

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

**TÜRKÇE KOŞULLU YAPILARIN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK MALZEME
TASARIMI**

Özlem YOLCUSOY

Danışman

Prof. Dr. Lutfiye OKTAR

İzmir

2008

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Türkçe Koşullu Yapıların Öğretimine Yönelik Malzeme Tasarımı” adlı çalışmanın bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada belirtilenler olduğunu belirtir, onurumla onaylarım.



20/06/2008

Özlem Yolcusoy

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından **Yabancı Dil Olarak T¼rke Öğretimi**
Anabilim Dalı Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. V. Doğan G¼NAY

¼ye: Prof. Dr. L¼tfiye OKTAR

¼ye: Yardımcı Doç. Dr. Hanife G¼VEN



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... /2008

Enstit¼ M¼d¼rt¼

T.C YÜKSEKÖĞRETİM KURULU TEZ MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No **313999**
Yazar Adı / Soyadı **Özlem Yolcusoy**
Uyruğu / T.C.Kimlik No **T.C. 15262603050**
Telefon / Cep Telefonu / e-Posta **2326712330 5058010118 ozlemyolcusoy@hotmail.com**
Tezin Dili **Türkçe**
Tezin Özgün Adı **Türkçe Koşullu Yapıların Öğretimine Yönelik Malzeme Tasarımı**
Tezin Tercümesi **Developing Materials to Teach Conditionals in Teaching Turkish as a Foreign Language**
Konu Başlıkları
Üniversite **Dokuz Eylül Üniversitesi**
Enstitü / Hastane **Eğitim Bilimleri Enstitüsü**
Anabilim Dalı **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı**
Bilim Dalı / Bölüm **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü**
Tez Türü **Yüksek Lisans**
Yılı **2008**
Sayfa **- - - 109**
Tez Danışmanları **Prof. Lütfiye OKTAR**
Dizin Terimleri
Önerilen Dizin Terimleri **Göreve Dayalı Dil Öğretimi, Koşul Tümceleri, Yabancı Dil Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**
Kısıtlama / Kısıt Süresi **Yok**

Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin 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.

15.07.2008

İmza: 

Yazdır

TEŞEKKÜR

Bu çalışma boyunca benden bilgi ve yardımlarını esirgemeyen, hem bilişsel hem de psikolojik anlamda bana her zaman destek olan, hiç tükenmeyen sabrı, anlayışı ve titizliğiyle her zaman daha iyisi için çalışan ve bana büyük bir örnek temsil eden danışman hocam sayın **Prof. Dr. Lütfiye Oktar'a** çok teşekkür ediyorum.

Çalışma süresinde desteğini ve güvenini hiç eksik etmeyen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Başkanı sayın **Prof. Dr. V. Doğan Günay'a**; lisans eğitimim boyunca bana kattığı akademik bilgiler ve dünya görüşü ile yol gösteren sayın **Prof. Dr. Şükriye Ruhi, Prof. Dr. Meral Çileli, Asist. Prof. Dr. Alev Yemenici'ye**, yüksek lisans eğitimim boyunca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde malzeme geliştirmede bana farklı bakış açıları kazandıran sayın **Doç. Dr. Ayşen Cem'e** ve diğer tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu yoğun ve stresli süreçte bana her zaman destek olan, manevi desteğini hiç esirgemeyen canım dostum **Betül Sülüsoğlu'na**, canım kardeşim **Nurcan Kargın'a** ve bütün arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Son olarak sevgi, hoşgörü ve desteklerini hiç esirmeyen anneme, babama, ablama, eniştem Cengiz Mezde'ye ve kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ŞEKİL LİSTESİ.....	iii
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Öğrenme ve Öğretme.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	2
1.3. Problem Cümlesi.....	3
1.4. Alt Problemler.....	3
1.4.1. İkinci Dil Öğretimindeki İletişimsel Yaklaşımlarla İlgili Alt Problemler	3
1.4.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleriyle İlgili Alt Problemler.....	3
1.4.3. Dilbilgisi Öğretimi İle İlgili Alt Problemler	3
1.4.4. Koşul Tümcelerinin Öğretimi Üzerine Geliştirilen Malzemelerle İlgili Alt Problemler.....	4
1.5. Sayıtlılar.....	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar.....	4
1.7.1. Koşul Tümceleri	4
1.7.2. Öğretim Tekniği.....	4
1.7.3. Göreve Dayalı Öğretim.....	5
1.7.4. Görev	5
II. BÖLÜM	6
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1 İlgili Yayın ve Araştırmalar	6
III. BÖLÜM.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
3.1. İkinci Dil Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları.....	8
3.1.1. İkinci Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımlar.....	16
3.1.1.1. İletişimsel Yaklaşım	16
3.1.1.2. Göreve-Dayalı Öğrenme Yöntemi.....	18
3.2. Dilbilgisi	28
3.2.1. Dilbilgisi Nedir?	28
3.2.2. Dilbilgisi Öğretimi.....	29
3.2.3. Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Malzeme Türleri	33

3.2.4. Dilbilgisi Öğretim Modelleri	36
3.2.4.1. Sunum- Uygulama- Üretim Modeli	37
3.2.4.2. Göreve Dayalı Öğrenme Modeli.....	39
3.3. KOŞULLU TÜMCELER	42
3.3.1.Koşullu Tümcelerın Yapısı	43
3.3.2. Koşullu Tümcelerın İşlevleri	47
IV. BÖLÜM	54
YÖNTEM.....	54
4.1. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri	54
V. BÖLÜM.....	58
MALZEME GELİŞTİRME.....	58
5.1. Malzeme Geliştirme İlkeleri	58
5.2. Hazırlanan Ders Malzemeleri Örnekleri.....	60
VI. BÖLÜM	80
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
KAYNAKÇA	82
Yararlanılan Kaynaklar	87
EK 1. SÖZLÜKÇE	88
EK 2:.....	94

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Bilişsel Modelin İletişimsel Dilbilgisi Sınıfına Uygulanışı (Fotos, S. 2001: 278)

Şekil 2. Alıştırma ve Görevler (Littlewood, 2004: 321)

Şekil 3. Göreve Dayalı Etkinliklerin Uygulanışı (Willis, 1996: 38)

Şekil 4. Biçim-Anlam-Kullanım Şeması

ÖZET

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için yapılarının ve işlevlerinin oldukça karmaşık olduğunu düşündüğümüz Türkçe koşullu tümcelerın öğretimi üzerine göreve dayalı öğrenme ve öğretme modelini temel alarak malzeme hazırlamaktır.

Amacımıza ulaşabilmek için öncelikle dil öğretime işlevsel yaklaşımlar, dilbilgisi öğretime yaklaşımlar, yabancı dil öğretme yöntem ve teknikleri ve yabancı dil öğretiminde kullanılan malzeme örnekleri ele alınarak incelenmiş, daha sonra Türkçede koşullu tümcelerın ne olduğu ele alınmış, bu yapıyı öğretirken göreve dayalı hazırlanan malzemelerin nasıl olması gerektiği tartışılmış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek göreve dayalı malzeme örnekleri tasarlanmıştır.

Bu doğrultuda hazırlanan ders malzemelerinde erek yapının öğrencilere aktarılabilmesi için görevlerden yararlanılmış, öncelikle örtük öğrenme yoluyla daha sonra da açık öğrenme yoluyla öğrencilere erek yapı sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe koşullu yapıların öğretimi için tasarlanan göreve dayalı malzemelerimiz orta ileri seviyedeki dil öğrencileri temel alınarak hazırlanmıştır. Çalışmada tasarlanan görevlerin gerçek öğretme ortamlarında değerlendirilmesi daha sonraki çalışmalara bırakılmıştır.

ABSTRACT

Developing Materials to Teach Conditionals in Teaching Turkish as a Foreign Language

This study aims at applying task-based learning and teaching to the development of materials to teach Turkish conditionals to the students learning Turkish as a foreign language.

In order to achieve this purpose, after functional approaches to language teaching, foreign language learning methods and techniques, sample materials used in foreign language teaching, conditionals in Turkish are studied, task-based materials in teaching Turkish as a foreign language are prepared.

In order to teach the target structure tasks are used by means of implicit and then explicit techniques.

The materials developed for foreign learners to teach Turkish conditionals are prepared for intermediate language learners. The tasks designed and the materials developed are to be evaluated and assessed in real teaching situations, which, in this study, are left to be realised in a further study.

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Öğrenme ve Öğretme

Öğrenme insanın doğuştan getirdiği davranış ve yeteneklerin geliştirilmesi, değiştirilmesi, silinmesi ya da düzenlenmesidir. Günay'ın aktardığına göre (2004:30), Morgan (1988: 77) öğrenmeyi tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik olarak tanımlamaktadır. Öğrenme ile birey kendisinde olmayan yeni bilgi ve beceriler kazanır. Her durumda öğrenme davranış değişikliğidir.

Her türlü öğrenme tekrarlama ile kazanılır ve her öğrenmenin sonunda sürdürülen yaşamda bir değişiklik olması beklenir. Sonunda öğrenilen bir şeyin edim aşamasına gelmesi öğrenmenin gerçekleştiğini gösterir. Yeni kazanılan bu değişikliğin sürdürülmesi gereklidir. Sürdürülmeyen davranış, öğrenmeyle kazanılan bir bilginin unutulduğunu gösterir.

Öğrenme tanımlarına bakıldığında, yapılan tüm tanımların davranışta meydana gelen, tekrar ya da yaşantı sonucu oluşan devamlı değişiklikten bahsettiğini görmek mümkündür. Açıkgoz (2003: 8)'e göre öğrenmenin üç önemli özelliği vardır: (a) bireyin davranışında bir değişiklik olması, (b) bu değişikliğin yaşantı sonucu meydana gelmesi ve (c) bu değişikliğin geçici değil en azından belli bir süre kalıcı olması.

Öğretme ise, genel olarak, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olarak ele alınmaktadır (Açıkgoz, 2003: 12). Yapılan tanımlara göre öğretimin dört temel özelliği vardır: (a) Öğretim bir süreçtir, (b) Öğretim planlıdır, (c) Öğretimin amacı öğrenciyi geliştirmek, ona bir şeyler kazandırmaktır, (d) Öğretim öğrenmenin

başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir. Sonuç olarak, öğretme ve öğretim, öğretimin planlı olması noktasında farklılık gösterir (Açıkgöz, 2003: 14).

“Öğretme sürecinin gerçekleşebilmesi için öğrenen, öğretene ve öğrenilen adlarının verilebileceği üç öğenin etkileşimde bulunması gerekmektedir” (Açıkgöz, 2003: 12).

