Yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğrenilen dili daha çok duymaları ve kullanmaları esas alınmalıdır. (Demirel, 1999: 32) İhtiyaç duyulmadığı zamanlarda öğretmen erek dili kullanmalı ve öğrencilerin ana diline mümkün olduğunca az yer vermelidir. Anadili kullanımını azaltabilmek için öğretmen öğretim ile ilgili etkinlikler tasarlayıp, ders planı hazırlanırken birden çok duyuya hitap edebilecek şekilde hazırlamalıdır. Ayrıca etkinlikler hazırlanırken dilin iletişim boyutu unutulmamalıdır. Etkinlikler ve ders planları öğrenilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını kolaylaştırıcı nitelikte düzenlenmelidir.

Öğretmen vereceği her yapı ile birlikte öğrenciye, niçin bu bilgiyi öğrenmeye ihtiyacı olduğunu hissettirebilmelidir. Çünkü bilgiye ihtiyacı olduğunu hisseden bir öğrenci, öğretimin başlaması sırasında güdülenmiş bir öğrenci, dikkati açık bir öğrenci demektir.

Öğrencilerin öğretim esnasında bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Dilin dört becerisini her öğrencinin aynı hız, istek ve yetenek ile gerçekleştirmesi beklenemez. Bu nedenle öğretmen bireysel farklılıkların farkında olarak öğretim ortamını tüm öğrencilere yönelik bir biçimde zenginleştirmeli ve özellikle öğrencilerin cesaretinin kırılmamasına özen göstermelidir.

Demirel (1999:34) yabancı dil öğretiminde az önce açıkladığımız temel ilkelerin dışında genel ilkeler de bulunduğunu söyler ve onları şu şekilde sıralar:

1. Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,
2. Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlemesinin sağlanması,
3. Kullanılan dilin öğretilmesi,
4. Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması,
5. Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
6. Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
7. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
8. Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
9. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
10. Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
11. Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi,
12. Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
13. Amaç dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi,
14. Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
15. Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
16. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
17. Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
18. Öğrencilere sorumluluk verilmesi; öğrencilerin bireysel çalışmalar için yönlendirilmesi,
19. Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
20. Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması; öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması.

3.4. Dilbilgisi Öğretimi

Geçmişten günümüze dilbilimciler tarafından dilbilgisinin benzer ve farklı birçok tanımı yapılmıştır. Vardar, (2002: 73) Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü adlı eserinde dilbilgisinin dört farklı tanımını vermiştir.

1. Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçimbilimle sözdizimi kapsayan inceleme. Kimi dilbilgileri, biçimbilim düzleminde sözcük yapımını da kapsamına alır.
2. Dilsel kullanımın kimi yönlerini kurala bağlamayı amaçlayan buyurucu ve kuralcı inceleme. Geleneksel dilbilgisi salt kuralcı bir daldır.

3. Üretici dönüşümsel anlayışta, bir dilin konuşucu-dinleyicilerince geçerli sayılan tümceleri üretebilecek bir düzenek oluşturmak üzere dilbilimcinin kurduğu biçimsel dizge.

4. Konuşucu-dinleyicinin tümceleri üretmesini ve anlamasını sağlayan iç dizge ve bilge; edinç.

Türk Dil Kurumunun yaptığı çalışmalar arasından Dilbilgisi Terimleri Sözlüğünde, bir dili ayrıntılarıyla inceleyip, kurallarını belirten bilim olarak tanımlamış, Eğitim Terimleri Sözlüğünde ise; bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyen bilim ile ilk ve orta dereceli okullarda öğrencilere anadilin ses, biçim ve cümle yapısı bakımından özelliklerini ve kendine özgü kurallarını öğretmek için okutulan ders biçiminde tanımlamıştır.

3.4.1. Geleneksel Dilbilgisi Nedir?

Geleneksel dilbilgisini tanımlamak için yaptığımız araştırmaların sonucunda dilbilgisi ile ilgili, dili anlamaya ve çözmeye yönelik çalışmaların milattan öncesine kadar uzandığı görülmektedir.

Geleneksel dilbilgisine temel olan çalışmalar İ.Ö. V. yüzyıla kadar götürülmektedir (Demircan, 2002: 29). Geleneksel dilbilgisi anlayışı Batı’da Aristo’nun yaptığı çalışmalarla başlayıp, Dionysios Thrax’ın Tekne Gramattika adlı Grekçe dilbilgisi kitabı ile devam eder. Kitap kendinden önceki çalışmaları da içinde barındıran dört yüz yıllık ürünlerin toplanmış olduğu bir kaynaktır. Biçimsel bir yol izlemiş olan Thrax, kitapta Aristo’nun yaptığı çalışmanın sonucu olan sözcük türleri gruplandırmasını; daha geniş bir sınıflandırmaya alarak isim, sıfat, zamir, fiil, zarf, edat, bağlaç, ünlem olmak üzere sekiz sözcük türü belirlemiştir. Bu anlayış birçok dil öğretmeni tarafından yıllarca kabul görerek geleneksel dilbilgisi adı altında günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. (Aydın, 1999: 33-41)

Geleneksel dilbilgisi, dilin eş zamanlı kullanımını göz ardı ederek, dili bir kurallar bütünü olarak görür ve dili bu kurallara göre sınıflandırıp açıklamaya çalışır. Geleneksel dilbilgisi bağlamı dışlar ve seçilmiş tümceler üzerinden kuralları

öğretmeye çalışır. Ancak ikinci dil edinimi söz konusu olduğunda anadili öğrencilerinin kolayca öğrenip ezberledikleri kurallar bütünü, ikinci dil edinimi kazandırılacak öğrenciler tarafından ezberlendiğinde dil edinimi açısından yetersiz kaldığı görülmektedir.

3.4.2. Evrensel Dilbilgisi

Geleneksel dilbilgisi, dili doğru ve yanlış kurallardan oluşan bir bütün olarak görür. Bu da dilin işlevselliği, bağlam, sözce, sözcelem gibi kavramları yok saymak demektir. XIX. yüzyılda F. de Saussure dilin göstergelerden oluşan bir dizge olduğunu ve bu dizgenin ancak eş zamanlı süreçler içinde değerlendirilebileceğini söyler. (Kıran, 2002:54) Dil göstergesinin nedensizlik, çizgisellik, değişmezlik özelliklerini açıklamaya çalışır.

F. de Saussure'un ardından Avrupa'da işlevsel dilbilim ortaya çıkar. İşlevsel dilbilim dildeki öğeleri ve bunların bağlantılarını, bildirimdeki işlevine öncelik ve ayrıcalık tanıyan, dilsel betimlemeyi bu kavram aracılığıyla gerçekleştirmeye özen gösteren yapısal dilbilim akımıdır. (Vardar, 2002:123) İşlevsel dilbilim çalışmaları ile birlikte işlevsel dilbilgisi anlayışı ortaya çıkmıştır. İşlevsel dilbilgisi bir dilin öğelerinin metin içerisindeki kullanımını, anlam ve görevlerini araştırarak betimlemeyi hedeflemiştir.

XX. yüzyılın başlarında ise Noam Chomsky ortaya çıkmış ve kendinden önceki dilbilim görüşlerini eleştirip yeniden irdelleyerek dilbilim ve dolayısıyla dilbilgisine yeni bir bakış açısı getirmiştir. Chomsky kendinden önceki kuramların birinci evrede yani dili betimleme aşamasında kaldığını söylemektedir. İkinci evrede ise, dil ile ilgili açıklamalara yer verilmelidir. Kıran (2002: 156) ikinci evre olarak adlandırılan açıklama kavramını şöyle anlatır; "... ilk aşamada betimlenmiş olguları, bu olguların ilişkilerini, deneysel genellemeleri, bazı kuramsal kavram ve genellemelere başvurarak anlaşılır hale getirme amacı taşır."

Chomsky'nin yaptığı çalışmalar sonucunda üretici-dönüşümsel dilbilgisi ortaya çıkar. Üretici dönüşümsel dilbilgisi, “Sözün yüzey yapısı ile derin yapısı arasında bir ayrım yapmakta, derin yapıda ortak dil özelliklerinin, yani diller arası benzerliklerin bulunduğunu kanıtlamaya, bu ortak dilbilgisini kurmaya çalışmaktadır.” (Demircan, 2002: 34) Bir başka deyişle; “Evrensel dilbilgisinin hedefleri arasında bir dil evrenceleri bütünü yaratmak yer alır.” (Uzun, 2000: 11)

Chomsky'nin üzerinde çalıştığı ortak dilbilgisi, günümüzde evrensel dilbilgisi adını almış ve özellikle ikinci dil edinimi, öğretimi alanında farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

3.4.2.1. Chomskyci Dilbilgisi

Chomsky 1957'de üretici dönüşümsel dilbilgisinin temeli ve birinci dönemini oluşturan “Sözdizimsel Yapılar”adlı eserini ortaya koyar. C57'de öbek yapısı, dönüşüm kuralları, biçimsesbilim kurallarını belirlemeye çalışarak dilbilgisinin olduğu alanı incelemiştir. C57'de tümcenin öbek yapılardan meydana geldiği bu öbek yapıların dönüşümleri ile yeni tümceler kurulabildiği ancak bu tümce kuruluşlarını sağlayan dönüşümlerin de bazı kurallar gerektirdiği belirtilmiştir. Anadili konuşucuların bu dönüşümleri sezgisel olarak yapabildiği söylenirken, anadili konuşucusunun daha önce hiç duymamış olduğu bir tümceyi ya da öbeği de öbek yapı kuralları ve öbek içi ilişkiler sayesinde kullanabildiği açıklanmıştır. Ayrıca anadili konuşucusu kategorisel ve sözlüksel kurallar ile biçimlenen dilin iki sözlüğüne de sahiptir (Kıran, 2002: 154- 167).

Chomsky 1965'te “Sözdizimsel Kuramın Görünümleri” adlı eserinde kendi kuramında bazı değişiklikler yapmıştır (Kıran, 2002: 155).

3.4.2.2. Temel Varsayımlar Ve İlkeler

Dilde söz ve töz ayrımı bulunmaktadır. Töz, “Dizgeyi oluşturan bağıntılar bütününe ya da biçimin dışında kalan bölüm.” olarak tanımlanır. (Vardar, 2002:196) Töz, insan zihnindeki (eylem, sıfat, zarf, adıl...) sözcüklerin tümüdür; anlamlardır. Söz, “Dilyetisinin kişisel bir istenç ve anlak eylemiyle özdeşleşen bireysel yanı.” olarak tanımlanır. (Vardar, 2002:180) Yani söz, bu anlamların gerektiği zaman çeşitli biçimlerde ifade edilmesi, dile getirilmesidir, tözün kişisel kullanımıdır.

İnsan zihni sahip olduğu söz dağarcığından sözcük türetme yolları bilgisi ile yeni sözcükler türetme yetisine sahiptir. İnsanın bu yeteneğini *edinç* ve *edim* kavramları ile de açıklayabiliriz. *Edinç*, insanda anadiline karşı var olan sezgisel bilgidir. Daha önce hiç duymadığımız tümceler söylendiği zaman bu tümceleri doğru olarak anlayabilmemiz; hiç duymadığımız, daha önce hiç söylemediğimiz bir tümceyi üretebilmemiz *edinç* ile açıklanır. *Edinç*, anadilin kurallarının bilgisine sahip olmak ve bu bilgiyi kullanabilmek demektir. *Edim* ise edincin gerçekleşmesi, ortaya çıkması demektir. *Edim* gerçekleştiği zaman konuşucunun becerisi, dil yeteneği kendisini somut olarak gösterir. (Uzun, 2000: 4-5)

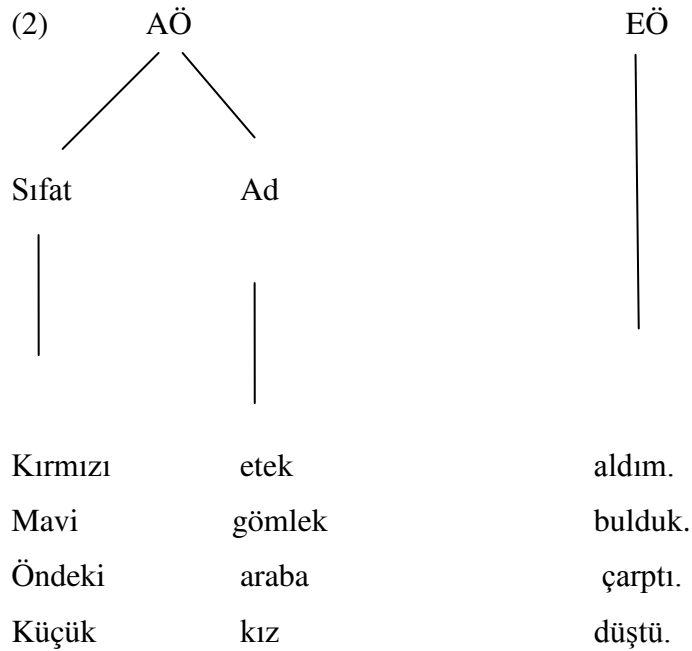
Edinç ve *edim* kavramları göz önüne alınınca anadili konuşucusunun kurduğu her cümle doğru ve anlaşılabilir olarak nitelenebilir mi sorusunu Chomsky, *dilbilgisellik* ve *kabuledilebilirlik* kavramlarını tanımlayarak yanıtlamaya çalışmıştır. *Dilbilgisellik* “Dilbilgisine, bir dilin tümce yapısına uygunluk” olarak tanımlanır. (Vardar, 2002: 72) Bir tümce dilbilgisi kurallarına göre doğru kurallar uygulanarak düzgün bir biçimde üretilmişse o tümce dilbilgiseldir. Konuşucuyu dilbilgisi kurallarını düzgün kullanmaya iten anlaşılabilir olma çabasıdır. Ancak bu noktada, dilbilgisel olarak doğru kurallarla üretilmemiş bir tümcenin doğru olma olasılığı ya da dilbilgisel olarak doğru olmayan, bozuk bir tümcenin anlaşılır olabilme olasılığının tartışılması gerekir.

(1)

Gözlerin mavi bir göldü

(1)deki tümce dilbilgisellik açısından bakıldığında doğru olarak nitelenir. Ancak bu tümcenin bir şiirin bir dizesi olabileceğini göz ardı edip de tümceyi başka bir bağlamda kullandığımızı düşündüğümüz zaman tümce dilbilgisel açıdan doğru olsa da anlamını yitirmekte, kabuledilebilirlik boyutunu kaybetmektedir. Bu durumun tersi durumların yaşanması, dilbilgisellik yönünden kurallara uyulmamış bozuk üretilmiş bir tümce anlam açısından bakıldığında kabuledilebilmektedir. Bu durumu da dilin sınırsız, dilbilgisinin ise sınırlı sayıda kurallardan oluşması ile açıklayabiliriz. (Aydın, 1996: 21- 22)

Yeni bir tümce üretebilmek için belli dönüşümleri gerçekleştirmemiz gerekmektedir. Bu dönüşüm kuralları belirli ve sınırlı iken edinç kavramında da açıkladığımız gibi insan zihninin tümce üretme yeteneği sınırsızdır. Örneğin; dilbilgisel kurallara göre sıfat, ad ve eylemden oluşan bir tümce üretmeye çalıştığımız zaman dilbilgisi kuralımız sınırlıdır. Bu sınırlı kurallar arasından sözdizimsel olarak AÖ (Ad Öbeği) + EÖ (Eylem Öbeği) olarak sınırlanmış biçimi seçelim.



(2)deki örnekte görüldüğü gibi seçtiğimiz dilbilgisel yapı tektir ama bu yapıda kurabileceğimiz tümce sayısı sınırsızdır. O yüzden dilbilgisi sınırlı yapılara, dil ise sınırsız türetme yetisine sahiptir.

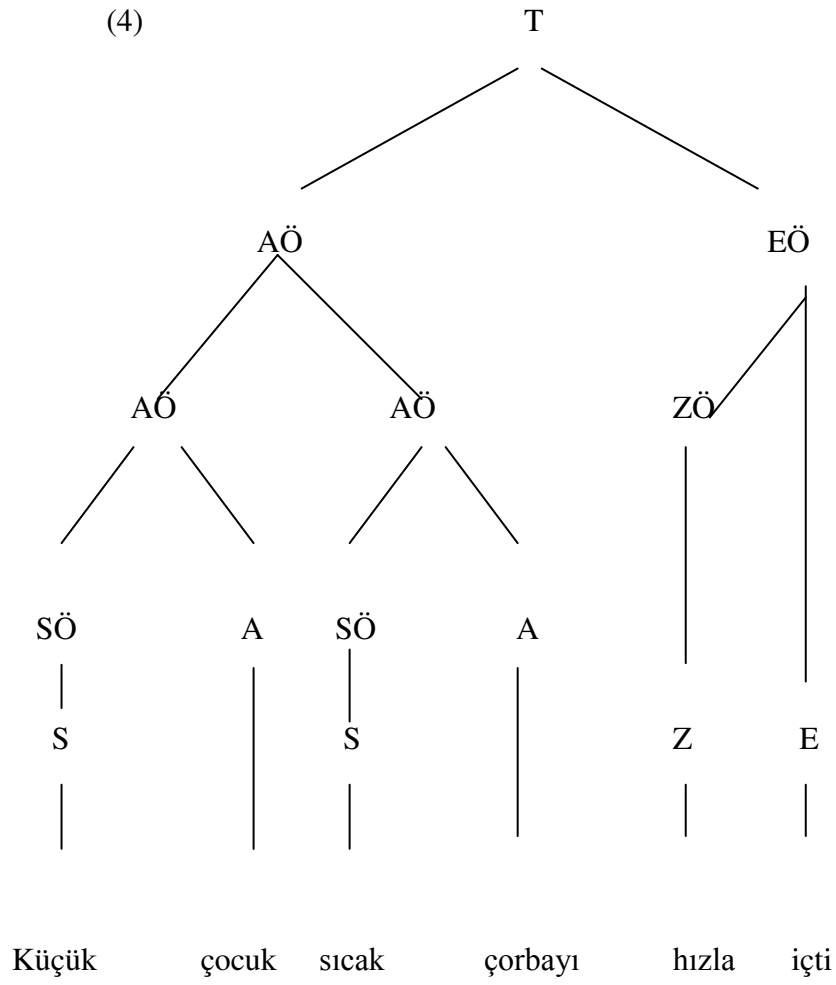
3.4.2.3.Üretken Dönüşümsel Dilbilgisi

C57 kuramında sözü edilen düzlemlerden biri öbek yapısıdır. *Öbek yapısı*, bir tümcede sezgisel olarak diğerinin yanında durabileceğini hissettiğimiz sözcüklerin yan yana gelerek oluşturduğu bütünlüktür. Anadili konuşucusu sezgisel bilgileri ile bir tümcedeki adı, sıfatı, zarfı, eylemi...farklı türlerde kümeleşecek sözcükleri ayırt edebilir ve bunlardan hangisinin birbirine diğerlerine göre daha yakın olduğunu sezebilir. Örneğin “küçük, sıcak, çorba, çocuk, hızla, içti” sözcükleri ile kurulacak bir tümcede anadili konuşucusu sezgisel bilgisi ile öbekleri doğru olarak belirler ve uygun biçimde dizer. (Uzun, 2000: 18-21)

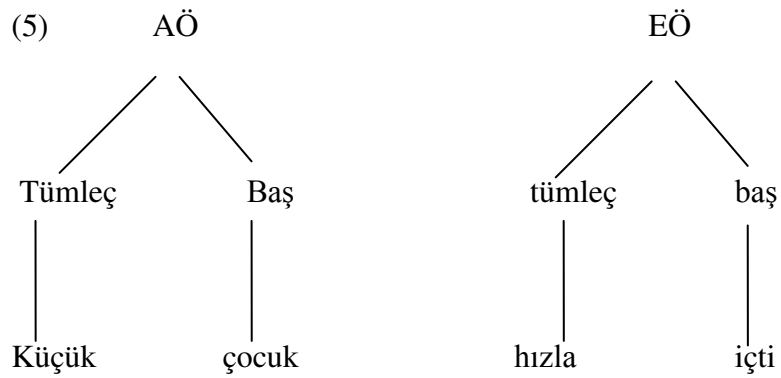
(3)

- a. Küçük çocuk sıcak çorbayı hızla içti.
- b. Sıcak çorbayı küçük çocuk hızla içti.
- c. Sıcak çocuk küçük çorbayı hızla içti.
- d. hızla sıcak küçük çorba çocuk içti.