Öğretme kavramının öğrenme ile birlikte kullanımı, bu iki kavram arasında sebep sonuç ilişkisi kurulmasına neden olmaktadır. Bir başka deyişle, öğretme sürecinin varlığından söz edebilmek için öğrenme ile sonuçlanması gerektiği düşünülmektedir. Oysa bu iki süreç birbirinden bağımsız olarak da yer alabilir. Öğretme olmadan öğrenme gerçekleştiği gibi sonunda –öğrenciden ya da süreçteki bazı aksaklıklardan kaynaklanan nedenlerle- öğrenmenin olmadığı öğretme süreçleri de vardır (Açıkgöz, 2003: 13). Öğretme sürecinin amacına ulaşabilmesi için öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminin başarılı olması da öğrenimin gerçekleşmesiyle ölçülebilir.

Bu çalışmada öğrenme ve öğretimin birlikte gerçekleşmesi amaçlanarak, karmaşık yapı ve anlamlara sahip olan Türkçedeki koşullu yapıların anlamlı öğrenimini sağlayabilmek için göreve dayalı öğrenme yönteminin kullanılabileceği ve Türkçe öğrenen yabancılar için göreve dayalı malzeme geliştirilmesinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretime katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde koşullu tümcelerin öğretimi üzerinde göreve dayalı malzeme geliştirme amaçlanmıştır. Malzemeler, ikinci dil öğretim yöntemlerinden iletişimsel yaklaşım ve göreve dayalı öğretim yaklaşımı temel alınarak hazırlanacaktır.

Dilbilgisi öğretimi ve dilbilgisi öğretiminde kullanılan malzeme türleri üzerinde durularak, koşul tümceleri incelenecek; koşul tümcelerinin işlevleri üzerinde durulacak ve ders malzemeleri koşul tümcelerinin öğretimi üzerine geliştirilecektir. Malzeme geliştirme sürecinde orta ileri seviyede yabancı dil öğrencilerine uygun göreve dayalı, biçim-anlam ve kullanım boyutlarına uygun ders

malzemeleri geliştirilmiştir. Ders malzemeleri sınıf içi etkinlik ve bireysel etkinlikleri kapsamaktadır.

Koşul tümceleri, karmaşık yapısı, farklı yapılarda farklı anlamlar taşıması nedeniyle ikinci dil öğrencileri için her zaman öğrenilmesi zor olan yapılar arasında yer almıştır. Ancak öğrenilmesi zor olduğu düşünülen bu yapının öğretimine yönelik ders kitapları ve malzemeleri incelendiğinde konunun işlevsel olarak değil, biçimsel olarak verildiği dikkat çekmiştir. Bununla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde koşullu tümcelerin üzerine yapılmış bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Malzeme geliştirme sürecinde, koşullu tümcelerin öğretimi için sunular hazırlanmıştır. Bu sunular, bir kitap ünitesi şeklinde, öğretmenin etkin bir şekilde ders sırasında kullanabileceği gibi, aynı zamanda öğrencilerin de bireysel çalışmasına olanak verecek şekilde düzenlenmiştir.

1.3. Problem Tümcesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde koşul tümcelerini öğretmek için göreve dayalı malzeme nasıl olmalıdır?

1.4. Alt Problemler

1.4.1. İkinci Dil Öğretimindeki İletişimsel Yaklaşımlarla İlgili Alt Problemler

1. İletişimsel yaklaşım nedir?

1.4.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleriyle İlgili Alt Problemler

1. Yabancı dil öğretim teknikleri nelerdir?
2. Göreve dayalı yaklaşım nedir?

1.4.3. Dilbilgisi Öğretimi İle İlgili Alt Problemler

1. Dilbilgisi nedir?
2. Dilbilgisi öğretiminde kullanılan malzemeler nelerdir?

3. Dilbilgisi öğretimine yaklaşımlar nelerdir?

1.4.4. Koşul Tümcelerinin Öğretimi Üzerine Geliştirilen Malzemelerle İlgili Alt Problemler

1. Koşul tümceleri nelerdir?
2. Malzeme geliştirmenin temel ilkeleri nelerdir?
3. Bu çalışma için hazırlanan malzemeler nelerdir?

1.5. Sayıtlar

Bu çalışmada koşullu tümcelerin öğretimi için önerilen sunumlar ve etkinlikler orta ileri seviyedeki dil öğrencileri için hazırlanmıştır. Orta ileri seviyedeki öğrencilerin Türkçede ad yantümcelerini, sıfat işlevli yantümceleri, belirteç işlevli yantümceleri, tüm zamanları, ad durum biçimbirimlerini, iyelik biçimbirimlerini, ünlü uyumu ve ses değişimlerini bildikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmada sadece koşul tümcelerinden eylemsi soneki –sA, koşaç belirticisi -(y)sA ve koşul bağlacı “eğer” ele alınarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda göreve dayalı malzemeler geliştirilmiştir.

1.7. Tanımlar

1.7.1. Koşul Tümceleri

Temel bir tümceyle onu bütünleyen bir ya da daha çok sayıda tümceden oluşan bileşik tümcenin türlerinden biri olan koşul tümcesi, koşul kavramı içeren ve yüklemi –se, -sa eki alan tümcedir (Vardar, 2002: 44).

1.7.2. Öğretim Tekniği

Dil öğretiminde teknik, öğretmen tarafından sınıfta gerçekleştirilen bir sınıf aracı ya da etkinliğidir. Birçok öğretmen yaklaşım ya da yöntemler hakkında bilgi

sahibidir. Öğretmenin sınıfta kullandığı ise tekniktir. Bu yüzden, dil öğretiminde teknikler yöntem ve yaklaşımlardan daha önemlidir (Demirel, 2004: 45).

1.7.3. Göreve Dayalı Öğretim

Göreve dayalı öğretim, bir çıktı elde edebilmek için hedef dilin öğrenci tarafından iletişimsel amaçlarla kullanılmasını gerektiren görevlerin verildiği bir öğretim tekniğidir. Göreve dayalı öğretim doğal öğrenme yoluna benzer. Bir çocuk da anadilini görevler yoluyla öğrenir (Littlewood, 2004: 320).

1.7.4. Görev

Görev, belli bir sonucu elde etmek için öğrencilerin hedef dili iletişimsel amaçlı kullanmasını gerektiren etkinlikler bütünüdür (Willis, 1996: 23).

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1 İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bir bağlamda koşullu tümcelerin göreve dayalı öğretme yöntemiyle öğretimi üzerine malzeme geliştirmek amaçlanmaktadır. Hazırlanacak ders malzemelerinin hedef ve amaçlara uygun olmasını sağlamak için birçok kaynaktan yararlanılmıştır.

Bu bağlamda iletişimsel yaklaşımla ilgili olarak Larsen-Freeman'ın **Techniques and Principles in Language Teaching**, Thornbury'nin **How to Teach Grammar** ve Demirel'in **ELT Methodology** adlı yapıtları anmaya değerdir.

Göreve dayalı yöntem üzerinde yapılan çalışmalarda ise, Brown'ın **Teaching Principles and Interactive Approach to Language Pedagogy**, Ellis'in **Task-based Language Learning and Teaching**, Larsen-Freeman'ın **Techniques and Principles in Language Teaching**, Littlewood'un **The Task-based Approach: Some Questions and Suggestions** ve Willis'in **A Framework for Task-Based Learning** adlı yayınları temel alınmıştır.

İkinci dil öğrenme kuram ve tekniklerinde ise, Brown'ın **Principles of Language Learning and Teaching**, Celce-Murcia'nın **Teaching English as a Second or Foreign Language**, Doughty ve Long'un **The Handbook of Second Language Acquisition**, Ellis'in **Second Language Acquisition**, Lightbown ve Spada'nın **How Languages Are Learned** adlı kitapları anılmaya değerdir.

Dilbilgisi ve dilbilgisi öğretimi ile ilgili olarak Aydın'ın **Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**, Demircan'ın **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, Cem'in **Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzeme**

Hazırlama ve Uygulama Önerileri, Larsen-Freeman'ın **Techniques and Principles in Language Teaching** adlı eserleri örnek olarak gösterilebilir.

Koşullu tümceler ile ilgili olarak da Banguoğlu'nun **Türkçenin Grameri**, Gencan'ın **Dilbilgisi**, Kerslake ve Göksel'in **Turkish: A Comprehensive Grammar** adlı çalışmalarına başvurulmuştur.

III. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. İkinci Dil Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları

Öğrenme ve sınıf içindeki öğrenme etkinliklerinin nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bu farklı görüşler doğrultusunda, her ne kadar farklı görünse de, birbirini tamamlayan farklı kuram ve yaklaşımlar doğmuştur. Bu farklı kuramları bir bütünün parçaları olarak ele alırsak, bütünü anlamak için parçaları anlayıp onları nasıl birleştirmek gerektiğini görmemiz daha kolay olacaktır. Bu nedenle, bu bölümde, ikinci dil öğrenme üzerine önerilen farklı kuram ve yaklaşımlar ikinci dil edinimini daha iyi anlamak için ele alınacaktır.

Davranışlarda meydana gelen gözlemlenebilir değişiklikleri ele alan davranışçılık, otomatikleşinceye kadar tekrarlanan davranış örüntülerini ele alır (Feldman, 1996: 191). Gerekli koşullar yinelenildiği müddetçe, belli bir uyarıcıya gösterilen belli bir tepki alışkanlık haline dönüşmektedir. Böylece, öğrenme ya da edinim ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, koşullu öğrenmenin en temel şekli *alışkanlık* geliştirmektir.

Davranışçılığa göre, öğrencilerin daha önce oluşturdukları birinci dil alışkanlıkları ikinci dil öğreniminde yeni alışkanlıkların oluşumunda etkili olmaktadır. İkinci dil öğreniminde birinci dilin etkisini ileri sürmek için karşıtsal çözümleme varsayımı önerilmiştir. Karşıtsal çözümleme varsayımı birinci dil ve ikinci dil yapıları arasında benzerlik olduğu zaman ikinci dil öğrencilerinin herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını ileri sürmüştür. Ancak, farklılıklar olduğunda da ikinci dil öğrencisi zorluk yaşayacaktır (Schmitt, 2002: 119; Lightbown & Spada, 2003: 35; Geethakumary, 2002: 38). Bu olguyu “*aktarım*” terimiyle açıklayan davranışçılar, öğrencilerin daha önce edindikleri bilgileri kullanarak yeni edinecekleri bilgiler için alt yapı hazırladıklarını ileri sürmektedir.

Uzun yıllar dil öğretiminde etkili olan davranışçı yaklaşım, zamanla dil edinimini açıklamakta yetersiz kalmış ve eleştirilere maruz kalmıştır. Davranışçı kuram dil öğrenim mucizesini açıklamaya başlamış; ancak dil edinimini sadece gözlemlenebilir davranışlar örüntüsü olarak benimseyen bu görüşte, dil edinimi bir bütün olarak ele alınmamıştır.