Anadili konuşucusu (3)teki tümceler arasından doğru olarak (3a) ya da (3b) tümcesini kabul eder ve bunu kullanır. Çünkü küçük sözcüğünün verilen sözcükler arasından çocuk sözcüğüne, sıcak sözcüğünün de verilen sözcükler arasından çorba sözcüğüne yakın olduğu bilgisine anadil konuşucusu sezgisel yolla sahiptir. Bu nedenle bu sözcükleri bir arada öbeklendirir.



Öbek yapı kuralları ile küçük sözcüğünü çocuk, sıcak sözcüğünü de çorba sözcüğü ile öbeklendirilir. Her öbekte bir baş yani öbek merkezi bir de tümleç bulunur.



Baş dışında tümcede bulunan ögeler tümleş olarak adlandırılır. Tümleşler tek başlarına öbek oluşturamazlar ama baş, tek başına öbektir. Baş kurucudur, öbeğin merkezidir. Bu yüzden öbekler başın, merkezin kategorisine göre adlandırılır. (Uzun,2000: 18)

Yukarıda (4) ve (5)teki dallandırma başlangıç imgesinin belirlenmesi ve yeniden yazma işleminin yapılması ile gerçekleştirilir. Yeniden yazma için başlangıç imgesi T'dir. Çünkü bütün olan T'dir. T çözümlendiği zaman tümce türetmenin aşamaları ortaya çıkmış olacaktır. Eğer varsa tümcedeki AÖ, SÖ, ZÖ tekrar ayrıştırılabilir. Yeniden yazma işlemi tümdengelim yöntemi ile sözcüğe / sözcüklere varana kadar yapılmaya devam edilmektedir. Bu yeniden yazma işlemi aslında öbek yapı kurallarını belirler.

(6)

T [AÖ + EÖ]

T [AÖ[AÖ+AÖ]+EÖ[ZÖ+EÖ]]

T [AÖ[AÖ[SÖ+A]+AÖ[SÖ+A]]+EÖ[ZÖ[Z]+EÖ[E]]]

T [AÖ[AÖ[SÖ[S]+A]+AÖ[SÖ[S]+A]]+EÖ[ZÖ[Z]+EÖ[E]]]

Öbek de baş yer almadan tümlecin tek başına öbek yapı oluşturamayacağını söyledik ancak öbek içi ilişkilerde bazı tümleşlerin eylemle birlikte görünmesi zorunludur; bunlara *zorunlu tümleş* denir. Eylemle görünmesi zorunluluk taşımayan tümleşlere ise *seçimlik tümleş* denir. (Uzun, 2000: 21)

Öbek içi ilişki ve yeniden yazma bilgisi ile yeni tümceler türetilir. Tümce türetme yoluna gidilirken dilin iki sözlüğü işletilmeye başlanır. Bunlardan biri kategorisel kurallardan, diğeri sözlüksel kurallardan oluşur. Kategorisel kurallar bir listedir ve sınırlıdır. Sözlüksel kurallar ise sözlükte yer alan birçok sözcüğü ilgili kategoriye bağlar. Tümcede yer alacak sözcüğe / sözcüklere göre sezgisel bilgi olarak bulunan listeden seçim yapılır. C57'de sözcükler öbek yapı ile birlikte düşünülmüştür ama C65'te öbek yapıdan ayrılmış bir şekilde sözlükçe olarak adlandırılır (Uzun, 2000: 55). Sonuç olarak öbek yapı kuralları bağlam – duyarsız

kurallar değildir. Bu yüzden öbek yapıdaki sözcüklerin seçiminde bazı anlambilimsel özellikler göz önünde tutulmak zorundadır.

(7)

- a. Babam arabayı dün sildi.
- b. Babam arabayı dün yedi.
- c. Babam annemi dün sildi.
- d. Araba babamı dün sildi.
- e. Babam arabayı yarın sildi.
- f. Babam dün pastayı yedi.

(6)daki tümceleri okuduğumuz zaman (6a)daki tümce dışında bütün tümcelerdeki öbek yapıların bağlam göz önüne alınmadığında doğru olduğunu görüyoruz. Ancak öbek yapı bağlam – duyarsız değildir. Öbek yapı bağlam – duyarlı olduğuna göre (6b)deki eylem ve özne kişi ve sayı bakımından uyumludur. Fakat AÖ ve E arasındaki ilişki anlamsızdır. Bu nedenle öbek yapı kurallarının bağlam – duyarlı kurallar içermesi beklenir. (Uzun, 2000: 28)

Sözlüksel özellikler ve tümce için sözcük seçimi anlambilimsel ilkeler ile belirlenir. Tümcede bir sözcüğün doğru olarak yer alması demek, hem kategorisel kurallara göre tümcede olması gerektiği yerde bulunduğu hem de sözlüksel özelliklerine göre anlambilimsel olarak yer alabileceği sözcükler arasında bulunduğu anlamına gelmektedir. (Uzun, 2000: 24-27) (6a) ya da (6f)deki tümceleri kurabilmek için ilk olarak kategorisel kurallara göre E kategorisi arasından eylem seçimi yapılmaktadır. (6)da okuduğumuz tümceler arasında sil- ve ye- eylemleri seçilmiştir. Ancak bu eylemlerinin anlamları arasından da sezgisel olarak anlatılmak istenen yargıya uygun olanı tercih edilmekte ve buna göre diğer öbek yapılar belirlenmektedir. (7) ve (8)de görüldüğü gibi sil- eylemi için (7b)deki, ye- eylemi için ise (8a)daki anlam seçilmiştir.

(7) silmek:

- a. Bir şeyin ıslaklığını gidererek kuru duruma getirmek.

- b. Üzerine genellikle bir bez sürterek tozlarını, kirlerini almak veya parlatmak.
- c. Bir yazı, çizgi vb.ni kazıyarak veya sürterek yok etmek.
- d. Tahta malzemeyi makineyle düzgün ve pürüzsüz hâle getirmek.
- e. Üzerini çizerek atmak, yok etmek.
- f. İlişkisini koparmak, yok saymak.
- g. Üstünlük göstererek o alanda üstün olanları ikinci plana atmak.
- h. Ortadan kaldırmak, yok etmek veya gidermek.

(8) yemek:

- a. Ağızda çiğneyerek yutmak.
- b. Aşındırmak, kemirmek, oymak, delmek.
- c. Isırmak.
- d. Batmak, çizmek, kaşındırmak, dalamak.
- e. Hoşa gitmeyen kötü bir duruma uğramak, tutulmak.
- f. Hakkı olmayan ve kendisine yasak edilmiş bulunan bir şeyi kabul etmek.
- g. Harcamak, tüketmek, bitirmek.
- h. Yasal yoldan cezalandırılmak.
- i. Birine alacağını vermemek, ödememek.
- j. Başkasının parasını harcamak.
- k. Harcanmak, kullanılmak, sarf edilmek.
- l. Sürekli üzme, tedirgin etmek.
- m. Gücünü kırmak, perişan etmek, mahvetmek.

Anadili konuşucusunda (7) ve (8)deki gibi sözcüklerin tanımının yer aldığı sezgisel olarak kullanılan bir *sözlükçe* bulunmaktadır. (Aydın, 1996: 32-34) C65'te sözcüklerin birbirinden ayırt edici özelliklerinin anlambirimcik çözümlemesinin yapılması ile ortaya çıkarılabileceği belirtilir. (6)daki tümcelerde yer alan AÖlerin anlambirimcik çözümlemesi yani sözcükler arasındaki anlambilimsel farklılık, (9)daki çizelge ile belirtilebilir. (Vardar, 1998: 160-166)

	Canlı	Cansız	Yenilebilir	Yenemez	Yeme yetisine Sahip	Yeme yetisi yok	Silinebilir	Silinemez	Silme yetisine sahip	Silme yetisi yok
Babam	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-
Annem	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-
Araba	-	+	-	+	-	+	+	-	-	+
Pasta	-	+	+	-	-	+	-	+	-	+

(9)

C65’te doğal konuşucuların sezgisel olarak sahip olduğu sözlükçeye bağlı olarak anlambilimsel ve sesbilimsel bileşen ayrımı bulunmaktadır. Anlambilimsel bileşen sözcüğün anlamlandırılmasını, sesbilimsel bileşen ise sözcüğün sesletilmesini sağlar.

Öbek yapı kuralları içerisinde yer alan bir başka kural da *yankategorileme* kurallarıdır. *Yankategorileme* kategoriler arasında hangi kategorilerin olması gerektiği ile ilgilidir. (Uzun, 2000: 97) Bir kategoriye ait sözcüğün bir tümcede bulunması ile yanında bir başka kategoriye ihtiyaç duyması sonucunda öbek yapılarında yankategorileme ortaya çıkar.

(10)

- Koltuk bu fiyat çok yüksek gözüküyor.
- Koltuk için bu fiyat çok yüksek gözüküyor.
- Ali, bu fiyat çok yüksek gözüküyor.

(10a)daki tümceyi incelediğimizde tümcenin kabuledilebilirlik ve dilbilgisellik açısından düzgün olabilmesi için; “koltuk” sözcüğü bu sözdizimi içerisinde ilgeç olan “için” sözcüğüne ihtiyaç duymaktadır. “için” ilgeci bu tümcelerde AÖnün yankategorisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tümcelerde, tümce ya yankategorileme ile (10b)deki şeklini alır ya da başına bir AÖ eklenip “koltuk” sözcüğü silinerek tümce anlaşılır biçime getirilebilir. Zarf, ad, sıfat, ilgeç öbekleri ise yankategorilemeye ihtiyaç duymadan seçimlik kullanılabilen öbeklerdir.

(11)

- a. Ablam etek aldı.
- b. Ablam öğlen etek aldı. (+ ZARF)
- c. Ablam öğlen çizgili bir etek aldı.(+ SIFAT)
- d. Ablam öğlen mağazadan çizgili bir etek aldı. (+ AD)
- e. Ablam öğlen mağazadan bana göre çizgili bir etek aldı. (+ İLGEÇ)

(11)deki örnekleri incelediğimiz zaman yankategorilemeye ihtiyaç duymadan tümcede yer alan bu sözcükler tümceyi bozmamakta böylece öbek yapıların *eklenme* kuralı işlemektedir.

3.4.2.4. Dönüşümler Ve Dönüşüm Türleri

Vardar(2002), dönüşümü, *bir tümcenin derin yapısından yüzeysel yapısına geçilmesini sağlayan kural ve bu kuralın uygulanmasıyla ortaya çıkan süreç* olarak tanımlamıştır. Chomsky, dönüşümleri zorunlu dönüşümler ve zorunlu olmayan dönüşümler olmak üzere iki türe ayırmıştır. Zorunlu dönüşümler, tümceyi dilbilgisellik ve kabuledilebilirlik açısından uygun duruma getirmeyi amaçlar. (Uzun, 2000: 39)

(12)

- a. Serdar okula gitti.
- b. Serdar okula gittiler.

(12a)daki tümce, dilbilgisellik ve kabuledilebilirlik açısından doğru iken, (12b)deki tümce yanlıştır. Bu tümcenin dilbilgisi kuralları doğrultusunda zorunlu dönüşüm ile kabuledilebilir duruma getirilmesi gerekmektedir. Tümce içinde sözdizimi açısından uygun bulunan biçimlerde dili kullanan kişi tarafından sözcüklerin yer değişiminin seçilmesi, tümcenin olumlu, olumsuz, soru... anlamlarını taşıması zorunlu olmayan dönüşümlerdir. Dönüşümler yerdeğiştirme,

silme, katma ve yerine koyma gibi işlemlerle gerçekleşmektedir. Ancak dönüşümler, gerçekleştiği dilin biçimbilimsel ve sesbilimsel özelliklerine karşı duyarlı olmak zorundadır.

(13)

- a. Serdar okula gitmiş.
- b. Serdar okula gitmuş.
- c. Serdar okula gitmüŝ
- d. Serdar okula gitmiş.

(13)teki tümcelerde biçimbilimsel ve sesbilimsel açıdan dönüşümler gerçekleşmiş ve doğru dönüşümün gerçekleştiği tümce (13d) tümcesi olmuştur.

3.5.1. Bilinç Uyandırma Tekniği

3.5.1.1. Bilinç Uyandırma Tekniğinin Tanımlanması

Bilinç uyandırma tekniği öğrencinin belirli dilbilgisel yapılardaki artmış farklılığı olarak kullanılan bir terimdir. Bilinç uyandırma tekniği, girdi artırımı, girdi hipotezi olarak da adlandırılır. Temelinde, var olan bir bilginin üzerine artı bir bilgiyi ekleme işlemine dayanır. Bilinç uyandırma, öğrenciye herhangi bir bilgi (girdi) verildiği zaman öğrencinin daha önce bulunduğu zihinsel durumu ile girdi verildikten sonraki zihinsel durumu arasında değişiklik meydana geldiğini yani bilginin artı bir arttırılmış olduğunu savunur.

Ellis (Aktaran: Özkan, 2005: 34) bilinç uyandırma tekniği ile öğrencilerin ikinci dildeki belirgin özelliklerin farkına varacağını söyler. Öğrenci öğrendiği bilginin benzer biçimlerini yaratır. Ellis'in teorisine göre dili öğrenen kişi dilbilgisi kurallarını öğrenirken dört genel basamaktan, öğrenme sürecinden geçmektedir.

- i. Bilgi olarak verilen girdideki özellik fark edilir.
- ii. Öğrenci hedef dilde yeni öğrendiği bilgi ile anadili arasından fark etmeden karşılaştırmalar yapar.
- iii. Öğrenci yeni karşılaştığı bilgi ve geçmişte öğrendiği bilgiler arasında karşılaştırmalar yaparak, kendisi yeni hipotezler oluşturur.
- iv. Öğrenci oluşturduğu yeni hipotezleri, yeni edindiği bilgi ile test ederek hipotezinin değerlendirmesini yapar.

Michael Sharwood-Smith bilinç uyandırma terimi ile aynı anlama gelebilecek girdi artırımı- donanımı (input enhancement) terimini kullanmayı seçmiştir. Girdi artırımı sadece dilbilgisi kuralının verilmesinin ardından uygulama yapmaya değil, dilbilgisel biçimlerin anlamsal yönüne de dikkati çekmektedir (aktaran: Özkan, 2005: 39),

Bilinç uyandırma tekniği hedef dildeki öğelerin, kuralların farkındalığının sağlanmasını hedefler. Stern (aktaran: Özkan, 2005: 39), girdi artırımı tekniğinin niteliklerini şöyle belirlemiştir.

- i. Girdi artırımı, tümevarımsaldır. Çoğunlukla öğrenciye kuralları vermez.
- ii. Girdi artırımı, evrensel dilbilgisinin ilkelerini inceler.
- iii. Girdi artırımı, dilbilgisini anlamaya yönelik sunum, ürün ve uygulama aktivitelerini kullanır.
- iv. Girdi artırımı, öğrenen tarafından yönlendirilir, öğrenci merkezlidir.
- v. Girdi artırımı, öğrenciye öğrenmeyi öğretir.
- vi. Girdi artırımı, ürün merkezli değil, süreç merkezlidir.
- vii. Girdi artırımı, öğrencilere verileri sunar ve onlardan verileri kullanıp sonuç çıkarmasını ister.

Schmidt (Aktaran: Özkan, 2005: 40) ikinci dildeki girdiyi öğrencinin içselleştirebilmesi için girdinin öğrenci tarafından fark edilmesi gerekmektedir.

Farkındalık, öğrencinin girdiyi içselleştirebilmesi için gereklidir. Öğrencinin girdiyi kendi öğrenme süreçlerinden geçirmesi için girdiye karşı farkındalığının bulunması yeterlidir. Schmidt'in yaptığı araştırmaya göre hedef yapıların kural olarak verildiği öğrenciler ile hedef yapıların açıklanmadığı öğrenciler arasında öğrenme düzeyi açısından belirgin, anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın nedeni hedef yapıların açıklandığı, kuralların verildiği öğretim şeklinin bir açıdan biçime odaklı öğretim olmasından kaynaklanır. Biçime odaklı öğretim, öğrencilerin girdi olarak verilen yapıya karşı farkındalığını daha çabuk harekete geçirebilir. Farkında olmak, dikkat ve uyanıklık ile eş anlamlıdır. Öğrenciler maruz kaldıkları bilginin bir kısmını seçerek bu bilgiyi daha sonra kullanmak için saklayıp seçtikleri bilgiyi zihinsel işlemlerden geçirirler.

3.5.1.2. Bilinç Uyandırma Tekniğinde Temel Terim ve Kavramlar

Dil öğretimi ve ikinci dil edinimi üzerine çalışan araştırmacılar bilinç uyandırma ve girdi hipotezi ile ilgili çeşitli kavramlar ve terimler ortaya koymuşlardır.

Fotos ve Ellis (Aktaran: Özkan, 2005: 41) dolaylı bilinç uyandırma ve doğrudan bilinç uyandırma kavramlarını ortaya koymuşlardır.

Doğrudan bilinç uyandırma, dilbilgisi öğretimini kapsamaktadır. Öğrencilere hedef dil ile ilgili dilbilgisi kuralları yazılı veya sözlü olarak verilir. Etkinlikler bu kuralların alıştırmaları biçimindedir.

Dolaylı bilinç uyandırma, öğrencilere kuralı gösteren verilerin bulunduğu içerikler ile öğrencinin karşılaşmasını ifade eder. Öğrenciler bu verileri analiz ederek kurala kendileri ulaşmaktadırlar.

Fotos ve Ellis, dolaylı bilinç uyandırma yönteminin, doğrudan bilinç uyandırma yöntemine göre farkındalık ve içselleştirme açısından daha üstün

olduğunu söylemektedir. Öğrencilere kuralları hazır olarak vermektense, öğrencinin kuralı oluşturabileceği yolu göstermenin daha faydalı olacağını savunur.

Peinemann (Aktaran: Özkan, 2005: 43) öğretilebilirlik hipotezini geliştirir. Öğretilebilirlik hipotezi, öğretimin sadece öğretilecek olan yapıya diller arası yakınlık sağlandığında gerçekleşebileceği görüşüdür.

Bilinç uyandırma tekniği ile ilgili bir diğer kavram olumsuz dönüttür. Harmer (Aktaran: Özkan, 2005:43)olumsuz dönütün farkındalık ile olan ilişkisini şöyle açıklamıştır. Öğrenci dilbilgisel olarak yanlış cümleler kurduğu zaman, öğrenen kişiye ifadesinin yanlış olduğunu belirtmek gerekir. Bu sayede öğrenci, dilbilgisel olarak doğru ürünler ile kendi üretimi arasındaki farkı kendi çabası ile ortaya çıkaracak ve böylece farkındalık gerçekleşmiş olacaktır. Lyster ve Ranta (Aktaran: Özkan, 2005:43)'ya göre olumsuz dönüt farklı biçimlerde uygulanabilir.

- i. Öğretmen öğrencinin ifadesindeki yanlış yapıyı hedef dildeki doğru biçimi ile tekrar ifade eder.
- ii. Öğretmen sadece doğru biçimi söyler.
- iii. Öğretmen kurulan cümlemin anlaşılamadığını belirtir.
- iv. Öğretmen hatayı göstermek için teknik terimler kullanır. Bir başka deyişle, kurulan cümlemin dilbilgisel açıdan yanlışlığını açıklar.
- v. Öğretmen öğrencinin tekrar etmesini sağlar. Öğretmen sadece öğrencinin dikkatini hatalı yapıya çeker ve öğrencinin hatalı kullanımı fark edip düzeltmesini bekler.

Girdi artırımı (veya bilinç uyandırma) öğrencinin dikkatini hedef dilde belli bir noktaya çeker. Öğrencinin dikkatini hedef dildeki bazı noktalara çekebilmek için öğretmen çeşitli yöntemler kullanır. Dikkat çekme amacıyla kullanılan bu yöntemler girdi artırımı olarak adlandırılmaktadır. Tüm girdilerin içselleştirilmesi, bir başka deyişle öğrenilmesi sonucu girdi artırımı gerçekleştirilmiş olur. Girdinin nasıl

gerçekleştirdiği, öğrenci tarafından nasıl içselleştirildiği ve girdinin öğrenci üzerindeki sonuçları hakkında öğretmen bir varsayıma, bir öngörüye sahip değildir.

Sharwood-Smith (Aktaran: Özkan, 2005: 44)'e göre iki tür girdi artırımı vardır: Olumlu girdi artırımı ve olumsuz girdi artırımı. Olumlu girdi artırımı, girdi sırasında daha kesin, belirgin olan biçimlerin verilmesi demektir. Olumsuz girdi artırımı ise, öğrenci hedef dildeki kurallar ve kullanım açısından bozuk üretimler yaptığında ona işaret verebilecek nitelikte olan girdilerdir.

Biçim odaklı öğretim terimi de bilinç uyandırma tekniği ile ilgili terimlerden biridir. Üç tip biçim odaklı öğretim vardır. Biçim odaklılık, öğretmenin öncelikle biçimi öğretmeyi amaçlamasını açıklar. Öğrencinin belirli biçimleri öğrenebilmesi için dikkati biçime yönlendirme çabasıdır. Planlanan biçimde odaklanma, zenginleştirilmiş girdiyi ifade etmektedir. Ders planlaması iletişimsel etkinliklerden oluşur. Öğrenciler anlama odaklanarak biçime ulaşmaktadırlar. Raslantısal biçim odaklılık, öğretim sırasında tepkisel olarak, iletişimsel veya biçimsel bir sorun olduğunda ortaya çıkabilir. Öğretmen ve öğrenci ders sırasında girdi olarak verilen biçimler dışında başka biçimleri kullanarak konuşmaya başlayabilirler. Ancak böyle bir konuşma etkinliği başladığı zaman karmaşık yapı ve biçimler kullanıldığında hatalı kullanımlar ortaya çıkabilir ya da hatalı kullanıma rağmen iletişimsel açıdan verilmek istenen mesaj anlaşılmış olabilir. Tepkisel biçim odaklılık kullanılarak öğretmenin verdiği yanıtlar hatalara karşı farkındalığı sağlamaktadır.

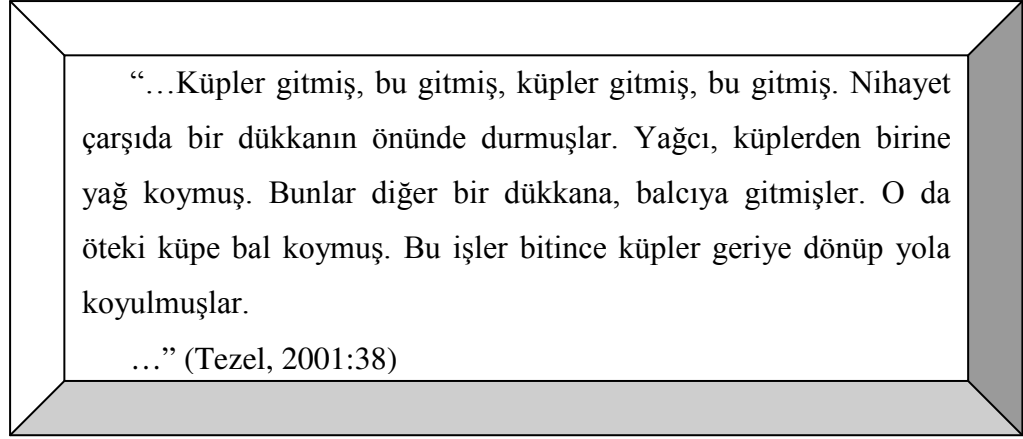
3.5.3. Yabancı Dil Sınıflarında Bilinç Uyandırma Tekniği İle Malzeme Oluşturma

Daha önce de söz ettiğimiz gibi bilinç uyandırma tekniğinde; dikkat, farkındalık, içselleştirme kavramları önemli bir yer tutar. Bilinç uyandırma tekniği ile malzeme oluşturulurken ya da bir ders etkinliği planlanırken bu noktalara dikkat etmek, özen göstermek gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında dil öğretimi

sınıflarında metinlerin önemli birer malzeme olduğu hatırlanacak olursa metin kullanımı malzeme oluşturma'nın birinci basamağıdır.

Metinsel kullanım öğrencinin dikkatini özellikle biçime çekmek, biçimi anlaşılır kılmak için bir araçtır. Bilinç uyandırma tekniğine yönelik olarak metinsel kullanım sırasında şu işlemler yapılabilir.

Hedef dilde öğretilecek olan biçimin sık olarak yer aldığı metinlerin kullanılması öğrencinin dikkatini biçime çekecektir. Örnekeleyecek olursak –mış biçimbiriminin öğretiminde, biçimbirim sıklıkla kullanıldığı masallardan verilecek olan örnekler öğrencinin dikkatini bu biçimbirime çekecektir.



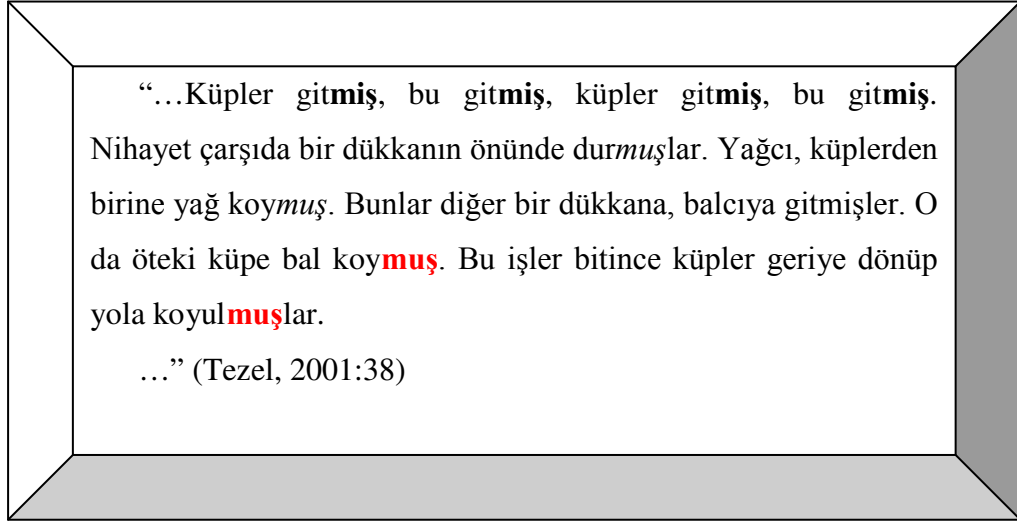
Öğrencinin dikkatini çekebilmek için sadece biçimbirim sıklıkla kullanıldığı metinleri seçmek yeterli değildir. Aynı zamanda seçilen metnin öğrenciye uygunluğu ve biçimbirimler açısından karmaşık olmaması çok önemlidir. O yüzden yazılı ya da sözel olarak kullanılacak tüm metinlerde etkinliğin içeriğine uygun olarak gereken durumlarda sadeleştirme çalışması öğretmen tarafından yapılmalı ya da açık ve anlaşılır metinler seçilmelidir. Örneğin; -mış biçimbirim sıklıkla kullanıldığı masallardaki kullanımı göz önünde tutularak araştırılmadan herhangi bir masal metni kullanıldığı zaman, kullanılan metin öğrencinin dikkatini çekmekten öte kafasını karıştıracaktır. Aşağıdaki masal metninde hem biçimbirim birden çok işlevde kullanılmış hem de kullanım sıklığı açısından öğrencinin dikkatini çekebilecek nitelikte değildir.

“Bir varmış, bir yokmuş... Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde bir padişahın üç oğlu varmış. Bu üç delikanlıdan en büyüğünün adı Kaya, ortancasının Yalçın, en küçüğünün ise Acar imiş... Epeyce yaşlı olan padişah, bir gün ağır bir hastalığa tutulmuş. Eh, insan hali bu, ölüm belli olmaz ki, geliverir...” (Tezel,2001:40)

Biçimbirimi günlük kullanımlar ve diyaloglar arasında vermek de öğrencinin dikkatini daha çok çekecektir. Çünkü öğrenci biçimbirim ile birlikte kullanım alanını gördüğü zaman bu bilgiyi öğrenmeye ihtiyacı olduğunu fark edecek, güdülenme gerçekleşecek ve öğrenci dikkati açık bir hale gelecektir. Bunlar telefon görüşmesi, sipariş verme, yol tarif etme, alışveriş, yemek tarifi verme... gibi etkinlikleri kapsayabilir.

Melek : Funda bu dükkandan sekiz yumak yün almış.
 Funda : Çok fazla almış. Yumaklarla ne yapacaktı?
 Melek : Altı yumak ile kazak örecekti. İki tanesi ile bere ve atkı dıkecekti.
 Funda : Örmeye başlamış mı?
 Melek : Hayır. Haftaya başlayacaktı.
 Funda : Neden?
 Melek : Henüz örnek model bulamamış.

Metinsel kullanım sırasında metnin yazı tipinin biçimlendirilmesinde yapılacak değişikliklerde öğrencinin dikkatini çekmesi açısından etkili olacaktır. Öğretilcek yapının metin boyunca koyu, italik, büyük, farklı karakter ya da renkte yazılması öğretilcek yapının belirginliğini arttıracaktır.



Yazılı metinlerin sözlü kullanımı sırasında öğretmenin yapacağı aşırı vurgu ve tonlamalar, jest ve mimikler öğrencinin dikkatini sesletim farklılığı bulunan öğeler üzerine çekmeyi başaracaktır.

Bilinç uyandırma tekniğinde kullanılan dikkat çekme, farkındalık yollarının bir kısmı ise öğretmenin beden dilini kullanması gibi dilbilimsel olmayan, diğer bir deyişle sözlü ya da yazılı olmayan işaretleri içerir. Bilinç uyandırma tekniğinde kullanılan bütün etkinlikler öğrencinin dikkatini istenilen noktaya odaklayabilmeyi hedefler. Tasarlanan etkinlikler öğrencinin bu işlemi başarı ile gerçekleştirip dikkatini istenilen noktaya odaklayabilmesi için hedeflenen dilbilgisel yapının, özelliğın metin içerisindeki diğer yapılardan ayrıldığını hissettirme çabasından kaynaklanmaktadır. Bilinç uyandırma tekniğine göre öğrencilerin hedef yapıyı anlayabilmeleri için zihinsel çaba ortaya koymaları gerekmektedir. Bilinç uyandırma tekniğinde öğrencilere veri olarak sunulan tümceler bağımsız, belirli bir noktayı açıklamak için kurulan tümceler değil, sosyal yaşamda karşılaşılabilecek diyalog ve içerikleri kapsayan metin tümceleri olmalıdır.

Bilinç uyandırma tekniğinin kullanıldığı dil sınıflarında, tekniğin aşamaları ile dil aktiviteleri paralel olarak ilerlemektedir. Bu aşamalar şu şekilde sıralanmıştır. (Özkan, 2005: 48)

Tanımlama, öğrencilerden belirli biçimleri veya kullanımları içeren bilgileri tanımlamaları istenir. Bu tanımlama dilbilgisel bir terimin tanımını yapmak değildir. Öğrenci için bir araştırma çalışmasıdır. Örneğin, metin içerisindeki bir biçimbirimi çizimlerini istemek bir tanımlama çalışmasıdır.

Sınıflandırma, öğrencilere verilen anlamsal ve yapısal farklılıkları bulunan metinler vardır. Öğrencilerden anlamsal ya da dilbilgisi kuralları açısından bazı ölçütleri esas alarak farklılıkları bulmalarını istemek bir sınıflandırma çalışmasıdır. Öğrencinin verilen bir genellemeyi kontrol etmesi de bir sınıflandırma çalışmasıdır. Örneğin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenciyi düşündüğümüzde öğrenciye büyük ünlü uyumu kuralı –mış biçimbiriminin kullanımının öğretiminden önce verilmektedir. Öğrencinin daha önce öğrendiği bu kuralı genelleyerek –mış biçimbirimine de uygulamasını, uygularken zorlanmamasını beklemek bir sınıflandırma çalışmasıdır.

Öğrenci yeni yapı ile zihinsel işlemleri sürdürürken, çeşitli özellikler bakımından hedef dildeki yapıyı kendi anadilindeki yapı ile karşılaştıracaktır. Öğrencinin ana dili ile öğrenmeye çalıştığı hedef dil arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri bulmaya çalıştığı bu aşamaya *karşılaştırma* aşaması denilmektedir.

Öğrenci karşılaştırma aşamasından sonra hedef dilde öğrendiği yapıyı zihninde uygun bir sınıflandırma ile yerleştirerek yeni yapıyı kullandığı cümlelerin üretimine geçer. Bir başka deyişle öğrendiği bilgiyi işleyerek *yeniden yapılandırmaya* başlar. Yeniden yapılandırmada başarı sağlayan öğrenciden beklenen bir sonraki aşama ise *hatırlama* aşamasıdır. Öğrendiği yeni yapıyı öğrencinin kullanılabilir hale getirebilmesi için o yapıyı ihtiyaç olduğunda hatırlayabilmesini gerektirir.

Hinkel ve Fotos (Aktaran: Özkan, 2005:49) bilinç uyandırma tekniğine yönelik olarak hazırlanacak etkinlikler ve ders sunumları için beş çeşit çalışma önermektedir. Öğrenci ilk olarak metni dinler. İlk aşamada dinleme metnin ne ile ilgili olduğunu yani metnin konusunu, içeriğini anlamaya yöneliktir. Öğrenci anlamak için dinleme yapmaktadır. Öğrenci metni ikinci kez dinlediğinde farkına varmak için dinler. Metnin içerisinde şimdiye kadar öğrendiği yapıdan farklı olan yapıyı bulmaya çalışır. Bu çalışmanın içerisinde öğrenciye farklı gelen yapıları metnin içerisinden bulup altını çizmesi istenebilir. Daha sonraki çalışma dilbilgisel açıdan işaret edilen bilgiyi anlamaya yöneliktir. Öğrenciden yapının dilbilgisi açısından nasıl kullanıldığı ile ilgili kuralları bulması beklenmektedir. Öğrenci metindeki anlamdan yararlanarak yapının kullanılabileceği bağlamları tahmin edebilmelidir. Aynı şekilde metindeki cümlelerden yapının dilbilgisi açısından hangi kurallara göre kullanıldığına yönelik çıkarsama yapması istenmektedir. Bu zihinsel çalışmalar öğrencinin bilgiyi içselleştirmesini yani bilginin kalıcılığını arttırmasını sağlayacaktır.

Ellis(Aktaran: Özkan, 2005: 50), bilinç uyandırma tekniği ile hazırlanacak ders sunumları ve etkinlikler için bazı ipuçları sunmuştur.

- i. Sınıf içerisinde abartılı olmayan normal bir sınıf dili kullanın.
- ii. Dilin doğru örneklerini oluşturmaya dikkat edin.
- iii. Görseller ile dili destekleyin.
- iv. Kesin bilgiler ve kesin ifadeler kullanın.
- v. Dikkatli bir konuşma tarzı seçin.
- vi. Performansınızı kontrol altında tutun.
- vii. Dil alıştırmalarını metinler üzerinde yapın.
- viii. Çalışmaları küçük dil parçaları üzerinde yapın.
- ix. Öğrenciler ile gerçek bir iletişimin gerçekleşmesini beklemeyin.

3.6. Biçimbirim

3.6.1. Biçimbirim Nedir?

Vardar (2002: 42) biçimbirimi, “Anlambirimin sözlükbirime karşıt olarak dilbilgisini ilgilendiren türü” ve “En küçük anlamlı birim, en küçük gösterge” olarak tanımlamıştır.

Korkmaz (2003: 296) ise, biçimbirim terimi yerine şekil birimi kavramını kullanmış ve şu şekilde tanımlamıştır. “Dilde tek başına kullanılabilen ve daha küçük parçalara ayrılamayan anlamlı birimler ile tek başına kullanılamayan görevli en küçük birimler.” Korkmaz, (2003: 5) Türkiye Türkçesinin Grameri adlı kitabında şekil bilgisini “ ...bir dilin kök kelimelerini, eklerini, köklerle eklerin birleşme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, türetme ve çekim özelliklerini ve şekille ilgili öteki konularını inceleyen gramer dalıdır.” biçiminde tanımlamıştır.

Kıran (2002:71), “... sözlüksel kesime bağlanmayan, bu nedenle de, genellikle sözlüklerde yer almayan, dilbilgisel özellikli anlambirimlerdir.” şeklinde tanımlamıştır.

Andre Martinet ise biçimbirim terimini kullanmaktan kaçınır. Bunu da temel dil birimleri arasında sözlüğün anlambirimleri ile dilbilgisinin anlambirimleri arasında bir ayrım değil; bağlantı belirtici anlambirimlerle diğer birimler arasında bir ayrım olarak görmesine dayandırarak açıklar. (Vardar, 1998:24)

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere biçimbirimler bağımlı ve bağımsız biçimbirimler olmak üzere iki başlıkta toplanır. Bağımsız biçimbirim tek başına sözce oluşturabilir; bağımlı biçimbirim ise hiçbir zaman tek başına gerçekleşemez ve sözce oluşturamaz. (Vardar, 2002:42) Ekler bağımlı biçimbirimlerdir. Sözcükler ise bağımsız biçimbirimlerdir.

3.6.2. Türkçede Biçimbirimlerin Genel Özellikleri

Diller yapısına göre sınıflandırıldığında Türkçe eklemeli diller sınıfında yer alır. Bu guruba giren dillerde kökler değiştirilmez, eklerle türetme ve çekim yapılır. (Kahraman, 1996: 11) Türkçede bütün değişme ve gelişmeler, kök ve eklerdeki değişimler ile kendini göstermektedir.. Biz Türkçede biçimbirimlerin özelliklerini incelerken bağımlı biçimbirimler olarak adlandırılan eklerin özelliklerini sıralamaya çalışacağız.

Vardar, (2002: 90) ek kavramını şöyle tanımlamıştır; “ bir sözcükte kökün önüne, içine ya da sonuna katılarak onun anlamını dilbilgisi değerini ya da işlevini değiştiren öge.” Demircan (2005: 95) ise eklerin görevini belirtirken eklerden “... kök ya da taban dediğimiz biçimlerden değişik anlamda sözcükler yapar, bir bölümü de yapısal ilişkileri düzenler.” şeklinde söz etmiştir. Kahraman (1996: 41) “tek başına anlam taşımayan, kelimelerle birleşerek çeşitli görevler yapan ses ya da ses topluluklarına ek adı verilir.” tanımını yapmıştır. Kıran (2003:15), “Ekler, kelimenin yapısında yer alan, tek başına kullanılmayan, kökler ile birleşerek gövdeler, gövdeler ile birleşerek de yeni kelime gövdeleri oluşturan yahut da kelimeler arasında geçici anlam ilişkileri kuran görevli şekillerdir.” tanımını kullanmıştır.

Tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi Türkçede ekler köklerin ardından gelir ve sözcüğe bitişik olarak yazılır. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için Türkçede önek ve içek bulunmaz; Türkçede sadece sonek bulunmaktadır. Türkçede ekler köklerden sonra gelir ve köklere bitişik olarak yazılır. (Korkmaz,2003:16) Türkçede ekler çok şekillidir ve Korkmaz (2003:17) bu çok şekilliliği şu biçimde kurallandırarak özetlemiştir:

- i. Tek ünsüzden ibaret olan ekler bir,
- ii. Geniş ünlü taşıyan, ancak eklendiği kelime kök – ek arasında bir ünsüz değişmesi söz konusu olmayan ekler iki,

- iii. Ön veya iç sesteki ünlüsü dar olup da iç seste ünsüz değişmesi söz konusu olmayan ekler ile ünlüsü geniş olup da iç seste ünsüz değişmesine uğrayan ekler dörder,
- iv. Ünlüsü dar olup da iç seste kök – ek arasında ünsüz değişmesine uğrayan ekler sekiz şekillidir.

Türkçede sözcüklerin kök ya da gövdelerine bağımlı biçimbirimler (ekler) eklendiği zaman kök, gövde ve bağımlı biçimbirimde değişmeler; çeşitli ses olayları meydana gelebilir. Bu ses olayları içerisinde tezimizi ilgilendirdiğini düşündüğümüz özelliklere kısaca değineceğiz.

Türkçede kök ve gövdelere eklenen bağımlı biçimbirimler büyük ünlü uyumu kuralına uyarlar. Türkçede kullanıldığı halde büyük ünlü uyumu kuralına uymayan kelimeler genellikle yabancı kökenlidir. (Kahraman, 1996: 31) Büyük ünlü uyumu kuralı gereğince, “Türkçe sözcüklerde ilk ünlü kalınsa, sonraki ünlüler de kalın, ilk ünlü inceyse sonraki ünlüler de ince olarak sürer.” (Bozkurt, 2004:119)

Türkçede kök ve gövdelere eklenen bağımlı biçimbirimler küçük ünlü uyumu kuralına uyarlar. Bozkurt (2004:120) küçük ünlü uyumu kuralını şu şekilde açıklar:

- i. Türkçe bir sözcükte ilk ünlü düzse, öteki ünlüler de düz olur. Bir başka deyişle a/e/ı/i ünlüleri ile başlayan bir sözcük yine bu ünlüler ile devam eder.
- ii. Türkçe bir sözcükte ilk ünlü yuvarlaksa öteki ünlüler de ya dar yuvarlar ya da geniş düz olur. Bir başka deyişle Türkçe bir sözcükte ilk ünlü o/ö/u/ü seslerinden biri ise; sözcüğün devamındaki hecelerde ancak u/ü/a/e ünlülerinden biri olabilir.