Davranışçılık, Chomsky'in (1965), çocukların birinci dillerini çevrelerinde duyduklarını tekrar etmeleri fikrini sorgulamasıyla eleştirilmeye başlanmıştır. Chomsky çocukların yeni ve yaratıcı ifadeleri de ürettiklerini ileri sürmüştür. Araştırmacılar çocukların yaratıcı dil kullanımının onların sadece diğerlerinin konuşmalarından duyduklarını taklit etmediklerini, daha ziyade, kurallar uyguladıklarını ve temel dilbilgisi geliştirdiklerini ileri sürmektedir (Schmitt, 2002: 118).

Dil ediniminde akılcılığın ve yeteneklerin gelişmesinde alışkanlık geliştirmenin rolü vardır. Bununla beraber, bilgi davranışı değil zihni ilgilendiren bir olgudur. Bu nedenle araştırmacılar dil edinimini bireysel, içsel ve doğuştan gelen bilişsel bir süreç olarak görmüş; bu alanda yoğunlaşmıştır (Doughty-Long, 2005: 866). Araştırmacılar çevrenin öğrenimi etkilediği düşüncesinden, ilgilerini insan zihninin özelliklerinin öğrenmeyi nasıl etkilediğine yöneltmişlerdir (Ellis, 2003: 32; Brown, 1987: 19).

1960 ve 1970'lerde *evrensel*, *doğuşancı*, *akılcı* gibi farklı terimlerle adlandırılan bir dil edinim kuramı ortaya atılmıştır. Sadece gözlemlenebilir dilsel davranışları ele alan davranışçılığın aksine, bu kuramda insanların doğuştan bir dil yetisine sahip olduklarına inanılmış ve dil öğreniminde içsel etmenlerin rolü de ele alınmıştır. Evrensel dilbilgisi kuramıyla birlikte *derin yapı* varsayımı da ortaya atılmıştır. Derin yapı varsayımına göre, tüm dillerde yer alan ortak yapı olan derin yapının belirlenmesiyle evrensel dilbilgisine ulaşılabileceği ileri sürülmüştür (Brown, 1987: 28). Bu kurama göre, girdi sadece *dil edinim düzeneğini* tetiklemek için gereklidir (Ellis, 2003: 32; Brown, 1987: 19). Doğuşanlık varsayımı birçok taraftan destek görmüştür. Eric Lenneberg (1967) tüm dilsel mekanizmaların biyolojik olarak belirlendiğini öne sürmüştür. Chomsky (1965) de, çocukların anadillerini, dillerin oldukça soyut olan yapılarına rağmen kısa zamanda öğrenmelerini insanlarda

doğuştan gelen dil özellikleriyle açıklamıştır (aktaran, Brown, 1987: 19). İnsanın rasyonel bir varlık olduğunu benimseyen bu görüşe göre bu doğuştan bilgi, “*küçük bir kara kutu*” ya da “*dil edinim düzeneği*” olarak adlandırılmaktadır. Diğer bir deyişle, insan dil yetisiyle doğmaktadır ve dillerin çok soyut yapılarını bile herhangi bir eğitime tabi tutulmadan öğrenebilmektedir.

Dil Edinim Düzeneği genişleyerek Evrensel Dilbilgisi modelini oluşturur. Evrensel Dilbilgisi dili edinen çocuğun zihninde kurallarla değil, doğuştan varolan düzeneğin bileşenleri olarak bir dizi ilke ve değişkenle kurulmaktadır.

Evrenselciğin üzerinde durduğu bir diğer önemli konu ise *edinç* ve *edim* arasındaki farklılığı ele alıp, dilin kullanım yönü olan edim yerine dilin bilgisini kapsayan edinçtir (Uzun, 2000: 4, Radford, 1997:3).

Konuşucuların sözdizimsel edinci, onların sadece daha önce duyduğu tümceleri değil, hiç duymadığı tümceleri de üretebildiğini göstermektedir. Bu durum dilin yaratıcılığı olarak tanımlanmaktadır. Anadil konuşucularının tümceler üretebilmesi, bunları anlayabilmesi veya değerlendirebilmesi bize dilin yaratıcılığını gösterir. Davranışçılığın üzerinde durduğu, uyaran-tepki ilişkisine dayalı alışkanlık oluşturma süreci, edilgen bir ezberleme sürecidir. Ancak, çocukların hiç duymadığı tümceleri bile üretebilmeleri, etken bir yaratıcı düşünme sürecini içermektedir (Chomsky, 1965).

Evrenselciliğe göre dil üretkendir. Dil, sınırlı sayıda sözcükle sınırsız tümceler üretmeye elverişlidir. Bu üretme, sözcükleri farklı düzenlemelerde kullanarak gerçekleştirilebileceği gibi, tümce içindeki sözcüklerin yerlerine başka sözcükler yerleştirmekle de gerçekleştirilebilir. Dilin üretkenliğinin bir biçimi, tümce içindeki sözcüklerin konum değiştirmesiyle karşımıza çıkarken, diğer bir biçimi de sözcüklerin yerine aynı konumdaki başka sözcüklerin yerleştirilmesiyle karşımıza çıkar.

Öğrencilerin hata yapmaları ve bu hataların gözlemlenebilir, çözümlenebilir ve sınıflandırılabilir olması, öğrencilerin hatalarının üzerinde bir çalışmaya, *hata çözümlemesine* olanak sağlamıştır (Brown, 1987: 171). Evrensel dilbilgisi kuramına

göre, ikinci dil öğrenimi sürecinde karşılaşılan tüm hatalar belli bir dizgeye sahiptir. Hatalar, dil edinim süreci için önemli bilişsel kaynaklar olduğu için onların sistematik bir biçimde incelenmesi öğrenme sürecini anlamak ve geliştirmek için önemli ipucu olacaktır. Bu görüş, *aradil* kavramını ortaya koymuştur. Bu görüşe göre, ikinci dil öğrencileri dilbilgisel kurallar ve ilkelerle açıklanabilen doğal bir dil sistemi, usçu bir dilbilgisi içselleştirmektedirler (White, 2005: 19). İkinci dil öğrencileri birinci dilden de ikinci dilden de farklılık gösteren dilsel bir sistem geliştirmektedirler. Bir öğrencinin aradili, bu yüzden eşsiz bir dilsel sistemdir; öğrencinin anadiline de, edindiği ikinci dile de benzerlik göstermez.

Evrensel Dilbilgisi kuramıyla dil edinimi ve öğrenimi konusunda birçok yeni bakış açısı geliştirilmiştir. Evrensel bakış açısına yöneltilen eleştiriler farklı dil edinim yaklaşımlarının da ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bilişsel psikoloji ve Chomsky'ci düşünceden kaynaklanarak, davranışçılığa tepki olarak ikinci dil ediniminde bilişsel yaklaşım adı altında bir öğrenme kuramı geliştirilmiştir. Bilişsel yaklaşımda, dil öğrenme alışkanlık geliştirmekten ziyade, kuralların edinimi olarak görülmüş, öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu tutulmuştur. Sesletimin az önemsendiği bu yaklaşımda, mükemmeliyet imkansız ve gerçek dışı görülmüştür. Ayrıca, okuma ve yazma da dinleme ve konuşma kadar önem kazanmıştır. Hatalar kaçınılmaz olarak görülmüş, öğrenme sürecinde hatalardan yapıcı bir şekilde faydalanılmıştır (Celce- Murcia, 2001: 7). Bir başka deyişle, bilişselcilere göre, dil öğrencileri tarafından yapılan hatalar ve bu hataların incelenmesi dil edinim sürecine ilişkin ipuçları vermektedir ve bu ipuçları kullanılarak öğrenme işlevinin nasıl gerçekleştiği açıklanabilir.

Evrensel dilbilgisinin dili durağan bir dizge olarak göstermesinin tersine, Bilişsel Psikolojide öğrenme etkindir ve değişime neden olur. Dolayısıyla, zihin sadece kuralları kabul etmekle kalmaz aynı zamanda bu bilgileri kullanır. Evrensel dilbilgisi dili edim odaklı ele alır ve insanların dili kullanırken ne tür bir mekanizmanın işlediğini konu edinir.

Çocuklarda bilişsel gelişimi yönlendiren en önemli etkenler çocukların çevrelerinde gördükleridir. Çocuklar çevreden edindiklerini zihinde kodlamakta,

bellekte depolamakta, daha sonra bu bilgileri, nesneleri tekrar gördüklerinde tanıyabilmek, nesneler arası ilişki kurabilmek ve nesne eylem ilişkilerini ayırt edebilmek için kullanmaktadır. Çocukların algılama, depolama ve depolanan bilgileri kullanma becerisini zaman içinde kazanmaları çocuklarda bilişsel gelişimi göstermektedir (Çapan, 1996: 284). Dil edinimini ve dilbilgisi öğretimini *bilgi işleme modeli* açısından ele alan bilişsel psikolojide, birinci ve ikinci dil edinimi tüm bilgi ve yetenek gelişimleriyle aynı paralellikte gerçekleşmektedir. Böylelikle, dil öğrenimi genel bağlamda bilişsel gelişim içinde yer almaktadır. Bu sav doğrultusunda, bilişsel yaklaşım dil ediniminin beyinde özel bir birimde gerçekleştiğini varsayan diğer dil edinim yaklaşımlarından ayrı düşmüştür (Fotos, 2001: 267). Bilişsel yaklaşım bu yaklaşımların aksine, dil ediniminin diğer becerileri öğrenmeden farklı olmadığını savunmuştur.