Türkçede ünsüz uyumları sırasında meydana gelen benzeşme ve yumuşama da bağımlı biçimbirimleri oldukça etkilemektedir. Türkçede kök ve gövdelere getirilen ekler kök ve gövdelerin son sesleriyle ötümler bakımından benzeşir. Ötümsüz ünsüzlerle (p, ç, t, k, ş ünsüzleri) biten sözcüklere, yine ötümsüz seslerle başlayan

ekler getirilir.(Bozkurt, 2004:122) Bu ses olayına benzeşme denilir. Sonunda p, ç, t, k süreksiz – sert ünsüzleri bulunan çok heceli kelimelere ünlü seslerle başlayan ekler gelince p, ç, t, k ünsüzleri iki ünlü arasında kalıyorlarsa, yumuşayarak b, c, d, ğ biçimlerinde söylenirler. (Kahraman, 1996: 32)

Türkçede kök ek birleşmesinde bazı durumlarda ses türemesi meydana gelmektedir. Türkçede ek eylemin (-di, -miş, -se biçiminde) ekleşmesi durumunda sözcük ile ek arasında – y sesinin türediği görülmektedir. (Bozkurt, 2004: 124)

Türkçede ekler, yapım ekleri ve çekim ekleri olmak üzere iki ana grupta incelenir. Vardar (2002: 218) yapım ekini, “Sözcüğün anlam ve çeşit bakımından ayrı bir nitelik kazanmasını sağlayan yeni öğeler oluşturmaya yarayan ek.” olarak tanımlamıştır. Korkmaz (2003 :21) “yapım ekleri ad ya da fiil kök ve gövdelerinden yeni ad ya da fiil gövdeleri yapan eklerdir.” tanımlamasını yapmıştır. Çekim eki ise “Çeşitli dillerde, sözcüğün değişmeyen bölümüne (kök ya da gövdeye) eklenerek bir ad ya da eylemin bağlandığı diziye özelliğini veren öge.” biçiminde tanımlanmıştır.(Vardar, 2002: 59) Korkmaz (2003: 22) çekim ekine işletme eki adını da vermeyi uygun bulmuştur. “...adlar ile adlar veya adlar ile fiiller arasında geçici ilişkiler kuran eklerdir.” Kahraman (1996: 43) ise “Kök ya da gövdelere ulanarak, onların sözdizimi içinde birbiriyle ilişki kurmalarını sağlayan eklerdir.” şeklinde tanımlayarak kişi ve iyelik eklerinin, adın durum eklerinin, kip eklerinin, çoğul ve soru eklerinin çekim ekleri grubunda yer aldığını belirtmiştir. Korkmaz (2003: 23-25) ise çekim eklerini ad çekimi ekleri ve fiil çekimi ekleri olmak üzere iki grupta incelemiştir.

Türkçede fiiller yalın olarak kullanıldıkları zaman ancak bir oluş, kılış ya da bir durumun adı olabilmektedirler. Kahraman (1996: 122) Türkçede fiil çekimine niçin ihtiyaç duyulduğunu şöyle açıklamıştır. “Fiiller, tek başlarına anlam taşıdıkları halde, adlar gibi yalın olarak kullanılmazlar; karşıladıkları eylemin yapılış zamanına ya da yapılma dileğinin niteliğine göre çeşitli biçimlere girip çekimlenerek kullanım alanına çıkarlar.” Fiillere eklenebilecek ekleri incelediğimiz zaman çekimli bir fiilde de fiil kök ve gövdesi dışında kip, zaman, şahıs, sayı kavramı ve öğeleri

bulunmaktadır. Fiillerde çekim dediğimiz zaman kip ve zaman kavramları ortaya çıkmakta ve çalışmamızda bu kavramların nasıl tanımlandığını belirtmemiz gerektiğini düşünmekteyiz.

Korkmaz (2003: 567) kip ve zaman kavramları ile ilgili olarak; kipi fiilin gösterdiği hareketin nasıl yapıldığını veya olduğunu bildiren bir şekil veya tarz olarak kabul eden görüşlerin yanında kip ile zamanı iç içe düşünen ve bunları birbirinden ayırmayıp zamanı kip gibi kabullenen görüşlerin de bulunduğunu belirtmiştir.

Vardar (2002 :228) zaman kavramını eyleme bağlı olarak gerçek ya da doğal sürenin çeşitli dilbilgisel bölümlerini belirten ulam ve bu ulama bağlı olarak ortaya çıkan altulamalardan her biri, olarak açıklamıştır. Kip kavramını ise, eylemin belirttiği oluş karşısında konuşmacının tutumunu bir başka deyişle salt bildirmeyle mi yetindiğini, yoksa bir yorumda mı bulunduğunu, istek, dilek, koşul, gereklilik, buyrum mu anlattığını gösteren eylem biçimlerinin özelliği olarak tanımlar.

Demircan (2005: 106) zaman ekleri, kip ekleri kavramlarını kullanır ve zaman ekleri kavramını eylemin olduğu zamanı değil, biçimsel zamanı bildirirler diye tanımlar. Kip ekleri kavramı için ise, eylemin ne gibi bir ruh durumu ile ilgili olduğunu anlatan eklerdir tanımını kullanır.

Uzun (2000: 42) konuyu çekimsel kategoriler başlığı altında inceler. Tümcede genellikle yüklemcil olan öge üzerinde veya hemen yanında sunulan zaman, kip, görünüş, sayı, kişi, cinsiyet gibi çekimsel kategoriler bazı dillerde çekimleme ile, bazı dillerde sözlüksel öğeler ile, bazı dillerde bu yollardan ikisi veya tümü ile sunulabilir. Türkçede çekimsel öğeler tipik olarak ekseldir.

3.6.3. – mİş Biçimbiriminin Betimlenmesi

Türkçede eklerin – bağımlı biçimbirimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere sunumu sırasında bir bağımlı biçimbirimin aynı şekil ile birbirinden farklı birçok işlevi yerine getirdiği, aynı görünüşteki bağımlı biçimbirimin birçok sözcük türüne bağlanabildiği mutlaka göz önünde tutulmalıdır. Biçimbirimler verilirken de hem planlamada hem de ders sunumunda bu noktalar dikkatlice sınıflandırılmalı ve sınırlandırılmalı; öğrenen kişinin hedef dilin yapıları ile ilgili karmaşaya düşmesi engellenmelidir. Bu bölümde yapacağımız –mİş biçimbiriminin betimlenmesine yönelik çalışma aynı görünüşteki biçimbirimlerden, çalışmamızda kullanacağımız biçimbirimin ayırt edilmesini sağlamaya yöneliktir.

–mİş biçimbirimini incelediğimiz zaman –mİş biçimbiriminin adlar ve eylemler olmak üzere iki farklı sözcük türü ile ilişkisi olduğunu görüyoruz. –mİş biçimbirimi adlara eklenerek onların cümlede çekimli eylemin yaptığı işi üstlenmesini sağlamaktadır. Aslında bunu –mİş biçimbiriminin yapmasını sağlayan i- ek fiilidir. Bu noktada ise i- ek fiilinin hem adlarla hem eylemlerle ilişkisinin olduğunu belirtmek istiyoruz. i- ek fiilinin eylemlerle olan ilişkisine –mİş biçimbiriminin eylemlerle ilişkisini anlatırken değineceğiz. –mİş biçimbiriminin adlarla ilişkisine geri dönecek olursak Korkmaz (2003: 710) bunu i- fiilinin duyulan geçmiş zaman kipi de i- fiiline –mİş, -mUş zaman ekinin ve zamir kökenli kişi eklerinin getirilmesi ile oluşturulur, diye açıklar.

–mİş biçimbiriminin eylemlerle iki tür ilişkisi vardır. –mİş biçimbirimi eylemlere bir yapım eki olarak eklenip eylemlerden sıfatlar türetmektedir. Bu sıfatlardan bazıları ise artık kalıplaşmış, kalıcı sıfatlar haline gelmiştir. –mİş biçimbiriminin bu görevini Korkmaz (2003: 100) “ aslında bir sıfat–fiil eki olan -mİş / -mUş eki eskiden beri yapılmış, bitmiş işleri gösteren sıfatlar türetmiştir.” diye açıklar. –mİş biçimbiriminin eylemlerle diğer bir ilişkisi kip göreviyedir. –mİş biçimbirimi eylemlere kip olarak eklenme görevini iki biçimde yerine getirmektedir. Birincisi, –mİş biçimbirimi eylemlere eklenerek “fiilin karşıladığı oluş ve kılışı, kişinin başkasından duyduğunu, sonradan gördüğünü veya farkında olmadan

işlediğini anlatan, içinde şekil ve zaman kavramı taşıyan kip” (Korkmaz; 2003: 296) görevinde bulunmasıdır. –mİş biçimbiriminin eylemlerle olan ikinci ilişkisi ise birleşik kip oluşturma görevidir.

Eylemlerde birden çok kip bulunabilmektedir. Yapısında birden çok kip bulunan eylemlere birleşik kipli – birleşik zamanlı eylemler denilmektedir. –mİş biçimbiriminin bir kip eki almış bir eyleme eklenmesi ile birleşik kipli eylem ortaya çıkmaktadır. (Atabay N., Özel S., Kutluk İ., 2003: 203)

–mİş biçimbiriminin betimlenmesi başlığı altında –mİş biçimbiriminin eklendiği sözcüklerde meydana gelebilecek ses olaylarına da değinmemiz gerektiğini düşünüyoruz. Türkçede biçimbirimlerin genel özellikleri başlığı altında bahsettiğimiz özelliklerin –mİş biçimbiriminde nasıl ortaya çıktığından söz etmek istiyoruz.

- i. –mİş biçimbirimi eklendiği sözcüğün içerdiği ünlü seslere uygun olarak değişmekte büyük ünlü uyumu kuralını gerçekleştirmektedir. Buna bağlı olarak –mİş biçimbirimi karşımıza dört farklı görünüşte çıkabilmektedir. –mİş / -mİş / -mUş / -mÜş
- ii. –mİş biçimbirimi çekimlenmiş yani kipi bulunan bir eyleme ekleniyor ve kendinden önceki kip eki –sA şart kip eki veya –mAlI gereklilik kip eki ise, birinci kip eki ile –mİş biçimbirimi arasında ses türemesi meydana gelmektedir. Türeme sırasında ortaya çıkan ses “y” sesidir.
- iii. –mİş biçimbirimi bir eyleme birinci kip eki olarak ekleniyor ve ikinci kip eki olarak –DI görülen-duyulan geçmiş zaman kip eki geliyor ise iki kip eki arasında benzeşme meydana gelir.

Daha önce de belirttiğimiz gibi –mİş biçimbirimi eylemlere ve adlara eklenmektedir. Çalışmamıza konu edineceğimiz –mİş biçimbirimi eylemlere eklenen kip kategorisindeki –mİş biçimbirimi olacaktır. Bu nedenle az sonra –mİş biçimbiriminin işlevleri başlığı altında yapılacak inceleme, –mİş biçimbiriminin eylemlere yönelik işlevlerini kapsayacaktır.

3.6.4. –mİş Biçimbiriminin İşlevleri

Dil öğreticileri, sadece biçimi öğretmeye çalışan, ezberci yaklaşımların bulunduğu kavramları artık bir kenara bırakarak, biçim-anlam ilişkisi, kullanım, bağlam, evrensel dilbilgisi, farkındalık, güdülenme gibi kavramları kapsayan yöntem ve tekniklere yönelmiştir. Bunun nedeni dil öğretiminin iletişim kurmak için bir araç olduğunun ve dilin iletişim süresince anlamlanıp değer kazandığının farkına varılmasıdır.

Her dilbilgisi yapısının biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyutu vardır. Cem'in (2005: 11) Larsen – Freeman'dan aktardığına göre biçim, anlam, kullanım üçlüsünü şöyle açıklayabiliriz. Biçim, bir dilbilgisel yapının nasıl biçimlendiğini, nasıl sesletildiğini, nasıl yazıldığını, dildeki diğer yapılarla nasıl etkileşimde olduğunu ifade eder. Anlam, dilbilgisel yapının ne anlama geldiği ile ilgilidir. Kullanım ise, dilbilgisel yapının hangi bağlamlarda, kimler tarafından, nerelerde kullanıldığını ve bu bağlamlara yönelik önvarsayımları göstermektedir.

–mİş biçimbiriminin biçim açısından uğrayabileceği değişimleri ve hangi sözcük türlerine eklenebildiğini yani –mİş biçimbiriminin biçim boyutunu az önce açıklamıştık. Bu bölümde –mİş biçimbiriminin anlam ve kullanım alanları üzerinde duracağız. –mİş biçimbirimi eylemlere birinci kip ve ikinci kip olmak üzere iki şekilde eklenmektedir. Birinci kip eki olarak eklendiği, diğer bir deyişle duyulan – görülen geçmiş zaman görevi ile eklendiği zaman, eyleme kattığı anlamlar şunlardır:

- i. Eylemin anlattığı işin bulunulan zamandan daha önce gerçekleştiğini ancak konuşanın bunu görmediğini ifade eder.
- ii. Eylemin anlattığı işin bulunulan zamandan daha önce gerçekleştiğini ancak konuşanın bunu bilmediğini ifade eder.
- iii. Eylemin anlattığı işin bulunulan zamandan daha önce gerçekleştiğini ancak konuşanın bunu başkasından duyduğunu ifade eder.
- iv. Eylemin anlattığı işin bulunulan zamandan daha önce gerçekleştiğini ancak konuşanın bunu başka bir kaynaktan öğrendiğini ifade eder.

- v. Eylemin anlattığı işin bulunulan zamandan daha önce gerçekleştiğini ancak eylem gerçekleşirken konuşanın bunu fark etmediğini ifade eder.
- vi. Şaşma, hayıflanma, yakınma, yanılma, pişmanlık, sitem, küçümseme ve teslimiyet bildiren anlatımları ifade eder. (Korkmaz;2003:603)
- vii. Gerçekleşmesi muhtemel bir oluş ve kılışın, geçmiş zaman kalıbına aktarılarak gerçekleşmiş gibi bir üslupla ifade edilmesini sağlar. (Korkmaz; 2003:609)

–mİş biçimbiriminin eylemlere ikinci kip olarak eklendiği yani rivayet birleşik zaman oluşturduğunda eyleme kattığı anlamlar şunlar olacaktır.

- i. Şimdiki zaman kipinin rivayeti: Halen sürmekte olan bir oluş ve kılışın, duyuma veya sonradan fark etmeye dayanılarak anlatılmasıdır.
- ii. Gelecek zaman kipinin rivayeti: Gelecek zamanda gerçekleşecek bir oluş ve kılışın duyuma dayanılarak anlatılmasıdır.
- iii. Geniş zaman kipinin rivayeti: Geniş bir zaman kesiminde gerçekleşen oluş ve kılışların duyuma dayanarak anlatılmasıdır.
- iv. Şart kipinin rivayeti: Şarta bağlı gerçekleşmemiş bir oluş ve kılışın duyuma dayanılarak anlatılmasıdır.
- v. İstek kipinin rivayeti: İstek biçiminde tasarlanan bir oluş ve kılışın duyuma dayanılarak anlatılmasıdır.
- vi. Gereklilik kipinin rivayeti: Gerçekleşmesi gerekli olan bir oluş ve kılışın duyuma dayanılarak anlatılmasıdır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.7. MALZEME ÖRNEKLERİ

Her öğretim alanının kendine özgü malzemeleri olduğu gibi dil öğretiminin de kendine özgü malzemeleri bulunmaktadır. Dil öğretiminin temel malzemesi yine dilin kendisidir. O nedenle bu alanda malzeme hazırlanırken ve öğretim sırasında öğretmenin çok özenli davranması doğru malzemeyi kullanması gerekmektedir.

Bir malzeme hazırlanmadan önce öğrencinin hazırbulunuşluğunu tespit etmek çok önemlidir. Öğrencinin yeni bir dilbilgisi yapısını öğrenmek için yeterli donanımına sahip olması gerekir. Hazırlanan malzemenin de sahip olunan bilgi ve yeni dilbilgisi yapısı dışında kafa karıştırıcı, gereksiz bilgilerle doldurulmamış olması gerekir. Bu nedenle hazırlanan malzeme sade ve açık anlaşılır; kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesi ile hazırlanmalıdır.

Öğretim malzemesinde sunulacak bilgiler öğrencinin birden çok duyusuna seslenebilmelidir. Hazırlanan öğretim malzemesinde çoklu zeka kuramındaki sekiz zeka türünü de harekete geçirebilecek etkinliklerin yer alması öğrencinin dikkatinin sürekli açık kalmasını sağlayacaktır. Fakat malzemenin dil öğretimi için tasarlandığı unutulmayarak hazırlanan etkinliklerde sadece görsel ya da sadece sözel malzemeler ön plana çıkmamalı, malzeme amacından sapmamalıdır. İyi bir malzeme yeterli görsel öğelerle desteklenmiş etkinliklerin oluşturduğu malzemedir.

Hazırlanan öğretim malzemesi sadece öğretmenin kullanabileceği türden bir malzeme olmamalıdır. Öğrencilerin üretimine izin veren, öğretmenin rehber olup öğrencinin öğretime dahil olduğu malzemeler öğretimin kalıcılığını daha fazla sağlayacaktır.

Öğretim malzemeleri gerçek hayattan örnekler içermelidir. Gazete kupürleri, yemek tarifleri, yol tarifleri, gerçek fotoğraflar gibi günlük yaşamdan parçalar içermelidir. Öğrenci günlük yaşamındaki anları öğretim malzemesinde gördüğü zaman güdülenmenin oluşması çok daha kolay sağlanacaktır.

Günümüzde öğretim malzemeleri hazırlanırken teknolojiden uzak durulması düşünülemez. Bu açıdan bakıldığında özellikle bilgisayar kullanımı görsel, işitsel ve sözel öğelerin bir arada kullanımı için önemli bir araçtır. Ancak hazırlanan malzemenin bir dil öğretim malzemesi olduğu unutulmamalı, dil öğretimi yerini bilgisayarlı öğretime bırakmamalıdır. Çünkü dil bir iletişim aracıdır ve iletişim sosyal ortam ile gerçekleşebilir. Bu nedenle özellikle yabancı dil öğretiminde hazırlanan malzemenin bilgisayarla öğretim malzemesi değil; bilgisayar destekli öğretim malzemesi olmasına dikkat edilmelidir.

Öğretim malzemesi tasarlanırken öğretimin bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Öğretim malzemesi dikkat çekme, güdüleme, sunum, uygulama ve değerlendirme basamaklarının her birini içermelidir. Sunum ve uygulama sırasında verilmemiş bir bilgi değerlendirme etkinliği olarak hazırlanan malzemede bulunmamalıdır.

4.7.2. Öğrencinin Dilbilgisel Açıdan Hazırbulunuşluğu

Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla Şerafettin Gönençen'in Türkçe Öğreniyorum "I am learning Turkish" (1976), Mehmet Hengirmen ve Nurettin Koç'un Türkçe Öğreniyoruz (2001), Robert Underhill'in Turkish Grammar (1976) kitapları ve TÖMER'e ait Hitit (2002) kitapları

incelenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda -mİş biçimbirimini öğrenecek olan bir öğrencinin bu seviyede şu konuları öğrenmiş ve bu konularla ilgili bilgilerle donanmış olduğunu kabul ediyoruz.

- i. Şimdiki Zaman (geniş zamanı ve şu an yapısını anlatmak için)
- ii. Var / Yok sözcükleri ile cümle oluşumu
- iii. Durum Ekleri
- iv. Ulaçlar (-DIktEn sonra / önce)
- v. İlgeçler (-(y)e kadar, -Den önce / sonra, iken, ile, gibi, kadar),
- vi. İyelik Ekleri
- vii. Belirtili ve Belirtisiz Ad Tamlaması
- viii. Zincirleme Ad Tamlaması
- ix. Görülen – Bilinen Geçmiş Zaman
- x. Hikaye Birleşik Zaman
- xi. Emir Kipi
- xii. Gereklilik Kipi
- xiii. Sıfatlaştırma
- xiv. Karşılaştırma (-Den daha) ve üstünlük (en)
- xv. Bağlaçlar (de / da)
- xvi. İlgi Eki
- xvii. Gelecek Zaman

4.7.3. Hazırlanan Ders Malzemesi

-mİş biçimbiriminin öğretimine yönelik olarak hazırlanacak olan malzemelerde biçim doğrudan verilmeyecek, oluşturulan metinler ile biçimin sezdirilmesi sağlanmaya çalışılacaktır. Bunun için de öğrencilerin daha önce bildiği sözcük ve yapılardan yola çıkılarak sade, anlaşılır etkinlikler düzenlenecektir. Powerpoint sunu gösterisi biçiminde hazırlanmış malzemeler aynı zamanda tahtaya öğretmenin yazabileceği uzunlukta ya da öğrencilere çalışma yaprağı olarak dağıtılabilecek niteliktedir. Ancak zaman kaybını önlemek ve öğretmenin

öğrencilerin tepkisini daha rahat takip etmesini sağlayacak göz temasını kesmemek amacıyla bilgisayar destekli öğretimi tavsiye ediyoruz.