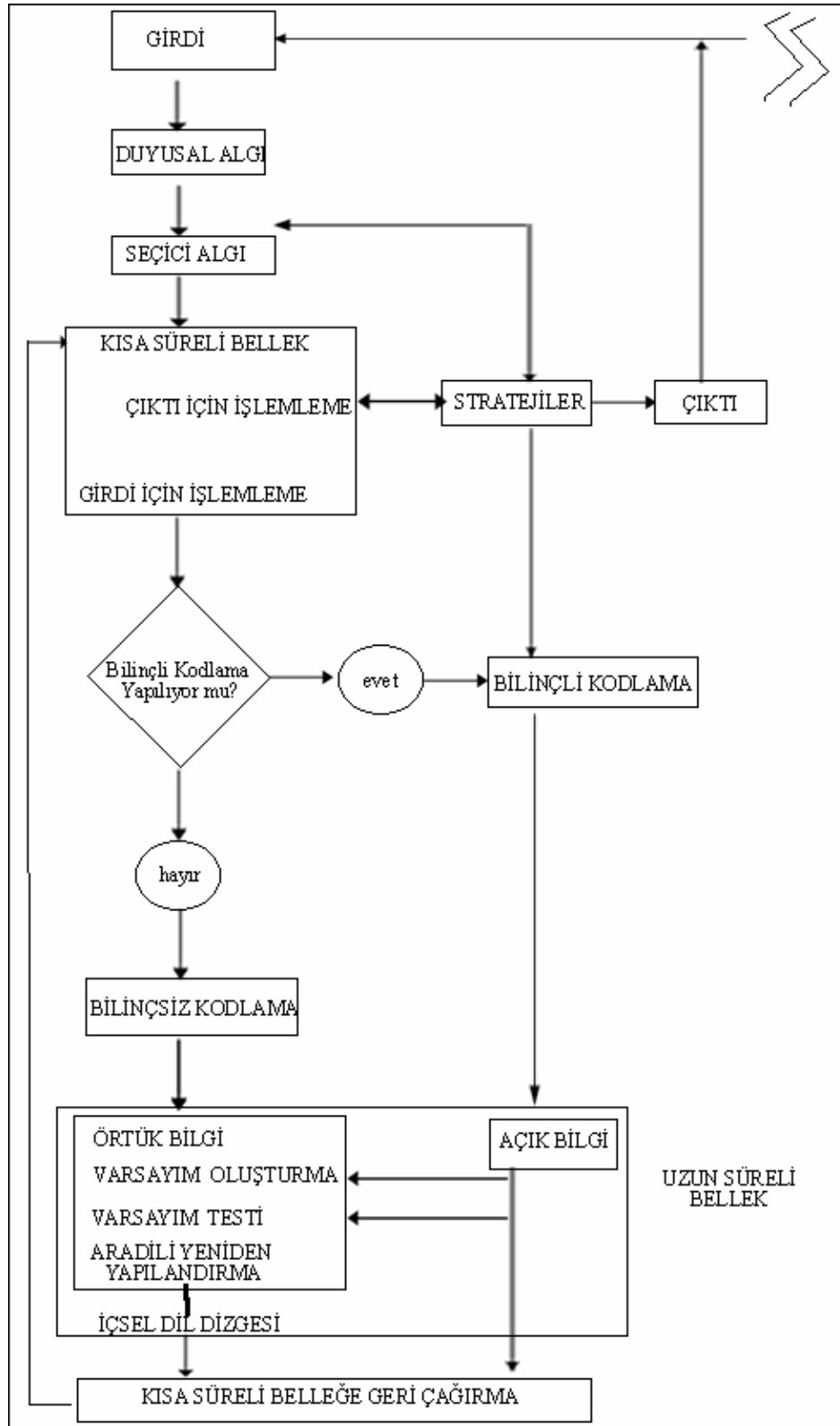
Bilişsel yaklaşımın ele aldığı işleme modelinin temelinde üç yapı söz konusudur: *girdi*, *merkezi işleme* ve *çıktı*. İkinci ve yabancı dil ediniminin en önemli gereği girdidir. Girdi, edinimin gerçekleşmesi için gerekli olan dil bilgisini sağlar. Girdinin işlenmesi için gerekli olan aşamalar: uzun süreli bellekte var olan bilginin yeni girdiyi anlamlandırma, yorumlama ve anlama dönüştürmesi için gerekli olan *Düzenekleme Aşaması*, kısa süreli bellekte yer alan, girdinin anlama dönüştürüldüğü *Dönüşüm Aşaması* ve anlamın tekrar edildiği ve sonra uzun süreli belleğe geçirildiği *Depolama Aşaması*dır. Merkezi işleme, girdi ve çıktı arasında gerçekleşen birçok karmaşık usçu geçişimleri kapsar. Merkezi işleme modelinde gelen bilgiyi anlamlandırmak için yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya işlemlerin aynı anda gerçekleşmesi gerekmektedir (Fotos, 2001: 271). İşleme modelinin en son parçası çıktıdır. İkinci dil ediniminde öğrencilere çıktı için bir şans vermek en az girdi sağlamak kadar önemlidir. Girdi, dil edinim sürecinde karşılaşılan yeni yapılardır. Merkezi işleme süreci ise bu girdinin edinilmesidir. Çıktı ise edinilen bilginin kullanılmasıdır. Bilgi İşleme Modelinde dilbilimciler insanların yeni bilgiyi nasıl edindiklerini, bu bilgiyi nasıl sakladıklarını ve belleklerinden nasıl geri çağırdıklarını anlamaya çalışmaktadırlar (Snowman ve Biehler, 2003: 261).

Bilişselciler, *uzun süreli bellek* ve *kısa süreli bellek* ayırımına dikkat çekmişlerdir. Kısa süreli bellek girdiyi alır; ancak saklama kapasitesi sınırlıdır. Buna karşın, uzun süreli bellek sınırsızdır. Bu nedenle kısa süreli bellekteki girdiyi uzun süreli belleğe aktarmak gerekmektedir (Fotos, 2001: 272). Bu da, kısa süreli belleğin de uzun süreli belleğin de dil edinimi açısından önemli olduğunu göstermektedir. İşlem belleği, işlek bellek, aktif bellek olarak da adlandırılan kısa süreli bellek, bilişsel sistemde bilinçli işlemlerlerin yapıldığı, bilginin yapılandığı ve düzenlendiği, yani öğrenmenin gerçekleştiği bellektir. Edinilen tüm bilgi ise, uzun süreli bellekte saklanmaktadır.

Bilişsel yaklaşımda bilgi de *açık ve örtük bilgi* olmak üzere iki genel ulamda ele alınmıştır. Açık bilgi bir şey ya da konu hakkında var olan bilgidir. Öğrencilerin dilbilgisi kurallarını hatırlaması, açık bilgilerini kullandıklarını gösterir. Örtük bilgi ise, bunun tam tersine, bir şeyi nasıl yapacağını bilmektir ve bilinç düzeyinin altında gerçekleşir; araba kullanmayı bilmek, şarkı söyleyebilmek ya da dil kullanmak gibi (Fotos, 2001: 272). Diğer bir deyişle, açık bilgi bir dilbilgisi yapısını bilmek iken, örtük bilgi bu yapıyı bilinç düzeyine erişmeden kullanabilmektir. Otomatikleşen bilgi örtük bilgi olur.

Şekil 1, Bilişsel bir modelin iletişimsel dilbilgisi sınıfına uygulanışının bir modelidir. Model örtük ve açık bilginin etkileşim içinde olduğu varsayımı üzerine oluşturulmuştur. Ancak, açık bilgi de örtük bilgi de sabit değil, değişkendir. Örtük dilsel bilgi, açık dilsel bilgi ve varsayım sınaması değişken bir şekilde ilintilidir. Şekil 1’de yer alan, edimin gerçekleşmesi durumunda oluşan bilişsel süreçler aşağıda ele alınmıştır (Fotos, 2001: 274):

Şekil 1. Bilişsel Modelin İletişimsel Dilbilgisi Sınıfına Uygulanışı Fotos, S. (2001: 278)



Birinci aşamada, işitsel ve görsel girdi alınır. İkinci aşamada, seçici algıda, öğrenci zaten konu üzerine bilinçli bir şekilde yoğunlaşmaktadır. Üçüncü aşamada, girdi kısa süreli belleğe alıştırma, inceleme ve nedensellendirme gibi bilişsel stratejiler kullanarak ve dikkati yoğunlaştırarak girer. Dördüncü aşamada, uzun süreli belleğe düzeneklemede, öğrenme sürecinin en önemli etkinliği gerçekleşir. Beşinci aşama, uzun süreli bellekte saklamadır. Altıncı aşamada, varsayım genellemesi ve test edilmesiyle, örtük bilginin yeniden oluşturulması yer almaktadır. Bilişselciler dil öğrencilerinin dili işlemlerken bilinç düzeyinin altında üç aşamadan geçtiklerini ileri sürmektedir: öğrenci işlemlenmiş girdideki dilsel özellikleri farkederek, varolan bilgisi ile yeni edindiği bilgiyi karşılaştırır ve bu karşılaştırma sonucunda yeni dilsel varsayımlar üretir. Yedinci aşama uzun süreli bellekten geri çağırmadır. Sekizinci aşama üretim stratejileri ve çıktıdan oluşmaktadır. Etkileşimsel işlerde öğrenciler doğru biçimi üretmek zorunda değildir. Doğru biçimleri farketmeleri yeterlidir. Bu yüzden, bu aşamada çıktının düzeltilmesine gerek yoktur. Ancak, takip eden etkinlikler çıktıyı gerektirmekte ve bu aşamada çıktının düzeltilmesi söz konusudur. Edimdeki ilerleme otomatikleşmenin miktarına bağlı olduğundan, yeniden yapılandırma süreci genellikle başarılı üretimi erteler. Ancak, iş edimi süresinde öğrencinin çıktısı öğrencinin örtük bilgisi hakkında geri bildirim sağlar. Dokuzuncu aşama, geri bildirim aşamasıdır. Dilin doğruluğu hakkında geri bildirim varsayım testi ve örtük dilsel bilginin gelişimi için önemlidir. Öğrenci varsayımlarını varolan bilgisini karşılaştırarak ya da hedef dilde ürettiği sözcelerin doğruluğunu aldığı geri bildirimle değerlendirerek test eder (Fotos, 2001: 279-280).

Davranışçılığın ve Evrenselciğin bazı konularıyla hemfikir olan, bazı konularına da karşı çıkan Bilişsel Psikoloji bilgi akışını temel alan bir yaklaşımdır. Bilgi işleme sürecinde öğrenci bilgiyi alır, biçimlendirir, saklar ve gerektiğinde yeniden çağırarak kullanır. Uzun süreli bellekte saklanan bilgi bir daha kaybolmaz. Gerektiği zaman yeniden çağırılır ve kullanılır.

Bu bölümde ikinci dil öğrenimi ve öğretimini daha iyi anlayabilmek için ikinci dil öğrenimine temel olan kuram ve yaklaşımlar eleştirileriyle birlikte ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde ise dilin işlevlere sahip yapılardan oluştuğunu ve bir iletişim

aracı olduğunu ortaya koyan ve bu çalışmanın temelini oluşturan iletişimsel yaklaşımlar ele alınacaktır.

3.1.1. İkinci Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımlar

3.1.1.1. İletişimsel Yaklaşım

Toplumsal bir olgu olan dil iletişim amacıyla vardır (Günay, 2004: 10). Dil bir göstergeler dizgesi olarak iletişimi sağlar (Kıran ve Kıran, 2002: 113). İletişimin en önemli aracı olan dilin kullanımının ana amacı da iletişimdir. Diğer bir deyişle, anadil ve ikinci dil öğreniminin en önemli amacı iletişim kurabilmek olmalıdır. Erek dili öğrenen öğrencilerin amacı erek dilde iletişim kurmaktır.

İletişimsel dil öğretim yöntemi dili sadece iletişimsel amaçlı gören bir yöntemdir. Bu nedenle, hangi bağlamda neyi nasıl söyleyeceğini bilen dil kullanıcıları yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle, dilsel edinç tek başına yeterli değildir. Dilsel edincin yanı sıra iletişimsel edince de önem verilir (Larsen-Freeman, 2002: 121). İletişimsel yaklaşıma göre, bir dili bilmek o dilin dilbilgisini bilmekten daha fazlasını içerir. Yaratılan bağlamlarda öğrenciler biçimleri işlevlerle kullanmayı öğrenirler. Bağlam, duruma, konuşucu ve dinleyicinin dil dışı, toplumsal, ekinse, ruhsal nitelikli deneyim ve bilgilerine ilişkin verilerin tümüdür (Vardar, 2002: 31).

İletişimsel dil öğretiminde öğretim sadece dilbilgisi kurallarının öğretiminden ibaret değildir. Ancak iletişimsel yaklaşım dilbilgisi öğretimini de tamamen reddetmez. Aslında iletişimsel yaklaşımda izlence, yol sorma, kendi hakkında konuşma ya da gelecek planları kurma gibi işlevsel başlıklardan oluşsa da, bu izlencede dilbilgisel kurallara da yer verilir. İletişimsel edinç, iletişimsel hedeflere toplumsal açıdan uygun bir şekilde ulaşmak için, dilin dilbilgisini ve sözcük varlığını kullanmayı bilmekle gerçekleşir. Ancak, iletişimsel dil öğretimi ile ortaya çıkan deneysel öğrenme ve tamamen iletişimsel hedeflerle dilbilgisi gölgede kalmıştır. İletişimsel dil öğretimi doğru olmaktan ziyade anlaşılır olmaya daha çok önem vermiştir (Thornbury, 2000: 22- 23). İletişimsel yaklaşımda dil farklı bağlam ve işlevlerde kullanılır. İkinci dil öğreniminde dilin anadil edinimi sırasında kullanılan işlevleri de geçerli olmaktadır. Dil, bir şeyi almak, elde etmek, başkalarının

davranışlarını denetlemek, dünyaya ve çevreye dair öğrenmeler, buluşlar, başkalarıyla etkileşim, karşılıklı bilgi aktarımı ve hayal dünyası geliştirmek için kullanılmaktadır (Richard ve Rodgers, 2002: 70-71).

Öğrencilerin dili iletişim amaçlı kullanmayı öğrenebilmeleri için dilbilgisel yapıları, anlamları ve işlevleri bilmeleri gerekmektedir. Öğretmen sınıf içindeki iletişim ortamını sağlar. Öğretmenin amacı öğrencilerin erek dili iletişimde etkin bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır. Öğretmen iletişimde dili kullanması için öğrenciye dilsel biçimi, anlamı ve kullanımı öğretmeyi amaçlar. Etkinlikler süresinde görevi öğrencilerin sorularına cevap verip edimlerini denetlemektir. Öğrenciler ise, kendilerini anlatmakta ve karşısındakileri anlamakta oldukça etkin ve özgürdürler. Sınıf içinde gerçekleştirilen tüm etkinliklerin amacı iletişimdir ve sınıf içinde kullanılan malzemeler gerçek dil ortamında karşılaşılabilecek olan malzemelerdir. Öğrenciler ikili, üçlü ya da tüm sınıf olarak gruplar halinde etkileşim gösterir ve kullanacakları biçimleri kendileri belirler. Dilin işlev ve kullanımı dilin biçimine göre daha önemlidir. Bir biçim birden fazla anlam ve kullanıma sahip olabilir. Her bir işlev için birçok yapı sunulur. Ancak, önce basit yapılar verilmeli, ondan sonra karmaşık yapılara geçilmelidir. İletişimsel dil öğretimine göre dil, iletişimdir ve dilsel ve iletişimsel işlevler biçimden daha önceliklidir. Öğrenciler dili söylem düzeyinde çalışır ve uygun bağlamda uygun şekilde dili kullanmayı, bağlaşıklık ve bağdaşıklık öğrenir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birlikte ele alınır. Öğrencilerin anadili, makul bir şekilde olmak üzere öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri etkinliklerin açıklanmasında kullanılabilir. Ancak, yönerge vermek ve iletişim amacıyla erek dil kullanılır. Öğrencilerin doğruluklarıyla birlikte akıcılıkları da değerlendirilir. Ancak, hatalar anında düzeltilmez. Öğretmen hataları not ederek, öğrencinin konuşma ve etkileşim kurma fırsatını engellemeden daha sonra düzeltir. Bu yöntemde özgün okuma ya da dinleme metinleri, dil oyunları, çalkalanmış tümceler, resimli hikayeler sıklıkla kullanılan tekniklerdir (Larsen-Freeman, 2003; Demirel, 2004).

Yapıdan ziyade kullanımların ön planda tutulduğu iletişimsel dil öğretiminde erek dili öğrenmedeki amaç erek dilde etkin bir şekilde iletişim kurabilmektir. Bu amaçla da, bu kuram öğrenciye dilsel biçimi, anlamı ve kullanımı öğretmeyi amaçlar.

Gerçek dil ortamında gibi davranan öğrenciler etkin bir şekilde kendilerini anlatmaya ve karşısındakileri anlamaya çalışırlar. Öğretmen ise, iletişim için uygun bağlamlar yaratarak iletişimi kolaylaştırır. Önemli olan iletişimin başarıyla gerçekleşmesidir. Bu yüzden, hatalar iletişimi engellemeden öğretmen tarafından düzeltilir. Gerçek iletişimde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin kullanıldığı göz ardı edilmediğinden iletişimsel dil öğretiminde de bu dört dil becerisinin gelişmesine önem verilmiştir.

3.1.1.2. Göreve-Dayalı Öğrenme Yöntemi

Göreve dayalı yöntem öğrencilere dil kullanımı için doğal bağlamlar sunar. Öğrenciler verilen görevleri tamamlarken iletişimde bulunma şansı yakalar. Bu tarz iletişimler öğrencinin kendini anlaşılır kılması ve karşısındakini anlamasını gerektirdiğinden öğrenmeyi hızlandırır. Öğrenciler biçim, anlam ve işlevleri gerçek bir amacı olan doğal bir iletişim için aktarmaya ve anlamaya çalışır. Anlamlı iletişim önemli olsa da, dilin yapısı üzerinde de durulur. Gerçek bir iletişim için dilbilgisi kurallarını da bilmek ve uygun biçimde kullanmak gerekmektedir. Amaç, öğrencilere doğal dil bağlamları sunarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Göreve dayalı öğrenme, iletişimsel yaklaşım ile benzerlik gösterse de, iletişimsel yaklaşımda her zaman dilin belirli bir biriminin ele alınıp onunla ilgili sunum ve etkinlikler yapılmasıyla ayrılır (Larsen-Freeman, 2003: 144). Göreve dayalı yönetilen derslerin temel amacı iletişimdir ve öğrencilerine ders dışındaki dünyada da erek dili kullanma yeterliliğini gösterebilmeyi amaçlar (Gupta, 2004: 266). Göreve-dayalı dil öğrenme yönteminde öğrencilerin dil öğrenmedeki genel amacı akıcılık, dilbilgisel doğruluk ve edimbilimsel olarak dili etkin bir biçimde kullanmaktır (Ellis, 2003: 103). Görevler dil öğretiminde iletişim ortamı yarattığından, öğrencilere erek dilde iletişim kurma fırsatı verir. Bu yüzden göreve dayalı yaklaşım erek dilde iletişimi amaçlayan bir yaklaşımdır. Öğrenciler erek dili görevler içinde kullanarak dili etkileşim içinde gerçek amacına uygun olarak kullanma olanağı bulurlar.

Görevin, etkinlik, alıştırma veya örüntü alıştırmalarından farklı olduğunu ortaya koymak için tanımı birçok dilbilimci tarafından yapılmıştır. Bu tanımlar, görevin alanı, özgünlüğü, görevi tamamlamak için gerekli olan dilsel yetenekler,

görevin gerçekleşmesi süresinde yaşanan psikolojik süreç, görevin sonucu gibi farklı açılara önem vermişlerdir (Ellis, 2004: 2). Bazı araştırmacılar için iletişimsel amaçlar görevin tanımının gerçekleşmesinde çok önemli bir ölçüt değildir. Örneğin, William ve Burden(1997:168) görevi, öğrencilerin dili öğrenme sürecinde uyguladıkları etkinlikler olarak tanımlarken, Breen (1987) kısa ve kolay alıştırmalar türünden daha karmaşık ve uzun etkinliklere kadar gerçekleştirilen tüm etkinlikler olarak tanımlamıştır. Estaire ve Zanon (1994:13-20) ise, görevleri öğrencinin dikkatinin biçimden ziyade anlamda olduğu gibi iletişimsel görevler ve dikkatin dilbilgisi, sözcük, sesletim, işlev ve bağlam gibi dilsel öğelerde olduğu gibi alt görevler olmak üzere iki ulama ayırmıştır (Littlewood, 2004: 320). Bazı araştırmacılar ise görevin tanımını yaparken görevin gerçek dil kullanımı gerektiren iletişimi içerdiğini vurgulamışlardır. Örneğin, Stern (1992) görevin öğrenciye gerçek dil kullanımı olanağı sağlayan etkinlikler olduğunu söyler (Aktaran, Littlewood, 2004: 321). Long (1985) ise görevi, tek başına ya da başkalarıyla birlikte bir ödül için ya da karşılıksız gerçekleştirilen eylemler olarak tanımlar; örneğin, adres tarif etmek, havaalanında rezervasyon yapmak gibi. Başka bir deyişle görev, insanların günlük yaşamlarında, işte, oyunda, yaptıkları yüzlerce şeydir (Aktaran, Ellis, 2004: 4). Görevin genel olarak tanımı şöyle yapılmıştır: Görev, belli bir sonucu elde etmek için öğrencilerin erek dili iletişim amaçlı kullanmasını gerektiren etkinlikler bütünüdür (Willis, 1996: 23). Öğrenciler görev içinde erek dili kullandığından iletişim içinde bulundukları öğrencileri anlama ve kendini onlara anlatma çabası içine girer ve kendini ifade etmeye çalışırken dilin nasıl farklı biçimlerde kullandığını, diğer öğrencilerin de aynı anlamı nasıl farklı şekilde anlatmaya çalıştığını görür (Willis, 1996: 35).

Göreve dayalı dil öğretiminde dersin temelini dili iletişim amacıyla kullanmayı gerektiren görevler oluşturur. Görevi alıştırmalardan ayıran görevin alıştırmalar gibi yapı odaklı değil, anlam odaklı olmasıdır. Görev öğrencilerin gerçek yaşamdaki etkinliklere benzer iletişimsel süreçleri uygulayarak gerçek dil kullanıcıları gibi davranmasını gerektirir. Bu sayede öğrenme kendiliğinden gerçekleşir. Ancak, alıştırmalar öğrencilerden öğrenci gibi davranmalarını bekler ve öğrenme niyetlenilmiştir (Ellis, 2004: 3). Alıştırmalar iletişimsel bir amaç taşımazken, görevler iletişimsel bir amaç taşır. Görevler öğrencinin katılımını gerektiren biçim

odaklı ve anlam odaklı etkinliklerdir (Littlewood, 2004: 321). Alıştırma ve görevlerin ortak amacı dili öğretmektir; ancak bu amaca ulaşmakta izlenen yollar farklıdır.