Sunudaki birinci grup slaytlar için kısa metinler seçilmiştir. Özellikleri ve işlevleri söylenmeden sadece farklı bir biçimin bulunduğu öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılır. Saydam 1-2-3, saydam 4-5 ve saydam 6-7 aynı mantık ile hazırlanmış ancak birbirinden ayrı birer küçük hikayedir.

SAYDAM 1

Annem bugün işten eve
geç geldi. Çantasını
masaya koydu. Elinde
kocaman bir torba vardı.
Bana gülümsedi.



Saydam 1 sadece öğrencinin daha önceki bilgilerini içermektedir. Öğrencinin öngöründe bulunabilmesi ve daha önce gördüğü yapılardan farklı olanı fark edebilmesi için metnin içeriğini kavratmaya yöneliktir.

SAYDAM 2

Torbayı elime verdi. Anlattı.
Müdürü bayram tatili için uçak
bileti hediye etmiş. Yılbaşında
Antalya'ya gidiyoruz.



Saydam 2’de dilbilgisel yapının bir örneği bulunmaktadır. Öğrenci burada metnin anlamını fak edebildiği için daha önce görmemiş olduğu yapıya dikkat etmekte ve kendi anadili ile hedef dil arasında bağlantı kurmaya çalışmaktadır. Öğrenci bu slayttan itibaren evrensel dilbilgisinden yola çıkıp zihinsel işlemlere başlamaktadır.

SAYDAM 3

Annem çok sevin*miş*. İş yerinden çık*mış*. Yolda bu kırmızı elbiseyi gör*müş*. Benim için elbiseyi satın al*mış*.



Saydam 3’te ise hedef yapı üç farklı görünüşüyle öğrenciye sunulmaktadır. Bu aşamada öğrencinin yapıya dikkatinin odaklanması istendiği için çok fazla görsel kullanılmamıştır.

SAYDAM 4

Saat 21.00’da sınavım bitti.Eve geldim. Kardeşim anlattı. Babam kestane getir*miş*.



SAYDAM 5

Annem bıçakla kestaneleri
çizmiş. Sobanın üstüne koymuş.
Çayı demlemiş. Beni beklemişler.



Saydam 4 ve saydam 5'te hedef yapı iki farklı görünüş ile ortaya çıkmış. Ancak saydam 6 ve saydam 7'de hedef yapı dört görünüşü ile de yer almıştır. Öğrenciler –miş biçimbiriminin sesletimi ile ilgili olarak hata yapabilecekleri için bu bölümde saydamlardaki cümleler öğretmen tarafından seslendirilir. Saydam 7'den sonra biçimbirimin olumlu kullanım biçimini öğrencilerin bulması, kuralı öğrencilerin çıkarması beklenmektedir.

SAYDAM 6



Şeker bayramının birinci günü çok
hastaydım. Hiçbir yere gitmedim. Anneler
dayımlara ve halamlara gitti. Saat 17.30'da
eve geldiler. Babam anlattı.

SAYDAM 7



Dayım bu bayram bütün kuzenlere mendil ver **miş**. Murat askerden dön **müş**. Halam yoğurt tatlısı yap **miş**. Benim için de bir tabak koy **muş**.



Öğrenci tarafından kuralın yazılması, bulunması aşamasında gösterilecek olan saydam 8’de ilk olarak ekranda eylemler ve kişi ekleri belirecektir. Ardından öğrencilerin doğru tahminde bulunduğu her biçimbirim öğretmen tarafından slayt içerisinde biçimbirimin bulunması gereken yerdeki kutucuktaki animasyonlar kullanılarak doğru biçimler gösterilecektir.

SAYDAM 8

Gel +	MİŞ	+im
Oku +	MUŞ	+um
Yap +	MİŞ	+ım
Gör +	MÜŞ	+üm

SAYDAM 9

EYLEM +	MİŞ	+KİŞİ EKİ
	MİŞ	
	MUŞ	
	MÜŞ	

Saydam 9 ve saydam 10’da sadece genel kural verilmektedir. Ancak –miş biçimbiriminin eyleme eklenmesi sırasında sadece büyük ünlü uyumu kuralı değil; küçük ünlü uyumu kuralı da devreye girmektedir. O nedenle öğrenmede dilbilgisel yapının biçimsel özelliği ile ilgili karmaşa yaşanmaması için biçimin bu özelliği üzerinde durulması gerektiğini düşünmekteyiz. Buna yönelik olarak saydam 11-12-

13-14 hazırlanmıştır. Saydamların sunumu sırasında yansıtma öncesinde öğretmen tarafından sözel olarak öğrencilerin dikkati son heceye çekilir. Saydamlarda ilk olarak örnek eylemler yansıtılacak, sesletim yapıldıktan sonra eylemin son hecesindeki sesler yansıtılacak ve öğrencilerin biçimbirimin doğru görünüşünü tahmin etmeleri beklenecektir.

SAYDAM 10

EYLEM + **MİŞ** + KİŞİ
"e / i" EKi
Çocuklar sokakta gezmişler.

SAYDAM 11

EYLEM + **MİŞ** + KİŞİ
"a / ı" EKi
Ece ablasına mektup yazmış.

SAYDAM 12

EYLEM + **MUŞ** + KİŞİ
"o / u" EKi
Bu kitabı bütün öğrenciler okumuş.

SAYDAM 13

EYLEM + **MÜŞ** + KİŞİ
"ö / ü" EKi
Aynada yüzünü görünce çok gülmüş.

Dilbilgisel yapının olumsuz biçimi için metinlerden değil; tümcelerden yararlanılmıştır. Resimlerle bağlam oluşturulmaya çalışılarak, öğrencide gerçeklik duygusu uyandırılmaya çalışılmıştır. Saydam 14-15-16-17’de olumlu biçimdeki eylemlerin bulunduğu tümcelerin ardından olumsuz biçimdeki eylemlerin bulunduğu tümceler yansıtılacaktır. Olumsuz biçimdeki eylemlerin bulunduğu tümcelerde hedef, öğrencinin dikkatini olumsuzluk ekinden (–me / -ma) çok ekte gerçekleşen biçimsel değişime çekmektir. –miş biçimbirimi olumsuzluk eki ile birlikte sadece iki görünüşte karşımıza çıkmaktadır.

SAYDAM 14



SAYDAM 15



SAYDAM 16



SAYDAM 17



Saydam 18 ve saydam 19’da ilk olarak örnek eylemler yansıtılarak sesletimi yapılacaktır. Öğrencinin örnek eylemlerden yola çıkarak eyleme eklenen olumsuzluk eklerinden hangisinin kullanımında biçimbirimin hangi görünüşün kullanılması gerektiğini tahmin etmesi beklenmektedir.

SAYDAM 18

EYLEM + OLUMSUZLUK + **MİŞ** + KİŞİ
 EKİ EKİ
 (-ME)

Gezmemiş, silmemiş, pişmemiş, beklememiş,
 üzülmemiş, gülmemiş, üşümemiş, öpmemiş,
 örmemiş...

SAYDAM 19

EYLEM + OLUMSUZLUK + **MİŞ** + KİŞİ
 EKİ EKİ
 (-MA)

Bakmış, yazmış, kırmış, bırakmış, ağlamış,
 okumuş, bulmuş, bozmuş, uyumuş, unutmuş...

Saydam 20 ve saydam 21’de biçimbirimin olumlu soru ve olumsuz soru görünüşlerinin tüm kişilerdeki çekimleri bir arada verilmiştir. Çünkü öğrencilerin zaman ve kip eklerinin bir kısmını daha önce öğrendiği varsayılmış ve bu aşamada önceki bilgilerin hatırlanması yeterli görülmüştür. Ayrıca bu konuyla ilgili bu bölüm sonunda öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak ek etkinlik verilmesi planlanmıştır. Saydam 20 ve saydam 21’de olumlu soru ve olumsuz soru çekimleri verildikten sonra saydam 22 ve saydam 23’te öğrencinin kuralı tahmin etmesi beklenmektedir.

Biçimbirimin soru biçimlerinin her ikisinde de eyleme eklenen biçimbirimin içerisinde bir değişiklik meydana gelmemektedir. O nedenle bu saydamlarda örnek eylemler verilmeden öğrencinin çıkarsama da bulunabileceği düşünülmektedir.

SAYDAM 20



Elbiseyi almiş mıyım?

Elbiseyi almiş mısın?

Elbiseyi almiş mı?

Elbiseyi almiş mıyız?

Elbiseyi almiş mısınız?

Elbiseyi almiş mı?

SAYDAM 21



Elbiseyi almamiş mıyım?

Elbiseyi almamiş mısın?

Elbiseyi almamiş mı?

Elbiseyi almamiş mıyız?

Elbiseyi almamiş mısınız?

Elbiseyi almamiş mı?

SAYDAM 22



MİŞ

MİŞ

MUŞ

MÜŞ

EYLEM +

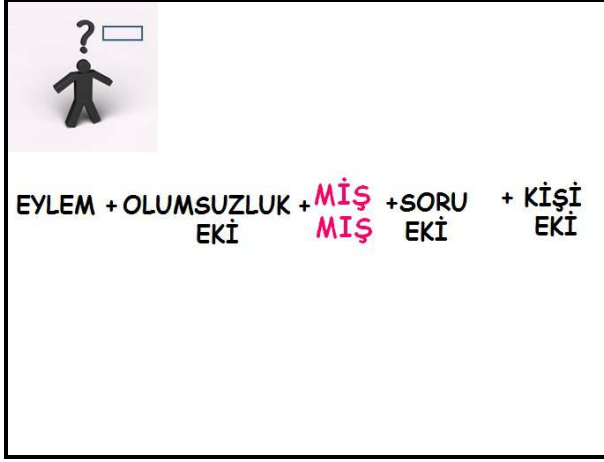
+SORU

+KİŞİ

EKİ

EKİ

SAYDAM 23



Bu bölümdeki biçim çalışmalarına ek olarak bir takım oyunu hazırlanmıştır. Bu etkinlikte tombala kartı görünümünde eylem kartları kullanılacaktır. Sınıftaki öğrenciler ikişer öğrenciden oluşan takımlara ayrılır. Her takıma bir eylem kartı verilerek, kartları örnek eylemler ile doğru biçimde doldurmaları istenir. Öğrencilere eylem kartlarındaki üç kutuyu boş bırakmaları yönergesi verilir. Bu sırada eylem kartlarının doğru olarak doldurulması öğretmen tarafından takip edilir. Tüm takımlar hazır olduğunda dörderli yarışma takımları oluşturulur. İkili takımların birer öğrencisi karşı takımdaki bir öğrencinin yanına geçer; yani eşler değiştirilmiş olur. Amaç, karşı takımın boş kutularını bulmaktır. Bunun için takımlardaki kartın asıl sahibi olan öğrenciler karşılıklı olarak sırayla eylemleri söyler. Değiştirilmiş olan eşler ise hata yapılmaması için kontrol görevini yaparak oyunu takip eder. Yarışma sonunda öğrencilerin ödüllendirilmesi önemlidir. Ödüllendirme bir sonraki etkinlik için güdülenmeyi sağlayacak öğrencinin etkin katılımını arttıracaktır. Ödüllendirme için ilk bitiren takıma puan verilmesi, diğer öğrenciler tarafından alkışlatılması gibi yöntemler kullanılabilir. Etkinlik iki yönlü olarak hazırlanmıştır. Sınıfın seviyesine ve öğrenme hızına göre öğretmen A ya da B kartı kullanabilir.

EK ETKİNLİK 1

A KARTI

	BEN	SEN	O	BİZ	SİZ	ONLAR
OLUMLU (OKU)	Okumuşum	Okumuşsun	Okumuş	Okumuşuz	Okumuşsunuz	Okumuşlar
OLUMSUZ (YAZ)	Yazmamışım	Yazmamışsın	Yazmamış	Yazmamışız	Yazmamışsınız	Yazmamışlar
OLUMLU SORU (ÜZÜL)	Üzülmüş müyüm?	Üzülmüş müsün?	Üzülmüş mü?	Üzülmüş müyüz?	Üzülmüş müsünüz?	Üzülmüşler mi?
OLUMSUZ SORU (ÖZLE)	Özlememiş miyim?	Özlememiş misin?	Özlememiş mi?	Özlememiş miyiz?	Özlememiş misiniz?	Özlememişler mi?

B KARTI

	BEN (OKU)	SEN (YAP)	O (SEV)	BİZ (YAZ)	SİZ (ÜZÜL)	ONLAR (ÖZLE)
OLUMLU	Okumuşum	Yapmışsın	Sevmişsin	Yazmışız	Üzülmüşsünüz	Özlemişler
OLUMSUZ	Okumamışım	Yapmamışsın	Sevmemişim	Yazmamışız	Üzülmemişiz	Özlememişler
OLUMLU SORU	Okumuş muyum?	Yapmış mısın?	Sevmiş misin?	Yazmış mısın?	Üzülmüş müsün?	Özlemişler mi?
OLUMSUZ SORU	Okumamış mıyım?	Yapmamış mıyım?	Sevmemiş miyim?	Yazmamış mıyız?	Üzülmemiş misiniz?	Özlememişler mi?

Bu aşama sonunda öğrencilerin biçim ile ilgili değişimleri ve biçimin kullanımını kavramış olması hedeflenmektedir. Bu bölümdeki kısa metinler ile öğrencinin biçimbirimin anlamına yönelik çıkarsamalarda bulunması, içsel süreçlerinde kendi dili ile karşılaştırmalarda bulunması sağlanmıştır. Bundan sonraki aşama biçimbirimin anlamına yönelik olacaktır.

SAYDAM 24



SAYDAM 25



SAYDAM 26

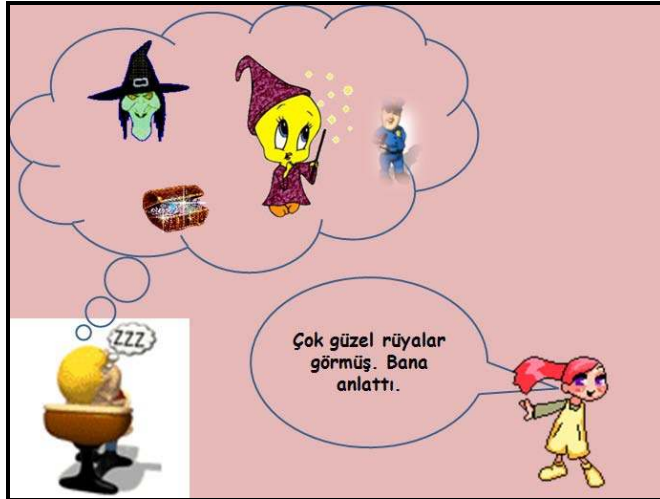


Saydam 24-25-26 öğrencilere izletilip sesletimi yapıldıktan sonra öğretmen öğrencilere diyalog ile ilgili kısa sorular yöneltir. “ Aslı bugün gazete okumuş mu?” “Kerem Aslı’ya ne söyledi?” “ Piyango bileti nerede satılmış?”

Saydam 27



SAYDAM 28



SAYDAM 29



SAYDAM 30



SAYDAM 31



SAYDAM 32



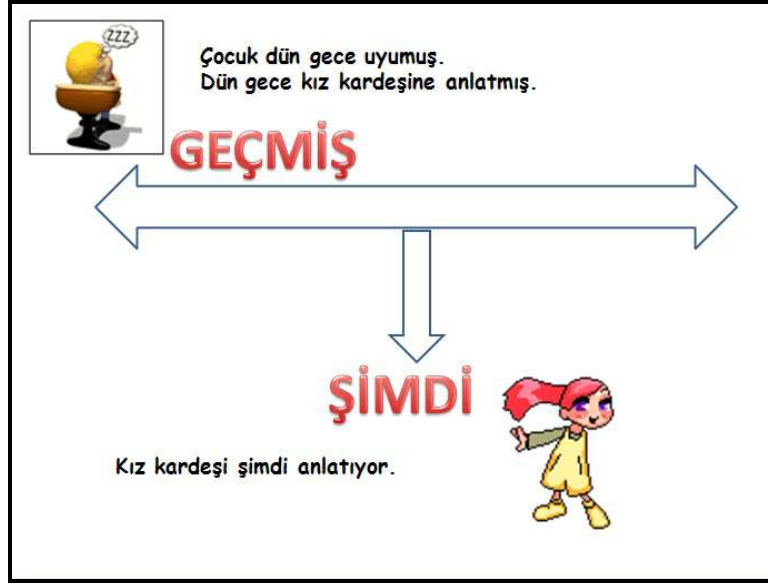
SAYDAM 33



SAYDAM 34



SAYDAM 35



Saydam 27-34 öğrencilere izletilerek seslendirilir. Bu saydamlarda daha uzun diyaloglardan oluşan bir metin ortaya konulurken; öğrencilerin hedef dilbilgisi yapısının işlevlerinden biri olan “başkasından duyma” işlevini fark etmesi beklenir. Öğretmen öğrencilere şu soruyu yöneltir. “Çocuk ne zaman uyumuş?” Öğretmen, “Dün gece uyumuş.” yanıtını alınca saydam 35’i göstermeye başlar. Öğretmen daha sonra “Bize rüyayı kim anlattı?” ve “ Kız kardeşi rüyayı bize ne zaman anlattı?” sorularını sorar ve saydamı ilerletir. Amaç öğrencinin –miş biçimbiriminin eklendiği eylemin başkasından, başka bir yerden öğrenme anlamı kattığını hissetmesini sağlamaktır. Bu aşamada son olarak bir ek etkinlik sunacağız. Bu ek etkinlikte öğrencilerin konuşturulması planlanmaktadır. Bunun için sanatçı kartları kullanılacaktır. Hazırlanan sanatçı kartlarının ön yüzünde sanatçının fotoğrafı arka yüzünde ise hayatı ile ilgili bilgiler bulunacaktır. Öğretmenin denetiminin daha rahat sağlanabilmesi için her öğrenci sırayla bir kart seçip, sınıfın önünde diğer arkadaşlarına fotoğrafı gösterecek ve öğrenciler karşılıklı olarak birbirlerine sorular yöneltecektir. Sanatçı kartları arka kısmında ipucu sorularının yer alması ise öğrencilerin daha uzun süre konuşması için öğrencilere yardımcı olacaktır.

EK ETKİNLİK 2



TAN SAĞTÜRK

Doğum yeri: İzmir

Doğum Tarihi: 1969

Üniversite mezunu

Bekar

Birçok ödül almış.

Yedi yıl Fransa'da yaşamış.

Fransa'nın Paris şehrinde

yaşamış.

1997'de Türkiye'ye dönmüş.

Türkiye'de dans okulları

açmış.

Bir yarışmada jüri üyeliği

yapmış.

Bir dizide baba rolünü

oynamış.

İpucu: Sizce ödül almış mı?

Türkiye'ye ne zaman

dönmüş?



SERTAB ERENER

Doğum Yeri: İstanbul

Doğum Tarihi: 1964

2003 yılında eurovizyon şarkı

yarışması birincisi olmuş.

Ricky Martin ile çalışmış.

İngilizce albüm hazırlamış.

2007'de sanatının 15.yılını

kutlamış.

İpucu: Yarışmaya katılmış

mı?

Kiminle çalışmış?

Bu bölümde hazırlanacak olan çalışma öğrencinin biçimi kullanmasına yönelik olacaktır. Bu amaçla ilk olarak resimlerle yeni eylemler verilecek ve boşluk doldurma etkinliği yaptırılacaktır. Hazırlanan saydamlarda basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesi yine göz önünde bulundurulmuştur. Bunun için ilk olarak her

saydam bir tümce olarak tasarlanmış ve –miş biçimbiriminin sıklıkla kullanıldığı fıkra, masal türü metinlerden örnekler seçilmiştir. Eylemlerin anlamları verildikten sonra, bu etkinliği yaparken öğrencinin üç hedef davranışı gerçekleştirmesi beklenmektedir.

- i. Okuduğu metnin konusunu anlayarak verilen eylemlerden tümceye uygun olarak doğru olanı söyleyebilme.
- ii. Seçtiği eylemi biçimbirimin doğru görünüşü ile kullanabilme.
- iii. Metnin anlamı ile biçimbirimin arasında ilişki kurarak biçimbirimin işlevi ile ilgili tahminde bulunabilme.