Şekil 2 Alıştırma ve Görevler (Littlewood, 2004: 321)

Biçim odaklı		← →			Anlam odaklı
İletişimsel olmayan öğrenme	İletişim öncesi dil etkinliği	İletişimsel dil etkinliği	Yapılandırılmış iletişim	Özgün İletişim	
Dilin yapıları, nasıl oluşturulduğu, ne anlama geldiği üzerine odaklanır: dönüştürme alıştırmaları, farkındalık geliştirme etkinlikleri	Yeni iletiyi iletişimde kullanmadan, dili anlama önem vererek çalışma: soru-cevap çalışmaları	Önceden öğretilmiş dili yeni bilgiyi iletecek biçimde bağlam içinde kullanmak: boşluk doldurma çalışmaları ve kişiselleştirilmiş sorular	Önceden öğrenilmiş dili iletişim amaçlı kullanmayı gerektiren durumlarda kullanma: yapılandırılmış rol yapma, basit problem çözme etkinlikleri	Anlamanın tahmin edilemediği durumlarda iletişimsel amaçlı dil kullanımı: rol yapma, daha karmaşık problem çözme ve tartışma etkinlikleri	
Alıştırma		← →			Görev

Şekil 2'nin solunda, iletişimsel olmayan yapı odaklı öğrenme yer alır. Bu bağlamda, bağlamsız dilbilgisi alıştırmaları, dönüştürme alıştırmaları, sesletim alıştırmaları yer alır. İletişim öncesi dil etkinliği yapısal özelliklere önem verir; ancak anlam da önemlidir. Öğretmenin herkesin cevabını bildiği (örneğin John'un yanında kim oturuyor?), doğru cevap verebilmek için anlama da önem verilmesini gerektiren sorular sorduğu soru-cevap etkinlikleri bu bağlamda kullanılmaktadır. İletişimsel dil etkinlikleri ise, dil yapılarının bilgi yakalamak amaçlı kullanıldığı, öğrencilerin yeni öğrendiği yapıları sınıf içinde ankette kullandıkları, bir resim ya da tabloyu doldurmak için arkadaşlarına bilgi sordukları edimleri içeren etkinliklerdir. Yapılandırılmış iletişimde önemli olan anlamların iletişimde kullanılmasıdır. Özgün iletişimde ise, önemli olan yapısının tahmin edilemediği mesajın iletilmesidir (Littlewood, 2004: 322). Yukarıda açıklanan beş ulamda alıştırmalar ve görevler arasındaki fark daha belirgin hale gelmiştir. Alıştırmalar biçim odaklı etkinlikler iken

görevler anlam odaklı etkinliklerdir. Görevler sırasında öğrenciler derse etkin olarak katılarak kendi deneyimleri ve düşünceleri hakkında konuşur ve derse olan ilgileri artar.

Görevin tanımını ve alıştırmalardan farkını ele aldıktan sonra görevin belirleyici niteliklerinden söz etmek yerinde olacaktır (Ellis, 2004: 10):

1. Görev bir çalışma planıdır.
2. Görevin öncelikli odağı anlamdır.
3. Görev dil kullanımında gerçek dünya süreçlerini içerir.
4. Görev dinleme, konuşma, okuma, yazma olan dört dil becerisinden her hangi birini içerebilir.
5. Görev bilişsel süreçleri içerir
6. Görevin belirtilmiş iletişimsel sonucu vardır.

Bu nitelikler ışığında görevi, anlam ve işlev odaklı, doğal iletişim amacıyla dört dil becerisinin de ele alındığı bilişsel sürecin işleminde, doğal iletişimi sağlamakta etkili olan etkinlikler olarak tanımlayabiliriz.

Göreve dayalı dil öğretiminin amacı dili öğretmek ve bu amaçla öğrencilerde gerekli bilgi ve becerileri oluşturmaktır. Bu amacın gerçekleşmesi için üç süreç gereklidir: öğrencilerin ihtiyaç ve amaçlarına yönelik bilgilerin bulunması ve bunların yararlı bir biçimde öğrenciye aktarılmasını sağlayan *seçme ve sunma*, biçimle öğrencilerin varolan bilgilerinin karşılaştırılmasını içeren *bilgi tabanı oluşturma*, öğrenilen bilginin daha sonra etkili kullanılmasını içeren *geri çağırma ve açığa çıkarma* (Swan: 2005: 387). Seçme ve sunma ile ifade edilen dil öğrencilerinin ihtiyaç ve amaçlarına uygun bilginin bulunması ve bu bilginin uygun bir biçimde öğrenciye aktarılmasıdır. Bilgi tabanı ile biçim ile dil öğrencilerinin uzun süreli belleklerinde yer alan önceki bilgilerinin harmanlanması anlatılmaktadır. Geri çağırma ve açığa çıkarma ile ise, öğrenilen bilginin daha sonra etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak ifade edilmektedir. Amacı, dili özgün biçimleriyle, gerçek dünya verileriyle ve bağlam içinde öğretmek olan göreve dayalı öğrenmede kullanılan malzemelerin en önemli özelliği özgün olmalarıdır. Özgünlük, görevin

gerçek yaşamda karşılaşılabilecek iletişimsel etkinliklerle benzerlik göstermesidir. Günlük yaşamda karşımıza çıkabilecek olan her şey, başvuru formu doldurmak, yol tarif etmek gibi etkinlikler özgün görevlerdir (Ellis, 2004: 6).

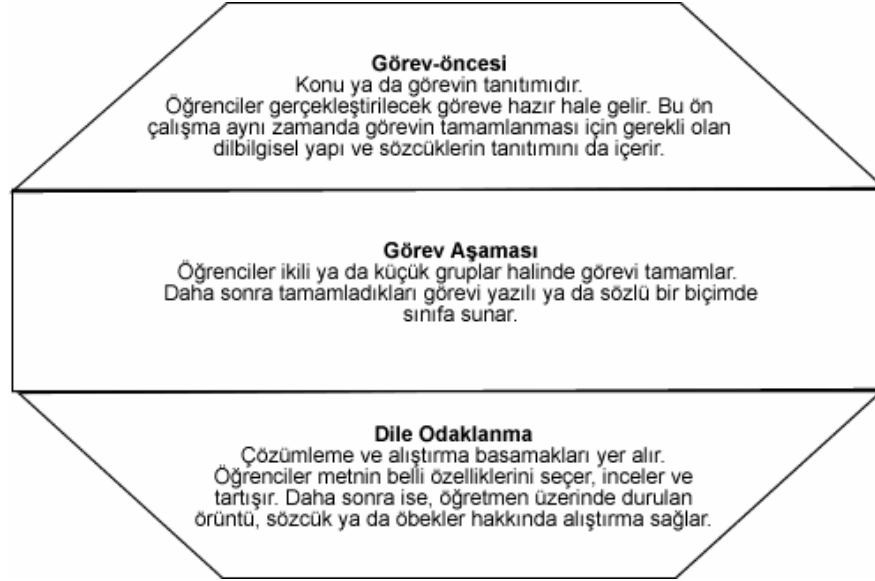
Görevin ‘erek dilde anlamak, yapmak, üretmek ve etkileşimde bulunmak’ tanımını ele alırsak, görevin nedensellemek, yeni çıkarımlarda bulunmak, bilgiyi değerlendirmek, seçmek, sınıflamak, bilgiyi sıralamak ve dönüştürmek gibi bilişsel süreçleri de kapsadığı görülmektedir (Ellis, 2004: 7).

Göreve dayalı bir izleni hazırlamak öğrencilerin hangi görevleri yapacağını seçmeyi ve bu görevlerin hangi sırada yer alacaklarını belirlemeyi içerir. Daha sonra, her görevin öğretilmesi için gerekli olan belli yöntem süreçlerinin kararlaştırılması gelir. Bunlar, görev-öncesi, görev-sırası ve görev-sonrası olarak da adlandırılabilir (Ellis, 2004: 31).

Göreve dayalı etkinliklerin uygulanmasında izlenecek yöntemler hakkında bazı görüşler öne sürülmüştür. Örneğin, Willis (1996), görev-öncesi, görev ve dil odaklamasından oluşan bir görev döngüsü ileri sürmüştür. Görev öncesi aşamada, öğretmen önemli sözcük ya da öbekleri vurgulayabilir. Görev aşaması öğrencilerin görevi tamamlamaları hakkında yorumlarının bulunduğu rapordan oluşabilir. Son aşamada ise, öğrenciler girdide yer alan belli dilsel özellikler üzerinde alıştırmayı yapar.

Şekil 3’te de görüldüğü gibi etkinlikler öğretmenin konu ya da göreve giriş yaptığı görev-öncesi süreçle başlar. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin görev yönergelerini anlamalarını ve hazırlanmalarını sağlar. Kısacası, görev öncesi süreç, görev ile ilgili bilgilendirmenin yapıldığı bir süreçtir.

Şekil 3. Göreve Dayalı Etkinliklerin Uygulanışı (Willis, 1996: 38)



Görev öncesi etkinlikler en kısa süren etkinliklerdir. Süresi öğrencilerin konuya yakınlığına göre değişir. Görev öncesi etkinlikler tüm öğrencilere hitap etmeli, hepsinin dikkatini çekmelidir. Görev ile ilgili bilgilendirmenin gerçekleştiği bu süreçte öğrenci gerçekleştirecek olan göreve hazır hale gelir. Zihindeki şemalar tetiklenir ve öğrencilerin konu ile ilgili bilgileri etkinleşir. Bu süreçte öğrenciler sözcük ya da öbekleri konularına göre sınıflandırabilir, anlam açısından farklı sözcüğü bularak onun üzerinde tartışabilir, resimlerle sözcükleri eşleştirebilir, beyin fırtınası yapabilir ya da öğretmen kendi deneyimlerinden konuşabilir (Willis, 1996).

Sınıf etkinliklerinin ne amaçla yapıldığı bellidir. Sunuma geçilmeden önce, sınıfça yapılan bir ön-çalışma, öğrencilerin daha sonraki görevleri nasıl yapacaklarının mantığını kavramasına yardımcı olur. Bu ön çalışma aynı zamanda görevin tamamlanması sırasında karşılaşılabilecek dilsel birimlerin de önceden görülmesini sağlar. Önemli olan tek zamanda tek dilsel birimin verilmesidir (Larsen-Freeman, 2002).

Görev aşamasında öğrenciler ikili ya da küçük gruplar halinde gerçek yaşamdakine benzer bir görevi tamamlayarak dili gerçek amaca uygun kullanmış

olurlar. Görev aşamasındaki etkinlikler bilgi toplama, röportaj yapma, resim üzerine konuşma gibi etkinliklerden oluşabilir (Ellis, 2003: 16).

Görev aşamasında öğretmen tüm grupların görev öncesi süreçte aldıkları, yazılı ya da sözlü gerçekleştirilmesi gereken görevi doğru yaptığından ve amaçları doğru anladığından emin olmalı, öğrencileri etken bir şekilde katılmaları için yüreklendirmeli, yapısal hatalar için affedici olmalı, ancak çok önemli bir iletişim sorunu olduğunda araya girip yardım etmeli, grup içindeki öğrencileri iyi gözlemlemeli ve zamanlayıcı olarak görev almalıdır. Görevi tamamlayan öğrenciler, sözlü ya da yazılı bir hazırlık yapar ve hazırladıkları bildiriye sunarlar ve birbirlerini dinleyerek kıyaslama yaparlar. (Willis, 1996: 54). Sözlü ya da yazılı etkinliklerden oluşan görev aşamasında öğrencilerin kendi kültürlerini yansıtan görevler ya da erek dil kültürünü yansıtan görevler yer alabilir. Böylece öğrenciler kültürel özellikleri karşılaştırma fırsatı bulabilir (Willis, 1996: 61). Göreve dayalı etkinliklerin yapılmasında zaman önemli bir noktadır. Amaca ulaşılabilmesi için zaman ne gereğinden fazla ne de az olmalıdır.

Dile odaklanma sürecinde çözümleme ve alıştırmaya basamakları yer alır. Öğrenciler metnin belli özelliklerini seçer, inceler ve tartışırlar. Daha sonra ise, öğretmen üzerinde durulan örüntü, sözcük ya da öbekler hakkında alıştırmalar sunar. Göreve dayalı yöntemin amacına ulaşması için bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde yaşanması gerekir.

Görev döngüsü söz konusu zamana kadar oluşturulan dilin fosilleşmesini önlemek için dinleme, konuşma ve dile odaklanma arasında belli bir dengede olmalıdır (Cote, 2003: 25). Fosilleşme öğrencinin dili kullanırken yaptığı hataları içselleştirmesi ve doğruymuş gibi kullanmaya devam etmesidir. Öğrenciler kullanımlarının yanlış olduğu kendilerine ifade edilse bile fosilleşen hataları yapmaya devam ederler. Bu yüzden, dil öğreniminde fosilleşme öğrenmeyi güçleştiren ve geciktiren bir durumdur.

Dil öğrencileri hem güvenliğe hem de değişikliğe ihtiyaç duyar. Konunun, metinlerin ya da görevlerin fazlalığı değişiklik ihtiyacını karşılar. Şekil 3'tekine benzer düzenlenen bir sınıf etkinliği öğrencilere güven duygusunu verir. Örneğin,

görev döngüsünün sonunda dile odaklanma aşamasının olduğunu bilen öğrenciler, yeni karşılaştıkları yapılar için endişelenmezler. Çünkü, yeni konuları daha sonra inceleme şanslarının olacağını bilirler (Willis, 1996: 40). Görevin aşamalı bir biçimde gerçekleştirilmesi öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesini ve güdülerinin yüksek olmasını sağlar.

Bir konu farklı görevlerle ele alınabilir. Herhangi bir dilsel konuyla uygulanabilecek altı temel görev şekli vardır:

1- Listeleme: Yaratıcı değilmiş gibi görünse de, öğrenciler duygularını ifade ettikleri için çok fazla konuşma ortamı yaratabilir. Listeleme süreci grup ya da sınıf halinde beyin fırtınasını ve öğrencilerin sorarak ya da okuyarak doğruyu bulmalarını içerir. Beyin fırtınası, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerine dayanırken, doğruyu bulma ise öğrencilerin birbirlerine sormasını ya da kitaplarda aramasına dayanır. Bu tür etkinlikler için mutfak araç gereçlerini, deprem sırasında yapılması gerekenleri listelemek örnek olarak verilebilir.

2- Sıralama ve seçme: Bu görevler olayları mantıksal ya da tarihsel açıdan sıralamayı, birimleri kişisel değerlere ya da özel ölçütlere göre düzenlemeyi, birimleri verilen gruplara ayırmayı ya da onları verilen başlıklar altında gruplandırmayı içerir. Örneğin, kışlık ve yazlık giysiler gruplandırılabilir.

3- Karşılaştırma: Birbirine yakın konuların belli özelliklerini birleştirerek onları birbirine bağlamayı, benzer ve ortak noktaları ve farklılıkları bulmayı içerir; bir filmdeki karakterleri karşılaştırma gibi.

4- Problem Çözme: Öğrencilerin mantıklarını çalıştırmalarını sağlayan varsayım ifade eden gerçek yaşam sorunlarını, karşılaşılabilecek seçenekleri karşılaştırıp, değerlendirip bir sonuca varmayı içerir. Bir kurt, keçi ve lahanayla nehrin karşısına geçmeye çalışan bir bayanın küçük sandalını nasıl kullanabileceğini soran bir etkinlik problem çözme için örnek olarak verilebilir.

5- Kişisel Deneyimleri Paylaşma: Bu görevler öğrencilere kendileri hakkında konuşmaya ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaya olanak sağlar. Doğal etkileşim daha çok günlük, sıradan bir konuşmaya yakındır. Öğrencilerden kendi düşüncelerini

yansıtması beklenen sizi en çok ne mutlu eder/kızdırır? gibi sorular örnek olarak verilebilir.

6- Yaratıcı Görevler: Genellikle gruplar halinde hazırlanan projelerden oluşur. Bu görevlerde birden fazla strateji (listeleme, sıralama ve seçme, karşılaştırma, problem çözme) kullanılabilir. Bazen sınıf dışı çalışma gerektirir. Yaratıcı görevlere günlük yazma, şiir yazma gibi örnekler verilebilir (Willis, 1996: 27).

Yukarıda listelenen görev biçimlerine örnek oluşturması için “İyi bir arkadaşın nitelikleri” görevini ele alalım. Öğrencilerden iyi bir arkadaşın sahip olması gereken özellikleri sıralamaları istenir. Daha sonra öğrencilerden sıralanan özelliklerden en önemli beş tanesini seçmeleri istenir. Seçilen beş özellik hakkında konuşma etkinliğinin ardından, öğrencilerden en yakın arkadaşlarına, seçtiği özellikleri de içeren bir şiir yazması istenir (Littlewood, 2004: 324).

Görevler için yukarıdaki sınıflandırmanın yanı sıra açık görevler ve kapalı görevler olmak üzere iki farklı sınıflandırma da yapılmıştır. Açık görevler kesin sınırlarla çizilmiş hedefleri ve kesin sonuçları olmayan görevlerdir. Kapalı görevlerinse belirli hedefleri vardır ve görevden alınacak sonuç kesindir (Willis, 1996: 28). Açık görevler için öğrenciye kendisiyle ilgili bilgiler vereceği, cevabın öğrenciden öğrenciye değişeceği ve cevaplarını diğer öğrencilerin bilmediği sorulardan oluşan etkinlikler örnek olarak gösterilebilirken öğrenciden kendisine verilen sözcükleri belirli özelliklerine göre sınıflandırmasının istendiği, sonucu kesin olan etkinlikler örnek olarak verilebilir.

Öğretmen öğrencilerle konuşurken dilini anadil konuşucusunun dilde yeterliliği az olan insanlarla konuştuğu kadar basitleştirir. Öğretmen doğru hedefi öğrencilerden aldığı geri bildirimleri yeniden oluşturarak ifade eder (Larsen-Freeman, 2003). Öğretmenin amacı, öğrencilerin erek dilde özgün girdilerle etkileşim içinde gerçek hayattakine benzer iletişim kurarak öğrenmelerini sağlamaktır (Willis, 1996: 40). Öğretmen bir rehber gibi öğrenim sürecini kolaylaştırır; öğrencilerin görevleri anlamasına yardımcı olur; verdiği geri bildirimlerle öğrencileri destekler.

Öğrenciler ise grup halinde, öğretmenin yönergelerini takip ederek, özgün konuşma ve dinlemeyle etkileşimde bulunarak görevlerini tamamlar. Görevi gerçekleştiren öğrenci olduğu için en büyük rol öğrencilerdedir. Öğrenciler öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda hareket etseler de yapacakları ve söyleyecekleri konusunda seçim hakkına sahiptirler. Bu sayede özgün ve anlamlı iletişim şansı bulurlar. Öğrenciler geribildirim almalıdırlar; ancak geribildirimlerde vurgulama yapıdan çok anlam üzerindedir. Çünkü amaç anlamlı iletişim kurmaktır. Boşluk doldurma etkinliği, gruplar arası bilgi değişimi, öğrencilerin fikirlerini ve yorum yapmalarını gerektiren etkinliklere önem verilmektedir (Larsen-Freeman, 2003). Diğer öğrencilerle etkileşime geçen dil öğrencileri, dili öğrenci gibi değil gerçek dil kullanıcıları gibi kullanarak özgün dil üretimlerinde bulunurlar. Böylece öğrenme kendiliğinden gerçekleşir ve öğrenciler gerçek dil ortamında iletişim kurarlarken zorluk çekmez.

Göreve dayalı dil öğretiminde dinleme, yazma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisine birden önem verilir (Ellis, 2003: 6). Etkili ve özgün bir iletişimde dört temel dil becerisinin de kullanıldığını görmek mümkündür.

Dil öğretiminde amaç erek dilde iletişim kurabilmektir. Göreve dayalı dil öğretiminde, öğrencilere kendi aralarında iletişim kurma olanakları sağlanmaktadır. Öğrenciler, kendilerine verilen görevi tamamlarken, daha önce öğrendikleri ya da öğrenmekte oldukları biçim, anlam ve işlevleri kullanırken kendilerini ifade etme ve birbirlerini anlama olanaklarını da yakalamaktadırlar. Etkileşim içinde gerçekleşen bilgi paylaşımı sayesinde dil, gerçek bir amaçla doğal bir bağlamda kullanılmış olur (Willis, 1996: 1).