Hedef davranışlara yönelik olarak daha kısa ve sade olması açısından seçilen ilk metin bir Nasrettin Hoca fıkrasıdır. Öğretmen Nasrettin Hoca'dan bir fıkra okuyacaklarını söyler. Öğrencinin dikkatini çekmek ve Nasrettin Hoca ile tanışmasını sağlamak için saydam 36 öğrencilere sunulur.

SAYDAM 36



Saydam 37’de önce Nasrettin Hoca ve eylemler görüntülenmektedir. Ardından eylem kısmı boş bırakılmış tümce ekrana yansımaktadır. Öğrencinin tümceye uygun olan eyleme doğru biçimbirimi ekleyerek söylemesi beklenmektedir. Her saydamda eylemlerin üzerine farklı geçişler verilmiştir. Öğrencinin söylediği eylem anlam ve biçim açısından doğru ise tümce doğru biçimi ile ekranda görünecek, ileri düğmesi ile sunum devam ettirilecektir. Öğrencinin seçtiği eylem yanlış ama söyleyiş biçimi doğru ise öğretmen seçilen eylemin baloncuğunu işaretlediği zaman saydam 51 görüntülenecektir. Ancak öğrencinin seçtiği eylem doğru ama biçimbirimin eklenmesinde hata var ise; öğretmen sınıfın yapısına göre tekrar düşünmesi için öğrenciyi uyarabilir ya da hatanın düzelebilmesi için doğru tümceyi göstererek hata üzerinde farkındalık sağlayabilir.

SAYDAM 37



GİT **SOR**

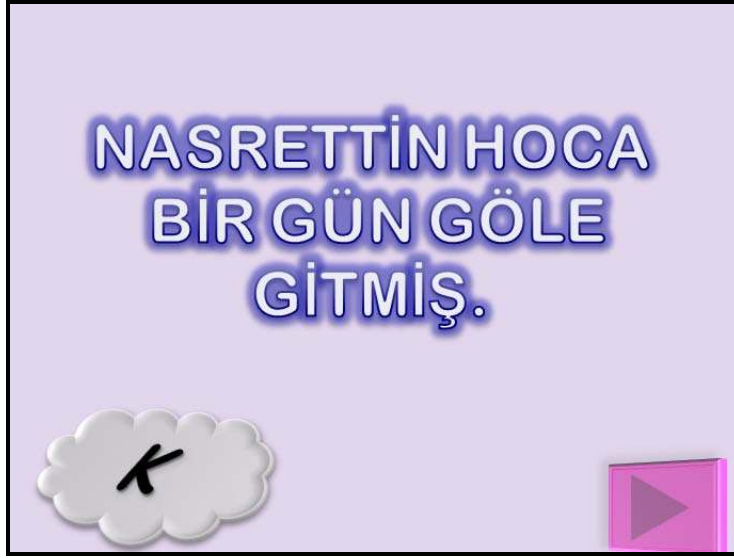
DÖK **ÇIKAR** **GÜL**

Nasrettin Hoca bir gün göle

.....



Saydam 38



Saydam 38'in sunumunda ilk önce doğru tümce görüntülenecektir. Saydam 38'de görüldüğü gibi her doğru tümce öğrenciye bir harf kazandıracaktır. Öğretmen harfin görüntülenmesinin ardından öğrencilere; her doğru tümcenin bir harf kazandıracağını ve bu harfler sırası ile dizildiğinde Nasrettin Hoca ile ilgili bir bilgi edineceklerini belirtir. Bu yüzden harfleri not etmelerini ister.

SAYDAM 39



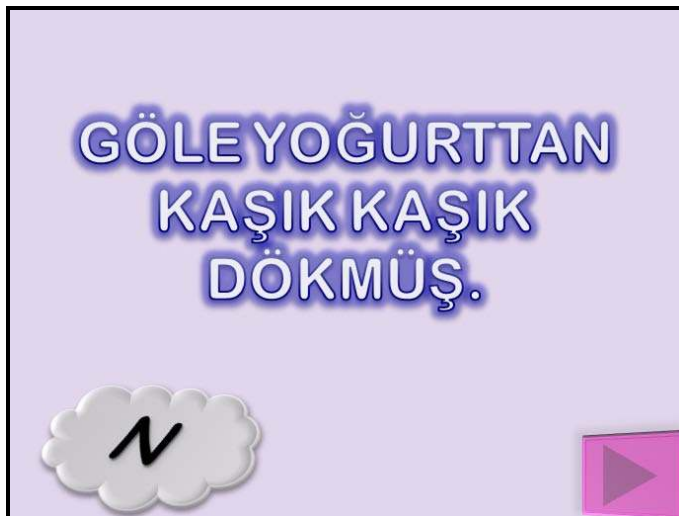
SAYDAM 40



SAYDAM 41



SAYDAM 42



SAYDAM 43



Adamlar Nasrettin Hoca'ya
..... : "Ne yapıyorsun?" demiş.

SAYDAM 44

ADAMLAR
NASRETTİN
HOCA'YA
SORMUŞLAR:
"NE YAPIYORSUN?"

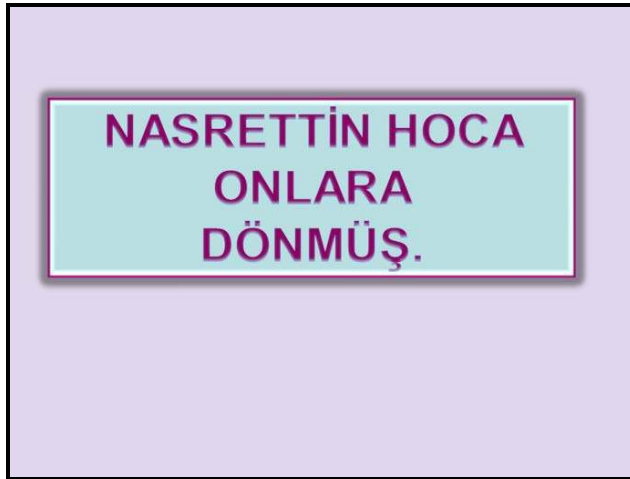
SAYDAM 45

Nasrettin Hoca: "Göle maya
katıyorum." demiş. Herkes ona
.....

SAYDAM 46



SAYDAM 47



SAYDAM 48



SAYDAM 49



SAYDAM 50



SAYDAM 51

Saydamların sunumu saydam 50’de son bulmaktadır. Saydam 51 ise hatlı verilen yanıtların geri dönütü için hazırlanmış olup sunu içindeki köprülerden yararlanılarak gösterilmiştir.

Bu bölümden sonra öğrencilere çalışma yaprakları verilmesi uygun bulunmuştur. Çalışma yaprakları da boşluk doldurmalarından oluşmaktadır. Çalışma yapraklarındaki metin Türk kültürünü yansıtmaları açısından Türk masalları arasından seçilerek sadeleştirilmiştir.

ÇALIŞMA YAPRAĞI 1

BİR VURUŞTA YEDİ TANE

Bir varmış, bir yokmuş. Uzak bir ülkede bir terzi yaşar....



Bir gün kendine kahvaltı hazırla... Ekmeğine bal sür...
Ekmeği eline al...



Ekmeğin üstünde bir sinek varmış. Terzi sineği kovala....
Sinek geri gel... Terzi kovala... Sinek geri gel... Terzi çok sinirlen...
eline bir gazete al... Sineğin peşine düş... Sinekler bir araya toplan...
Terzi kovala... Sinek kaç... Biraz sonra terzi gazeteyi savur... Yere
bir bak... Yedi tane sinek birden avla... Terzi çok sevin... Kendisine
bir kuşak yap... Üstüne “Bir seferde yedi tane” yaz.... Kuşağı beline
tak.... Sokaklarda dolaş... Padişahın adamları onu gör... hemen
padişaha söyle... Padişah terziyi çağır... Ona görev ver... Su yolunda
bir dev varmış. Terziyi deve yolla... Terzi peynirini, ekmeğini,
kuşunu yanına al... Yola çık...



Devin yanına ulaş... Devden çok kork... Ama belli etme... Aralarında bir yarışma yap... Dev yerdeki taşı sık... Taş parçalan... Terzi gül... Yere eğil... Cebinden peyniri avucuna al... Sık... Suyu çık... Dev taşı al... Fırlat... Taş karşıki dağa düş...



Terzi kuşu avucuna al... Fırlat...Dev kuşu taş san... Kuş gözden kaybol... Dev terzinin gücünden çok kork... Hemen ülkeyi terk et... Terzi padişaha olanları anlat... Padişah terzinin aklına hayran ol... Kızını terziye gelin ver... gökten üç elma düş... Biri kahramanın başına düşmüş. Siz masalı dinlediniz. Bir elma sizin başınıza düş... Ben masalı anlattım. Bir elma benim başıma düşmüş.



Çalışma yaprağı 1 öğrencilere verilmeden önce bir masal okuyacakları öğrencilere açıklanır. Çalışma yaprağı 1’de tümcelerle birçoğunda eylemler verilmiş, ancak biçimbirim kısmı boş bırakılmıştır. Öğrenciler boşluk doldurma çalışmasını tamamladıktan sonra öğretmen çalışma yaprağı 1’deki masalı öğrencilere okutur.

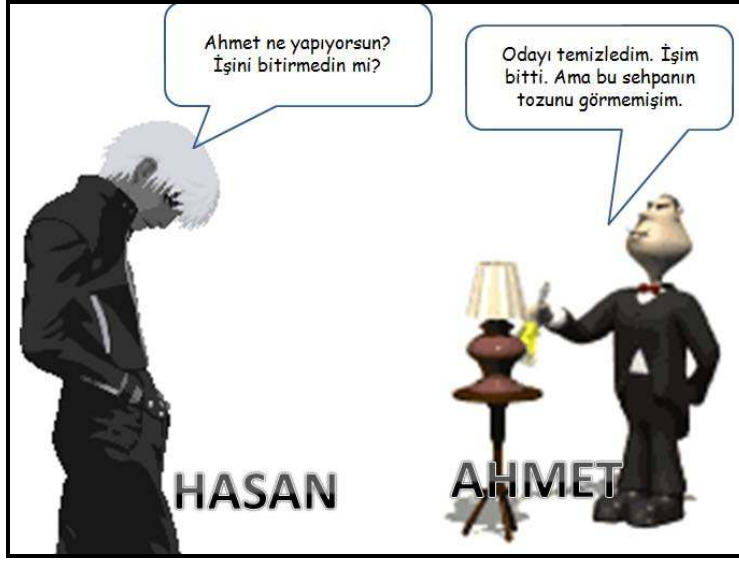
Ardından öğretmen öğrencilere fıkra ve masal türü yazılarda eylemlerin sonuna –mış biçimbiriminin eklendiğini açıklar. Böylece öğrenci bu aşama sonunda –mış biçimbiriminin “başkasından duyduğumuz” eylemleri anlatmak için kullanıldığını ve fıkraların, masalların içerisindeki eylemlerin sonunda sıklıkla kullanıldığını öğrenmiş olacaktır. Bundan sonraki aşamada –mİş biçimbiriminin gerçekleştiği sonradan fark edilen olayların anlatımında kullanılması ile ilgili etkinlikler düzenlenecektir.

Saydam 52 yansıtıldığı zaman ekranda ilk olarak kız animasyonu yansıtılır. Öğrencilere “Bu kız ne yapıyor?”, “Bu kız ne düşünüyor?” soruları yöneltilir. Öğrencilerin tahminleri dinlenir. Ardından konuşma balonu yansıtılır.

SAYDAM 52



Saydam 53’te ilk olarak Ahmet ve Hasan animasyonu görüntülenir. Ardından Hasan’ın konuşma balonu yansıtılır. Öğrencilere “Ahmet ne yanıt verecek?” sorusu yöneltilir. Öğrencilerin tahminleri dinlenir ve Ahmet’in konuşma balonu yansıtılır.

SAYDAM 53

Saydam 54’te ilk olarak Serdar Amca animasyonu gösterilir. Ardından birinci balon yansıtılır. Öğrencilere “Etler neden pişmemiş?” sorusu yöneltilir. Öğrencilerin tahminleri dinlenir ve ardından diğer balon gösterilir.

SAYDAM 54

Saydam 55’te ilk olarak animasyon karakterler yansıtılır. İlk önce bayan karakterin konuşma balonu görünür. Diğer saydamlarda yapıldığı gibi öğrencilerin tahminleri dinlenir. En son diğer karakterin konuşma balonu gösterilir.

SAYDAM 55



Saydam 55'ten sonra öğrencilerin eline çalışma yaprağı 2 verilir. Çalışma yaprağı 2'de amaç, biçimbirimin farklı işlevlerini öğrencinin fark edebilmesi ve ayırt edebilmesidir. Çalışma yaprağı 2'de bir metin verilmiştir. Metin öğrenciden birden çok hedef davranışı sergilemesine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Metin içerisinde –miş biçimbirimi hem “başkasından duyma” hem de “sonradan farkına varma” işlevlerinde kullanılmıştır. Öğrencinin çalışma yaprağı 2'deki metni okuduktan sonra çalışma yaprağı 2 ile birlikte verilen işlev çizelgesini doldurması beklenmektedir. Ders sonunda biçimbirimin kısa bir tekrarı ve özellikle söyleyiş açısından akılda kalıcılığını sağlamak için, ek etkinlik olarak bir tekerleme ve bir şarkı verilmiştir. Sınıfın yapısına göre etkinliği kullanıp kullanmamak öğretmenin seçimine bırakılmıştır.

ÇALIŞMA YAPRAĞI 2



YÜKSEL TEYZENİN YOĞURDU

Ben Yüksel Teyzemi çok seviyorum. Bugün onların evine gittim. Dün tarhana çorbası pişirmiş. Hemen bana bir tabak koydu. Çok beğendim.

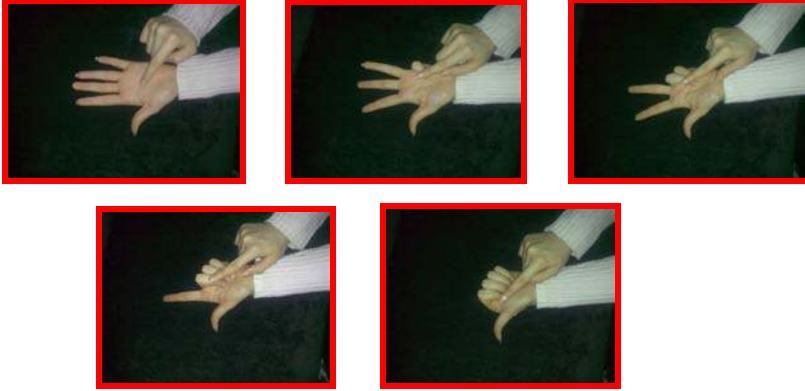
Yılbaşında onlara gideceğiz. Tombala oyunu almış. Ama bulamıyor. Yerini unutmuş. Beraber aradık. Salonu ben aradım. Salondaki çekmeceyi açtım. Yok. Koltukların altına, dolapların içine baktım. Yok. Yüksel teyzem de yatak odasını aramış. Orada da bulamamış. Sonra benim yanıma geldi. Beraber devam ettik. Salon kapısında bir torba asılmış. Torbayı elime aldım. Yüksel Teyzeye sordum:”Bu torbada ne var?” Yüksel Teyzem bana baktı. “Aa! Onu oraya asmışım. Bu torbadaydı.” dedi. Sonra çocuk odasına yürüdük.

Bütün perdeleri kapatmış. Önce anlamadım. Sonra masaya bakınca gördüm. Yoğurt yapmış. Çok merak ettim. Bana anlattı. Ben de evde anneme anlattım.

	Duymuş /Öğrenmiş	Fark etmiş
Dün tarhana çorbası pişirmiş	O	O
Tombala oyunu almış.	O	O
Yüksel teyzem de yatak odasını aramış.	O	O
Orada da bulamamış.	O	O
Salon kapısında bir torba asılmış.	O	O
Onu oraya asmışım.	O	O
Bütün perdeleri kapatmış.	O	O
Yoğurt yapmış.	O	O

EK ETKİNLİK 3

TEKERLEME



Buraya bir kuş konmuş.

Bu tutmuş, bu pişirmiş, bu temizlemiş, bu yemiş, bu okuldan eve gelmiş, hani bana, hani bana demiş.

EK ETKİNLİK 4

Bak bir varmış bir yokmuş, eski günlerde
Tatlı bir kız yaşarmış, Boğaziçi'nde

İşte bir sabah erken, masal böyle başlamış
Delikanlı genç kıza, iskelede rastlamış
Bakışmışlar göz göze, gören kimse olmamış
Fakat denizde dalga, oynamaya başlamış

Bak bir varmış bir yokmuş, eski günlerde
Tatlı bir kız yaşarmış, Boğaziçi'nde

Delikanlı yaklaşmış, ne kadar güzelsiniz
Güzel kız uzaklaşmış, fakat siz de kimsiniz
Ben bir erkek meleğim, bırak yanına geleyim
Ellerimi sürmeden, gözlerimle seveyim

Bak bir varmış bir yokmuş, eski günlerde
Tatlı bir kız yaşarmış, Boğaziçi'nde

Olamaz hayır hayır, annem çok kızar buna
Beni kenara ayır, git takıl şuna, buna
Şayet istersen beni, bize yolla anneni
Söz veriyorum sana, olacağım gelini

Bak bir varmış bir yokmuş, eski günlerde
Tatlı bir kız yaşarmış, Boğaziçi'nde



Ek etkinlik 4'ün kullanımı şu şekilde planlanmıştır. Öğretmen öğrencilere şarkıyı iki defa dinletecektir. Birinci dinleme şarkının konusunu anlamaya yöneliktir. İkinci dinleme de ise öğrencilerden, –mış biçimbiriminin seslendirilmesini kaç kere duyduklarını saymaları istenir. Aynı zamanda şarkı sözleri öğrenciler arasında

paylaştırılarak onların da söylemesi sağlanabilir. Ayrıca şarkının sözleri arasında birleşik zamanda çekimlenmiş eylem bulunmaktadır. Bu tümce kullanılarak bir sonraki derse geçiş de sağlanabilir. Bunun için öğretmen tahtaya şarkı sözünün o tümcesini düzenleyerek ve biçimbirime dikkat çekebilecek şekilde yazmalıdır.

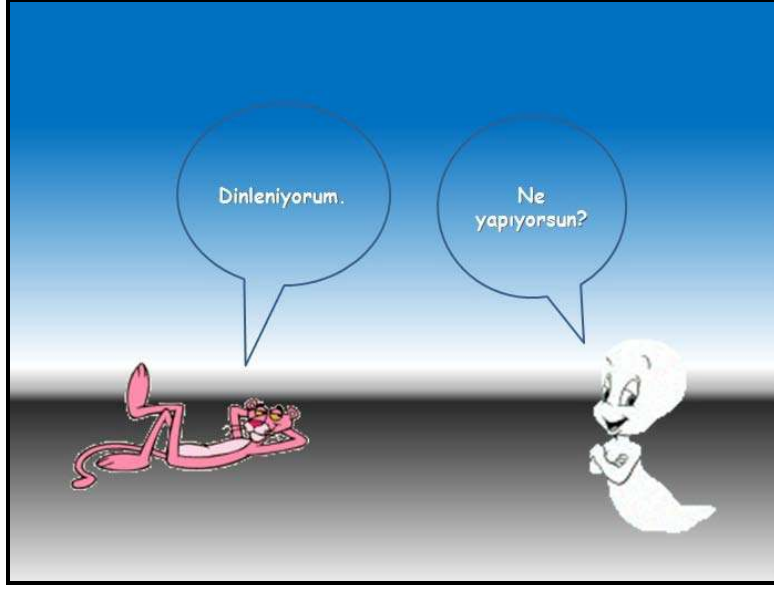
“Boğaziçi’nde tatlı bir kız yaşa- **r-miş**.”

Çalışmamızın bundan sonraki bölümlerinde saydamlar ile küçük bağlamlar yaratılara, biçim değişikliğine dikkat çekilecektir. Saydamların gösteriminin ardından işleve yönelik olarak zaman çizelgesi ortaya çıkartılacak ve tümceler zaman çizelgesine yerleştirilecektir.

Saydam 56- 61’de hayali karakterler ile bir diyalog oluşturulmuştur. Saydam 56’da öğrencinin daha önce öğrendiğini kabul ettiğimiz dilbilgisel yapılar kullanılmıştır. Saydam 57 ortaya çıkacak dilbilgisi yapısının işlevine yönelik ön bilgi vermesi için eklenmiştir.

SAYDAM 56



SAYDAM 57**SAYDAM 58**

Saydam 58’de yeni yapı ortaya çıkmıştır. Öğrencilere bu saydamda biçim açısından farklı olan tümcelerin hangisi olduğu sorulur ve öğrencilerin yanıtları ile tümceler tahtaya yazılır. Saydam 59 ve saydam 60 bağlamın devamını sağlamaktadır. Saydam 61’de yeni biçime örnek olarak bir tümce daha yer almaktadır. Öğretmen bu tümceyi de tahtaya yazar. Saydam 61 ile bağlam sonlandırılır.

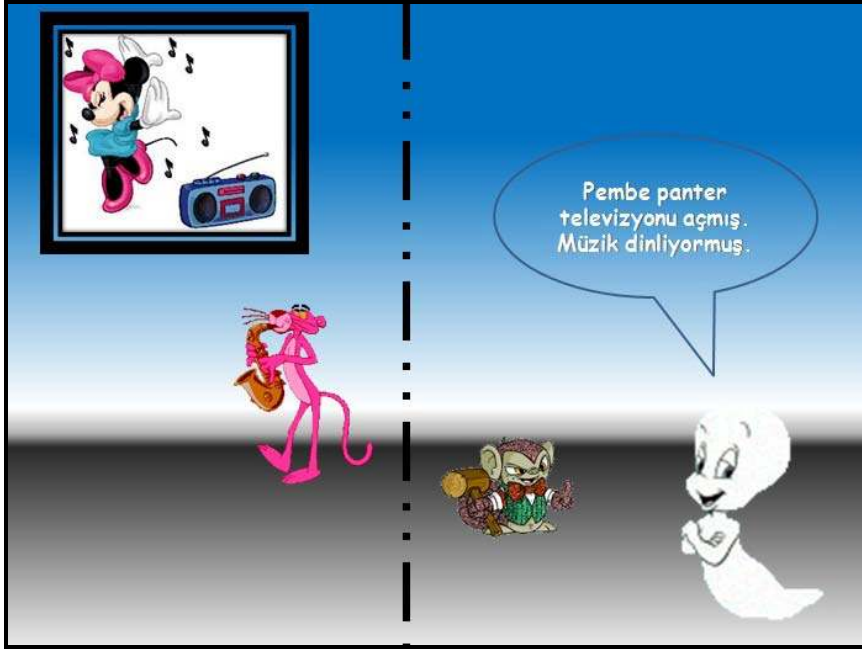
SAYDAM 59



SAYDAM 60



SAYDAM 61



Sunu gösterisi sonunda öğretmen öğrencilere “Pembe panter ne zaman müzik dinliyor?” ve “Kim söyledi?” sorularını sorarak öğrencilerin dikkatini işleve çeker. Bu noktada öğrencilere eski bilgilerinin hatırlatılması, öğrencinin kalıcı bellekten bu bilgileri çağırmasının sağlanması yararlı olacaktır.

Öğrenci daha önce “hikaye birleşik zaman” yapısını öğrenmiş olduğu için bu konudaki bilgilerini rivayet birleşik zamana dönüştürmesi çok daha kolay olacaktır. Bu aşamadaki saydamlar arasından saydam 62 diğerlerinden farklıdır. Saydam 62’nin içerisinde daha önceki öğrenmelere gönderme olabilecek biçimde hikaye birleşik zaman kullanılmış ve öğrencinin dikkati bu noktaya çekilmeye çalışılmıştır. Öğretmenin her saydamın gösterilmesinin ardından, her saydamın bir tümcesini örnek olarak tahtaya yazması planlanmıştır.

Öğretmen saydam 62’deki resimleri yansıtır ve öğrencilere “Bu insanlar ne yapıyor?” sorusunu sorar. Amaç, öğrencilere başka bir kaynaktan edinilen bilginin ifade edilmesi sırasında biçimbirimin kullanımının değiştiğini fark ettirmektir. Öğrencilerin yanıtları alındıktan sonra saydam 62’nin tümceleri yansıtılır. “Cemile

Serdar'ı görmüş. Elinde bir tane gül varmış. Nurgül'ün evinin önündeymiş. Cemile Özlem'e söylemiş” açıklama tümceleri ilk olarak yansıtılır. Ardından birinci konuşma balonu ekranda görünür. “Serdar'ı gördüm. Nurgül'ün evine gidiyordu.” Açılama tümcesi olarak “Özlem Zafer ile karşılaşmış. O'na anlatmış.” tümcesi yansıtılır. İkinci konuşma balonu görüntülenir. “Cemile'yi gördüm. Serdar'ı görmüş. Serdar Nurgül'ün evine gidiyormuş.” Öğretmen saydamdaki tüm tümceler gösterildikten sonra öğrencilere dönerek sorar “Serdar nereye gidiyormuş? Kim söyledi?”

SAYDAM 62

Cemile Serdar'ı görmüş. Elinde bir tane gül varmış. Nurgül'ün evinin önündeymiş. Cemile Özlem'e söylemiş.

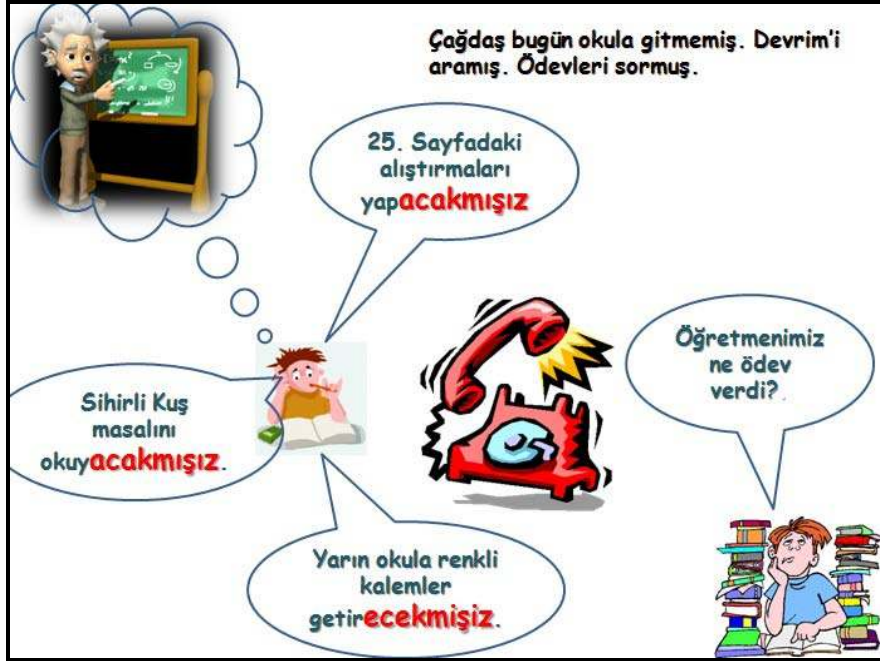
Serdar'ı gördüm. Nurgül'ün evine gidiyordu.

Cemile'yi gördüm. Serdar'ı görmüş. Serdar Nurgül'ün evine gidiyormuş.

Özlem Zafer ile karşılaşmış. O'na anlatmış.

Saydam 63'de gelecek zamanın rivayet birleşik zamanda çekimlenmiş biçimi görüntülenecektir. Bunun için iki öğrencinin telefon görüşmesi ortamı yaratılarak bir bağlam oluşturulmaya çalışılmıştır. Saydamda yeni biçimbirim öğrencinin bilişsel süreçlerini hızlandırmak ve etken hale getirmek için farklı renk ve puntolarla yazılmıştır.

SAYDAM 63



Saydam 64'te hedef biçimbirim gereklilik kipinin rivayeti olarak karşımıza çıkmaktadır. Saydamın sunumu sırasında ilk önce karakterler ekrana yansıyacak ardından anne karakterinin konuşma balonu görüntülenecektir. Anne karakterinin soru tümcesinden sonra çocuk karakterinin düşünce balonu ve sırayla konuşma balonları yansıtılacaktır.

SAYDAM 64



Saydam 65'te biçimbirimin geniş zamanın hikayesi kipinde çekimlenmiş görünüşü bulunmaktadır. Saydam 65 yansıtıldığında ilk önce karakterler görüntülenir, ardından konuşma balonları sırayla ekrana yansıtılır.

SAYDAM 65



Saydam 65'in yansıtılmasından sonra yazılan örnek tümcelerin karşısına öğretmen tarafından kural yazılacaktır. Ancak kuralın yazımı sırasında öğretmen yönlendirici olacak, kuralı öğrenci çıkartacaktır. Yazılan tümceler içerisinde öğrenciler ile birlikte kural çıkartıldıktan sonra öğretmen tarafından kural ve işlevler net bir biçimde yazılır. Böylece öğrencinin zihninde kural ve işlev belirginleşecektir. İşlevin belirlenmesi ve ifade edilmesi öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen hedef davranışlardandır. O nedenle öğretmen işlevlerin yazımında tümceleri yeniden okuyarak öğrencilere “Ne zaman?” ve “Kimden duymuş / Kim söylemiş?” soruları sorulur.

Nurgül'ün evine gidiYORMUŞ. EYLEM+.....+MUŞ+KİŞİ EKİ
 Yarın okula renkli kalemler getirECEKMİŞİZ.+ECEK+.....+KİŞİ EKİ
 Güzel yazMALIYMIŞIM. EYLEM+MALI(y)+.....+KİŞİ EKİ
 Geceleri mutlaka kitap okuRMUŞ.+R+MUŞ+KİŞİ EKİ

1. Eylem şu an hala devam ediyor.

2. Ancak bunu başkasından duyuyoruz.

EYLEM + ŞİMDİKİ ZAMAN EKİ + DUYULAN GEÇMİŞ ZAMAN + KİŞİ EKİ

1. Eylem gelecek zamanda yapılacak.

2. Ancak bunu başkasından duyuyoruz.

EYLEM + GELECEK ZAMAN EKİ + DUYULAN GEÇMİŞ ZAMAN + KİŞİ EKİ

1. Eylem gerçekleşmesi gerekiyor.

2. Ancak bunu başkasından duyuyoruz.

EYLEM + GEREKLİLİK KİP EKİ + DUYULAN GEÇMİŞ ZAMAN + KİŞİ EKİ

1. Eylem geniş zamanda yapılıyor.

2. Ancak bunu başkasından duyuyoruz.

EYLEM + GENİŞ ZAMAN EKİ + DUYULAN GEÇMİŞ ZAMAN + KİŞİ EKİ

Kural ve işlev ortaya konulduktan sonra öğrencilere verilmek için ek etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan ek etkinlikler boşluk doldurma etkinliğidir.

Boşluk doldurma sırasında öğrenciye eylem seçiminde yol gösterici olması için uygun resimler ile etkinlikler desteklenmiştir.

EK ETKİNLİK 5



KAHVE FALI



Falina baktık. Neler olacakmış?
 Bu sene uzun boylu bir kızla tanışacakmışım.
 Bir bayanla güzel bir tatile.....
 Büyük bir köpek.....
 Baskete

Ek etkinlik 5'in öncesinde öğretmen Türk kahvesinden bahsedip öğrencilere fala inanıp inanmadıklarını sorarak konular arası geçiş sağlanabilir. Ek etkinlik 5 öğrencilerden hem öğrendikleri dilbilgisi yapısını hem de sözcük bilgilerini kullanmalarını beklemektedir. Öğrenciler uygun eylemleri gelecek zamanın rivayeti ile çekimleyerek tümcelere yerleştireceklerdir.

Ek etkinlik 6'daki çalışmada öğretmen öğrencilere şöyle bir yönerge verir. "Hafızanızı kaybettiniz. Bu kartlarda sizinle ilgili bilgiler var. Resimlere bakınız. Neler yaparmışsınız?"

EK ETKİNLİK 6

HAFIZAMI KAYBETTİM

Öğren. Daha önce neler yaparmışsın?



Her sabah duş alırmışım.

Her akşam.....

Her hafta sonu

Her gün

Haftada bir gün

EK ETKİNLİK 7

YALNIZIM

Annem neler söyledi? Neler yapmalıymışsınız?



Sokağa çıkamamalıymışız.

Kapıyı

Yemeğimizi.....

Erken

Ek etkinlik 7’de öğrenci evde kardeşiyle yalnız kalacağını hayal eder. Annesi evden çıkarken öğütler vermiştir. Bu etkinlikte o öğütleri yazması beklenmektedir.

Bu aşamadan sonra metne dayalı çözümlemeler ve daha uzun metinler verilecek ve –mİş biçimbiriminin öğretilen tüm biçimleri kullanılacaktır. İlk metin öğrencilere yazılı olarak dağıtılacak ardından soruları yazılı ve sözlü olarak yanıtlamaları istenecektir. İlk metinde dilbilgisi açısından öğrencinin soruları yanıtlarken dönüşümleri gerçekleştirmesini beklemektedir.

LEVENT KAYIP!

Ben Remzi. Sabah 09.00’da iş yerine gittim. Raporları okuyordum. Dışarıdan sesler duydum. Kapıdan dışarı baktım. Herkes bir şey konuşuyordu.

Ayça’nın yanına gittim. “Ne oldu?” dedim. “Levent her sabah 11.00’de işe gelirdi. Bu sabah gelmedi. Polis ile evine gittik. Ev bomboştu” dedi. Evet. Hatırlıyordum. Her sabah bana da gevrek getirirdi.

Ayça devam etti. Evde bir not varmış. “Yeni bir iş teklifi aldım. Bir ay sonra başlayacaktım. Ama hemen çağırdılar. Özür dilerim. Hepinize veda etmeliydim.” Şaşırdım. Ayça çok üzgündü. Levent O’nu aramalıydı. Çünkü Ayça Levent’i seviyordu.

REMZİ NELER ANLATTI?

1. Remzi iş yerine ne zaman gitmiş?

.....

2. Remzi kapıdan dışarı bakmış. Herkes ne yapıyormuş?

.....

3. Levent her sabah 11.00'de ne yaparmış?

.....

4. Levent Remzi'ye ne getirmiş?

.....

5. Levent yeni işine ne zaman başlayacaktı?

.....

6. Levent Ayça'ya niçin veda etmeliymiş?

Metin bir defa okunduktan sonra öğrencilere soru kağıtları dağıtılır. Bu aşamada öğretmenin “Levent kaybolmuş. Bize remzi anlatıyor.” şeklinde vurgulama da bulunması, öğrencinin dikkatini biçimbirimin işlevine yönlendirecektir.

İkinci metin birden çok etkinliği kapsamaktadır. Metin Türk adet ve geleneklerini yansıtmaları açısından önemlidir. Metin ilk olarak bir dinleme metni olarak kullanılacaktır. Metnin seslendirilmesinin öncesinde öğretmen öğrencilere metin ile ilgili fotoğrafları dağıtır. Öğrencilerden metni dinleyerek bu fotoğrafları sıralamaları istenir.



YABANCI DAMAT KINA GECESİ

Türkiye’de düğünden bir gün önce kına gecesi yapılmıyordu. Kına gecesinde gelin kırmızı giymiş. Nişanlıma kırmızı bir elbise aldık. Kına gecesi gelin evinde yapılmıyordu. Kınaya sadece bayanlar geliyordu. Bir de damat katılıyordu.

Nişanlımı önce kuaföre bıraktım. İki buçuk saat sonra beni aradı. Hazırlanmış. Beraber eve gittik. Kırmızı elbisesini giydi.

Kına gecesi saat 20.00’de başladı. Çok heyecanlıydım. Salona girdik. İlk önce gelin ve damat dans edermiş. Önce dans ettik. Sonra beni dışarı gönderdiler. İçeride bayanlar eğleniyormuş. Erkekler giremezlermiş. Bir saat sonra beni aradılar. Kına yakılacaktı. Daha önce hiç görmemiştim. Çok merak ediyordum. Babam, ağabeyim, eniştem ve iki arkadaşım ile eve döndük. Salonda nişanlımı aradım. Bulamadım. Anneme sordum. Nişanlım odasına gitmiş. Kaftanını giyecektmiş. Kaftan bir tek kına gecesinde giyilirmiş. Nişanlımın kapısına gittim. Beni salona geri gönderdiler. Biraz sonra nişanlım geldi. Kaftanı giymiş. Yüzünü örtmüşler. Salonun ortasına iki koltuk koymuşlar. Nişanlım koltuğa oturdu. Sonra ellerinde mumlar ile genç kızlar salona girdi. Kınanın olduğu tepsiyi yengeme vermişler. Yengem ve genç kızlar nişanlımın etrafında döndü. Bir türkü söylediler. Arada nişanlımın yüzüne bakıyorlardı.

Anneme sordum:

- Neden bakıyorlar?

Annem :

- Ağlatmak istiyorlarmış, dedi. Gelin ağlamalıymış. O zaman gelin ve damat çok mutlu yaşarlarmış.

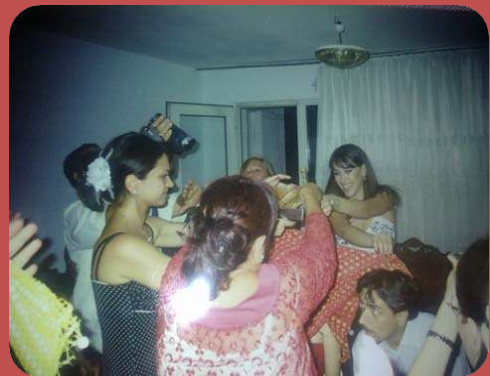
Üzüldüm. Nişanlımın arkadaşı Esra bağırdı. “Ağlıyor” dedi. Yanıma geldi. Beni nişanlımın yanındaki koltuğa oturttu.

Nişanlımın yengesi nişanlımın önümüzde diz çöktü. Sonra anneme baktı. “Ne oldu?” dedim. Annem güldü. “Gelin elini açmıyormuş” dedi. Korktum. Annem “Hediye istiyormuş.” dedi.

Annem bunu sabah öğrenmiş. Çarşıdan bir hediye almış. Nazar boncuğu şeklinde bir kolye almış.

Nişanlıma baktım. Annem kolyeyi avucuna koydu. Yengesi eline yeşil bir macun sürdü. Sonra kırmızı bir eldiven taktılar. Eniştem yanıma geldi. Macundan eline aldı. Benim elime sürdü. Nişanlının örtüsünü ikimizin başına serdiler. Örtünün üstünden sesler geldi. Başımızda şeker kırmışlar. İyi anlaşılmışız. Nişanlının başındaki örtüyü ben açtım. Gözleri kırmızıydı. Gerçekten ağlamış. Şaşırdım. Nişanlımla dans ettik. Artık eğlenceye erkekler de katılıyormuş.

Danstan sonra ellerimizi yıkadık. Macun çıktı. Macunlu yerlerimiz kıpkırmızı olmuş. Garip kokuyor. Akşam annem söyledi. Yeşil macun kınaymış. Mutfakta hazırlamışlar. Damadın annesi karıştırıyormuş. Kınayı annem yapmış.





Öğrenciler resimleri doğru bir şekilde sıraladıktan sonra öğrencilere çalışma yaprağı dağıtılır. Çalışma yaprağında dinledikleri metindeki tümcelerin eylemlerini işlev bakımından incelemeleri istenmektedir. Çalışma yaprağındaki çizelgede damada ait tümceler verilmiş, başkasından duymuş / sonradan fark etmiş anlamının ayırt edilerek öğrenci tarafından işaretlenmesi istenmiştir.

ÇALIŞMA YAPRAĞI 3

Tümceler	Başkasından duymuş.	Sonradan fark etmiş.
Kına gecesinde gelin kırmızı giyermiş.		
Hazırlanmış.		
Nişanlım odasına gitmiş.		
Salonun ortasına iki koltuk koymuşlar.		
Kınanın olduğu tepsiyi yengeme vermişler.		
Gelin ağlamalıymış.		
Hediye istiyormuş.		
Nazar boncuğu şeklinde bir kolye almış.		
Başımızda şeker kırmışlar.		
Kınayı annem yapmış.		

Çalışma yaprağı 3'ün değerlendirilmesinin ardından öğretmen, çalışmamızın son kısmında yer alan etkinlik havuzundan yararlanabilir. Etkinlik havuzundaki etkinlikler öğretimin tamamlanmasından sonra küçük tekrarlar olarak verilebileceği gibi gerekli görülürse öğretim sırasında da kullanılabilir. Etkinlik havuzunun ardından çalışmamızda eylemlerin öğretilmesine yönelik olarak hazırlanmış küçük bir resimli sözlük yer almaktadır. Çalışmamız boyunca kullandığımız eylemler burada resimlendirilmiştir. Bu resimli sözlük öğretmen tarafından resimlerin tahtaya asılması ile eylem kartları olarak kullanılabilir. Öğrencilerin yeni tümceler türetmesi

sağlanabilir, resimdeki durum ile ilgili beyin fırtınası yapılarak öğrenciler arası etkileşim sağlanabilir. Bu resimli sözlük – eylem kartları öğrencilerin bildiği eylemler için bir hatırlatma, yeni öğreneceği eylemler için ise bir öğrenme nesnesidir.

Etkinlik Havuzu A

ALİŞTIRMALAR

Aşağıdaki tümcelerdeki eylemlere doğru biçimdeki ekleri ekleyiniz. Tümceleri tamamlayınız.

1. Saat 10.00 olmuş. Derse geç kal.....
2. Mutfaktan koku geliyor. Ocağı açık bırak.....
3. Annemi aramalıyım. Telefonum çantamda yok. Evde unut.....
4. Ceketimi hızlı giydim. Düğmem kop.....
5. Bu sabah fark ettim. Ayakkabım yırtıl.....
6. Dün Ahmetlerde ödev yaptık. Defterim onların evinde kal.....
7. Geç saate kadar ders çalıştım. Masada uyu.....
8. Torbada süt yok. Bakkaldan alma.....
9. Bu sayfayı görmedim. Son alıştırmayı yapma.....
10. Kumandayı buldum. Kanepenin arkasına düş.....

Etkinlik havuzu A alıştırmaları –mış biçimbiriminin zaman eki olarak kullanımını sağlayacak, ilk öğrenilen bilgilerin geri çağırılması için etkili olacaktır.

Etkinlik Havuzu B

BEN NEYMIŞİM?



Kim görmüş kim sevmiş benim kadar

Mucize aşklar yaşadım.

Kim ölmüş benim kadar

Kim görmüş kim sevmiş benim kadar

Mucize aşklar yaşadım.

Şarabı şişeden içmişim

Balı peteğinden yemişim.

Her gün şarkı söylemişim

Bunu bir ben bilmişim.

Vay be, ben neymişim

Vay be, ben neymişim

Vay be, ben neymişim

vay be...

Hiç kimse, hiç kimse benim kadar

Tanıyamaz asla seni, sen kendinde buldun beni

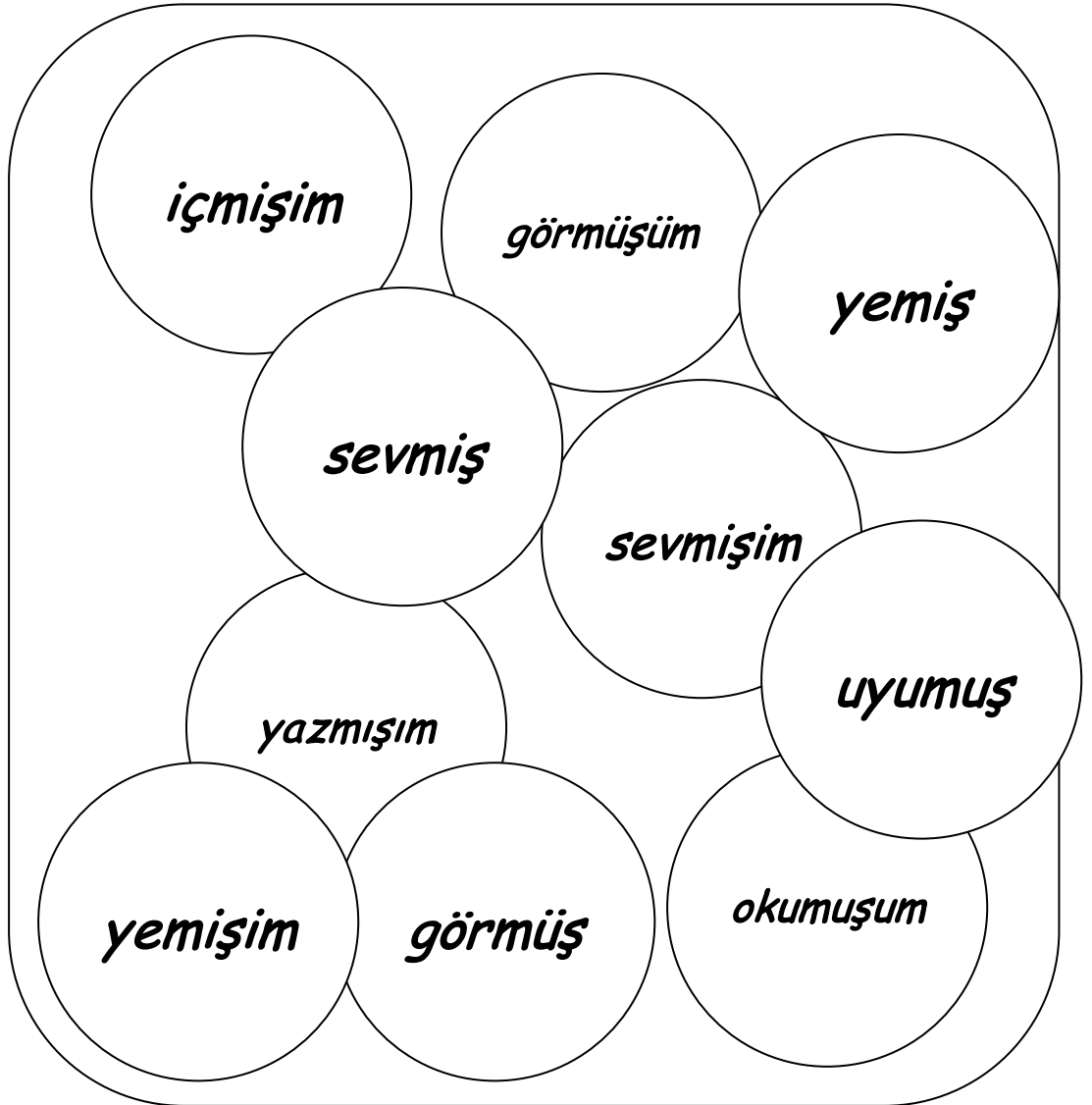
Hiç kimse, hiç kimse benim kadar

Tanıyamaz asla seni, sen kendinde buldun beni

Gökçe

Etkinlik havuzu B etkinliğinde öğretmen öğrencilerden şarkıyı dinlemelerini ve kendilerine verilen çalışma yaprağında duyduğu eylemleri işaretlemesini ister.

Etkinlik havuzu B çalışma yaprağı



Etkinlik havuzu C



Malzemeler:

1lt süt
2 yemek kaşığı yoğurt

Etkinlik havuzu C etkinliği Yüksel Teyzenin Yoğurdu metninin çalışmaları ile birleştirilebileceği gibi daha sonraki bir ders o derse gönderme yapılarak öğrencinin merak duygusundan yararlanılıp öğrenci güdülenir ve ayrı bir etkinlik olarak da kullanılabilir. Öğretmen öğrencilere yönergeyi şu şekilde verebilir. Yüksel teyze size yoğurdunun tarifini verdi. Resimlere bakın. Yüksel teyze yoğurdu nasıl yapmış? Yazın.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

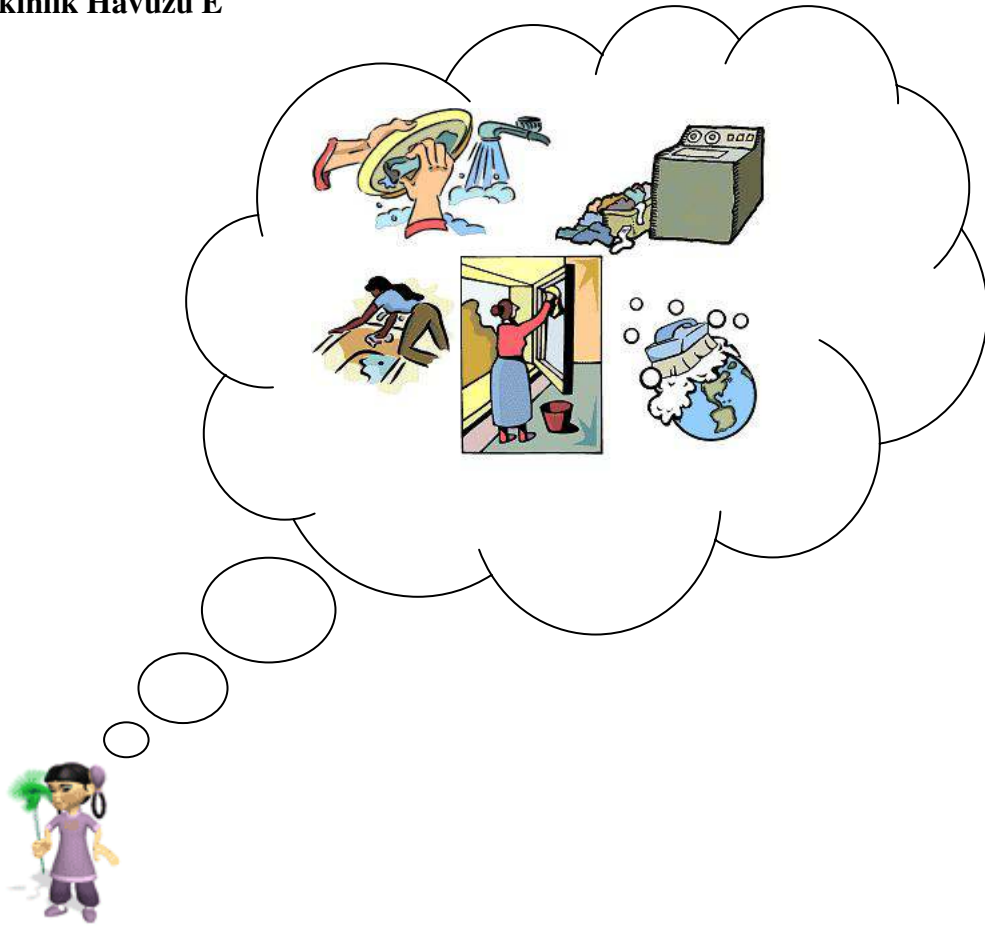
Etkinlik Havuzu D

Etkinlik havuzu D çalışmasında nesi var ya da fark bul oyunlarının benzeyeni bir çalışma hazırlanmıştır. Öğrencilerin eline oda resimleri ikiye ayrılmış şekilde dağıtılır ve kendi resimlerine bakıp çalışma yaprağındaki doğru / yanlış işaretlemelerini yapmaları istenir.

Etkinlik Havuzu D Çalışma Yaprağı

Tümce	DOĞRU	YANLIŞ
Yılbaşı ağacına iki tane kırmızı balon asmış.		
Yılbaşı ağacının önünde bir çift çizme koymuş.		
Sehpanın üstünde mavi bir bardak bırakmış.		
Sehpanın üstüne bir çatal bırakmış.		
Yere yeşil bir kalem düşürmüş.		
Aynanın üstüne mavi bir kurdele bağlamış.		
Şöminenin önündeki tabakta yiyecekler kalmış.		

Etkinlik Havuzu E



Yönerge: Ece yarın arkadaşlarıyla buluşmayacaktı. Yarın için planları varmış. Ece yarın neler yapacaktı?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

örnek eylemler



ağlamak

Bebek ağlamış.



avlamak

Engin ve oğlu hafta sonu kuş avlamışlar.



çarpmak

Araba ağaca çarpmış.



çıkarmak

Ahmet tişörtünü çıkarmış.



demlemek

Çayı kim demlemiş.



dökmek

Unun üzerine iki bardak su dökmüş.



eğilmek

Serhat başkanın önünde eğilmiş.



göstermek

Çocuk vapuru kardeşine göstermiş.



gülümsemek

Bu bebek gülümsemiş.



hediye etmek

Patrona maket gemi hediye etmiş.



kaçmak

Hırsız kaçmış.



karşılaşmak

Ali ile aslı yolda karşılaşmışlar.



kazanmak

Adam çok para kazanmış.



korkmak

Çocuk zürafadan korkmuş.



kovalamak

Esra Alper'i sahilde kovalamış.



özlemek

Gamze Ferhat'ı çok özlemiş.



peşine düşmek

Dedektif izin peşine düşmüş.



savurmak

Düğünde paraları havaya savurmuşlar.



seslenmek

Sevda kocasına seslenmiş.



sevinmek

Futbolcular , gole çok sevinmiş.



sürmek

Annem ekmeğimize yağ sürmüş.



takmak

Saına renkli toka takmış.



toplanmak

Gençler sahilde toplanmışlar.



yollamak

Salı günü mektubu yollamış.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemi gün geçtikçe daha hızla kendini fark ettirmekte ancak; bu konuda hazırlanmış malzemeler yetersiz kalmaktadır. O nedenle alternatif, kolay ulaşılabilecek malzemelere ihtiyaç vardır. Bu açıdan bakıldığında günümüz teknolojisinin olanaklarından yararlanmamak mümkün değildir. Şu noktada unutulmamalıdır ki, dil edinimi dört beceriyi birden gerektirir. Dinleme- anlama – konuşma – yazma. Eğitim teknolojilerinden hazırlanarak oluşturulan malzemeler içerisinde bu dört becerinin de bulunması bazı durumlarda çok zor olabilmektedir. Bunun için hazırlanan malzemelerin çok yönlü olması esastır.

Çalışmamız örnek dilbilgisi yapısı olarak –mİş biçimbirimini seçmiştir. Amacımız biçimbirimin öğretime yönelik hazırlanan malzemelerden oluşturmaktır. Hazırlanan malzemelerin bir kısmı saydamlardan oluşmakta ve bilgisayar ortamında kullanılmaktadır. Ancak malzemelerimizi oluştururken özellikle hazırlanan malzemelerin birçok şekilde kullanılabilir olmasına özen gösterdik. Malzemeler sadece bilgisayar ortamında değil; tepegöz ile yansıtılarak, öğretmen tarafından tahtaya yazılabilecek ya da çalışma yaprağı olarak dağıtılabilecek nitelikte hazırlanmıştır. Bilgisayar ortamında hazırlanan sunumlar öğrencinin daha sonra tekrar etmesini kolaylaştırmak ve öğrenci tarafından tek başına kullanılabilmesini sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmamızda –mİş biçimbiriminin birden çok işlevine değinilmiş fakat; malzeme oluşturma aşamasında eylemlere eklenerek zaman bildirme işlevi ile zaman eki almış eylemlere ulanıp birleşik zaman bildirme işlevlerine yer verilmiştir. Oluşturulan malzemeler görsel açıdan zenginleştirilmiştir.

Malzemelerin görseller ile ilişkilendirilmesi sırasında animasyonlar dışında seçilen resimlerin çeşitlilik göstermesine de dikkat edilmiştir. Gerçek resimlere de yer verilmiştir. Özellikle metinlerin oluşturulması aşamasında Türk kültürünü tanıtacak metinler olmasına önem verilmiş, halk kültüründen anonim bir masal ile bir Nasrettin Hoca fıkrası kullanılmıştır.

Malzemeler süre sınırlandırmasına tabi tutulmadan üretilmiştir. Ancak kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesine göre hazırlanan malzemeler, farklı etkinlikler ve çalışma yaprakları ile bir bütün oluşturmaktadır. Malzemeler arasındaki geçiş etkinliği olarak kullanılabilecek ek etkinlikler ile hazırladığımız malzemelerin bir ders süresi içerisinde öğretmene yol gösterici bir araç-gereç olacağını düşünüyoruz.

Malzemelerimizin tasarlanması sırasında bilinç uyandırma tekniği temel alınmış ve bu nedenle ilk olarak biçim ile ilgili bilgilerin öğrenci tarafından tahmin edilmesi beklenmiş, ardından kural açıklanmıştır. Dilbilgisi yapısının biçim boyutunun ardından anlam boyutunu öğrencilerin tahmin etmesi beklenmiştir.

Hazırlanan ana malzemelere ek olarak etkinlik havuzu oluşturulmuş ve öğretmenin kullanabileceği farklı etkinliklere bu bölümde yer ayrılmıştır. Malzemelerin içeriğinde eylemlerin öğretime yer verilmemiş ama tüm etkinliklerin sonunda yer alan etkinlik havuzunda resimli eylem kartları hazırlanmış ve eylemler resim-eylem-tümce olarak bir bütün halinde sunulmuştur.

Bir dili kullanmanın dört beceri gerektirdiği göz önünde tutularak konuşma, yazma, okuma, dinleme etkinlikleri ayrı ayrı hazırlanmış ve özellikle şarkı sözleri ve tekerlemelere yer verilerek; çekingen öğrencileri konuşturmak hedeflenmiştir. Tasarlanan malzemelerde öğrenci yaş grubu belirlenmemiş olduğu için genç ve orta yaş grubunun ilgisini çekebilecek malzemeler oluşturulmuştur.

Çalışmamızın bu alanda hazırlanacak diğer çalışmalara yol gösterici, bu alanda çalışan öğretmenlere yardımcı olacağını düşünüyoruz.

KAYNAKÇA

- Atabay, N. ve Özel, S. ve Kutluk, İ. (2003). **Sözcük Türleri**. İstanbul: Papatya Yayıncılık
- Aydın, Ö. (1996). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramının Kısa Bir Tanıtımı**. Ankara
- Aydın, Ö. (1999). **İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Dilbilgisi Betimlemelerinin Görünümü**. Çağdaş Türk Dili Dergisi. Sayı: 137-138
- Aydın, Ö. (2001). **İkinci Dil Ediniminde Evrensel Dilbilgisine Erişim**. Sayı: 2. Ss:11-30
- Bozkurt, F. (2004). **Türkiye Türkçesi Türkçe Öğretiminde Yeni Bir Yöntem**. İstanbul: Kapı Yayınları
- Cem, A. (2005). **Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi Hazırlama Ve Uygulama Önerisi**. Dil Dergisi. Sayı: 128. (Nisan-Mayıs- Haziran 2005)
- Cem, A. ve Fidan, Ö. (2005). **İkinci Dilde Okuma Alt Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Malzeme Oluşturma – Geliştirme Önerileri**. Dünyada Türkçe Öğretimi 6 Sempozyumu. (15-16 Nisan 2004) Ankara
- Demircan, Ö. (2005). **Türkiye Türkçesinde Kök - Ek Birleşmeleri**. İstanbul: Papatya Yayıncılık
- Demircan, Ö. (2002). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Der Yayınları

Demirel, Ö. (2005). **Eğitimde Yeni Yöntemler**. Ankara: Pegem Yayıncılık

Demirel, Ö. (1999). **Yabancı Dil Öğretimi**. İstanbul: Milli eğitim Basımevi

Gönençen, Ş. (1976). **Türkçe Öğreniyorum “I am learning Turkish”**. Ankara

Hatipoğlu, V. (1972). **Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları

Hengirmen, M. (1993). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Engin Yayınevi

Hengirmen, M ve Koç, N. (2001). **Türkçe Öğreniyoruz 1**. Ankara: Engin Yayınevi

Hengirmen, M ve Koç, N. (2001). **Türkçe Öğreniyoruz 2**. Ankara: Engin Yayınevi

Hengirmen, M ve Koç, N. (2001). **Türkçe Öğreniyoruz 3**. Ankara: Engin Yayınevi

Hengirmen, M ve Koç, N. (2001). **Türkçe Öğreniyoruz 4**. Ankara: Engin Yayınevi

Kahraman, T. (1996). **Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi**. Ankara: DuMat Basımevi

Karahan, L. (1999). **Türkçede Söz Dizimi**. Ankara: Akçağ Yayınları

Kıran, Z. Ve Kıran, A. (2002). **Dilbilime Giriş**. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Korkmaz, Z. (2003). **Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)**. Ankara: TDK Yayınları

Oğuzkan, F. (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları

Özkan, Y. (2005). **The Role Of Input Enhancement In ELT**. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi

Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi

Sezer, A. (1998). **Yabancı Dil Öğretiminde Üretken - Dönüşümlü Dilbilgisinin Yeri**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 3. S.s: 141-151

Tosun, C. (2006). **Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış**. Çankaya Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences. Sayı: 5. S.s: 79 – 88. (Mayıs 2006)

T.C. Ankara Üniversitesi (2002). **HİTİT**. Ankara: T.C Ankara Üniversitesi Basımevi

Underhill, R. (1976). **Türkish Gramer**. Cambridge: The Massachusetts Institute Of Technology

Uzun, N.E. (2000). **Anaçizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe**. İstanbul: Multilingual

Vardar, B. (2002) **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Multilingual

Vardar, B. (1998) **İşlevsel Genel Dilbilim**. İstanbul: Multilingual

Yalçın, A. (2002) **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yayınları

Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2003) **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayınları

<http://www.animatieplaatjes.nl/> 16.11.2009

<http://www.gif-anime.org/> 16.11.2009

<http://www.gifsanimes.net> 16.11.2009

<http://us.gifs.tv/> 16.11.2009

<http://www.gifs.nl/> 16.11.2009