Etkinlik olarak görevlerde anlam öncelikli konumdadır. Anlama odaklanmanın öğrencinin zihninde kavramı netleştirmek, malzeme bağlam içinden sunulduğundan öğrencinin dilin işleyişine dikkat etmesini kolaylaştırmak ve biçime dikkat etmenin zengin bir iletişimsel ortamda gerçekleşmesi gibi önemli yararları vardır (Sharwood-Smith'den aktaran Cem, 2005: 9). Tümcelerle ilgili bulunduğu öğelerin oluşturduğu bütüne bağlam denir (Aksan, 1980: 200). Bir metni içinde yer aldığı bağlam katları açısından farklı farklı yorumlamak, her bağlam katında yeni yananamlar bulmak mümkündür (Erkman-Akerson, 2005: 129). Bağlam iletişim için önemli bir

unsurdur. Dil kullanımında bir tümcenin anlamının, birlikte kullanıldığı diğer tümcelerden anlaşıldığı, bir tümcenin diğerine bakarak betimlendiği, bir kısmının anlamının artalan bilgisine bağlı ortaya çıktığı durumlar vardır (Hughes ve McChart, 1998). Bir bağlam yaratıldığı takdirde öğrenciler kendilerini bağlamın birer parçası olarak gördüklerinde yeterlilik için gereken dilbilgisel ve iletişimsel ihtiyaçların farkına varır (Gupta, 2004: 268). Bu nedenle dil sınıflarında bir bağlam oluşturulmalıdır. Oluşturulan bağlamlarda çözülmesi gereken bir iletişim sorunu vardır; gerçek yaşam etkinlikleriyle bir bağlantı vardır; önemli olan görevin tamamlanmasıdır ve görevin sonucu çıktıdır (Brown, 2001: 50). Göreve dayalı yöntemde önem dilin yapılarında değil, dilin hangi iletişim amacıyla kullanıldığıdır. Göreve dayalı yöntemde özgün malzeme, karşılıklı konuşmalardan, öykülerden, yerel duyurulardan, görüşmelerden, medyadan, şarkılardan, şiirlerden, davetiyelerden, günlüklerden, menülerden, oyunlardan ve fotoğraflardan edinilebilir (Brown, 2001: 243).

Göreve dayalı öğretimin amacına ulaşabilmesi için görev öncesi, sırası ve sonrasında uygulanması gereken aşamaların dikkate alınması, görevin ne olduğunun düzgün bir biçimde öğrenciye aktarılması gerekmektedir. Öğrenciye görevi tamamlaması için uygun bir süre verilmesi de önemli bir unsurdur.

Yapılan tanımları ve görevin niteleyici özellikleri göz önüne alındığında genel bir tanım yapmak mümkündür. Görev, doğal iletişim ortamında anlamlı dil üretimi sağlamak için anlam ve işlev odaklı doğal iletişim etkinliklerinin yer aldığı, dört dil becerisine de hitap eden okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleridir. Görevin tanımları ve niteleyici özelliklerinin bilinmesi göreve dayalı malzeme hazırlarken önemli kaynak oluşturacaktır. Bu çalışmada geliştirilecek ders malzemeleri için bu özellikler temel alınmıştır.

3.2. Dilbilgisi

3.2.1. Dilbilgisi Nedir?

Bir önceki bölümlerde ikinci dil edinimine temel olmuş dil edinim kuram ve yaklaşımları ele alınmıştır. Bu bölümde ise dilbilgisinin çeşitli tanımları, yabancı dil

olarak dilbilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştiği, yabancı dil olarak dilbilgisi öğretiminde kullanılan malzeme türleri ve dilbilgisi öğretim modelleri ele alınacaktır.

Farklı bakış açılarına göre dilbilgisinin tanımı farklı yapılmıştır. Sezer (1995) dilbilgisinin beş farklı tanımını yapmıştır. Sezer (1995)'e göre dilbilgisi, bir dille ilgili ve o dile has tüm kuralları içeren kitap, bir dilin tüm yapısal örüntüsünü yansıyan ve dizgesel olarak betimlemeye çalışan ifadeler bütünü, kabul edilebilir ya da kabul edilemez olarak söz edilen kullanımlar hakkındaki kuralcı ifadeler bütünü olarak ele alınmış ve sadece öbek yapı kurallarını içeren dilbilgisi ve bir dilin tüm dilbilgisel tümcelerini üreten dilbilgisi olarak değerlendirilmiştir (Aktaran, Aydın, 1996: 2). Vardar (2002: 73)'ın Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde ise, dilbilgisinin dört farklı tanımı yer almaktadır; bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçimbilimle sözdizimi kapsayan inceleme, dilsel kullanımın kimi yönlerini kurala bağlamayı amaçlayan buyurucu ve kuralcı inceleme, üretici-dönüşümsel anlayışta, bir dilin konuşucu-dinleyicilerince geçerli sayılan tümceleri üretebilecek bir düzenek oluşturmak üzere dilbilimcilerin kurduğu biçimsel dizge, konuşucu-dinleyicinin tümceleri üretmesini ve anlamasını sağlayan iç dizge ve bilgi. Gencan (2001: 28) ise, dilbilgisini dillerin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri gibi türlü niteliklerini konu edinen; doğru, düzgün kullanım yollarını gösteren bilgilerin tümü olarak tanımlamıştır. Dilbilgisinin tanımı kısaca bir dilin işleyişindeki yapısal kuralların bilgisi olarak (Kocaman-Osam, 2000: 37) ya da bir dilin tümcelerinin oluşturulmasını yöneten kurallar bütünü (Thornbury, 2000: 1) olarak da yapılabilir. Dilbilgisinin ne olduğunu açıklamaya çalışan bakış açılarının farklılığı dilbilgisi öğretiminde de kendini göstermektedir.

3.2.2. Dilbilgisi Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretiminin geçmişi ele alınacak olursa ilk dilbilgisi öğretiminin Yunanca ve Latince üzerine olduğu görülür. İlk başlarda bu dillerin dilbilgisi kuralları şiir biçiminde sunulurken, Rönesansla birlikte dilbilgisi kuralları yazılmış, sözlükleri derlenmiştir. Bu yıllarda kuralcı dilbilgisi anlayışı doğmuştur. Bu dönemlerde tümdengelim yöntemi temel alınmıştır (Aydın, 1996: 4). Kuralcı dilbilgisi dil kurallarını tanımlayarak bu kuralları insanların kullanması

gereken kesin kurallar olarak bildirir (Fromkin ve Rodman, 1998: 13). Tümdengelim yönteminde ise konular öğrencilere parça parça ve açıkca anlatılır (Thornbury, 1999: 29). Sonraları, dilin dilbilgisi kurallarının ayrıntılı bir çözümlemesini içeren, biçime odaklanan, dilbilgisi ve okuma becerisini ön planda tutan Dilbilgisi Çeviri yöntemi doğmuştur (Thornbury, 1999: 21). Konuşma ve dinlemeden ziyade, okuma ve yazma becerilerine önem veren bu yöntem yazınsal metinlerin çevirilerine ağırlık vermiştir. Dilbilgisi çeviri yöntemi dil öğrenimindeki gelişmenin temelinde dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi yattığını ileri sürmüştür (Demirel, 2004: 38). Bu yöntemde bağlam dışı sözcükler, sözcük listeleri ve onların çekimleri ezberlenir (Demircan, 2002: 150). Kurallar ve sözcüklerin anadildeki karşılıklarıyla ezberlenmesinin öğrencilere bilinç sağladığı düşünülür. Öğrencilere dilbilgisi kuralları açık bir biçimde verilir ve onlardan bu kuralları ezberlemeleri ve bu kuralları daha sonra başka örneklerle uygulamaları beklenir (Larsen-Freeman, 2003). Öğrenim öğrencinin anadiline yapılan çeviri gerektiren alıştırmalarla gerçekleştirilir (Thornbury, 1999: 22). Anadilden erek dile ya da erek dilden anadile çeviri yapabilmenin ve ezberlemenin öğrenmenin en önemli kanıtı ve yolu olduğu düşünülmüştür.

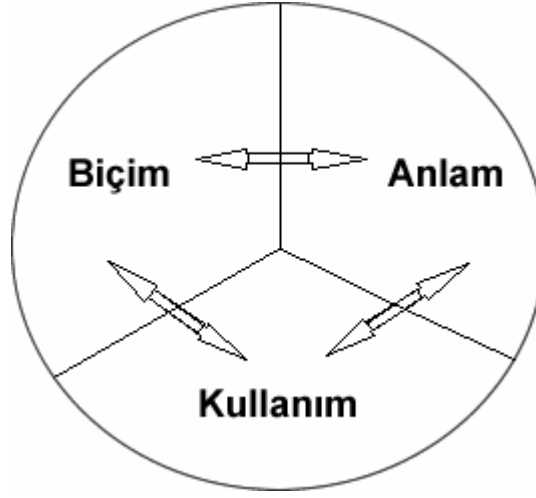
Daha sonraları da bir davranış oluşumu olarak görülen dil edinimine alternatif bir yöntem olan dolaysız yöntem doğmuştur. Bu yöntemde öğrencilere dilbilgisi kuralları örnekler içinde sunularak, onlardan bu kuralları kendilerinin çıkarıp anlamaları beklenir (Demirel, 2004: 39). Öğrencinin dilbilgisi kurallarını çalışmasını ve içselleştirmesini sağlayacak üretimsel çalışmalar yapması sağlanır (Larsen-Freeman, 2002). Öğretmenin amacı öğrencileri erek dilde düşünmeye sevk etmek olduğundan dilbilgisi kuralları direk olarak aktarılmaz (Demircan, 2002: 171). Diğer bir deyişle, dilbilgisi kuralları tümevarımlı yöntemle öğretilir (Brown, 2001: 21). Açık dilbilgisi anlatımını reddeden dolaysız yöntemde yabancı dilin anadil gibi öğrenildiği düşünüldüğünden sözlü dile daha çok önem verilir (Thornbury, 1999: 21). Yabancı dil öğrenimiyle anadil edinimini benzer süreçler olarak gören bu yöntemde yabancı dil öğrenilirken anadil edinimi sırasında gerçekleşen süreçler yer almalıdır. Anadil öğrenirken önce dinler ve içselleştirir daha sonra da konuşur ve yazarız.

II. Dünya Savaşı sırasında Amerikalı askerlere dil öğretmek amacıyla kullanılmış olan işitsel-dilsel yöntemde ise dilbilgisi açıklamalarına çok fazla yer verilmez (Brown, 2001: 23) ve kuralların yapıların içinde bulundukları örneklerden tümevarım yoluyla çıkarılması temel alınır (Demirel, 2004: 40). Bu yönüme göre, dilbilgisi anlamdan bağımsız kurallar bütünüdür (Thornbury, 1999: 21). İşitsel-dilsel yöntem de yabancı dil öğreniminin anadil edinimine benzediğini ileri sürer. Çocuk, anadilini öğrenirken dilin kurallarını değil, dilin kendisini öğrenir. Dili kullanırken de kuralları düşünmeden bilinçsizce kullanır. Yabancı dil öğrencisi de erek dili bilinçsizce öğreneceği seviyeye, duyduklarını taklit ederek ulaşır (Demircan, 2002: 184). İşitsel- dilsel yöntemle yönetilen bir sınıfta dilbilgisi öğrenimini pekiştirmeyi sağlayan örgü alıştırmalarına ve dönüştürme alıştırmalarına ağırlık verilir (Larsen-Freeman, 2002).

İşitsel dilsel yönüme bir tepki olarak doğan bilişsel yöntemde ise dilin yapısını öğrenmek oldukça önemlidir (Aydın, 1996: 5). Bilişsel yöntemde girdi öğrencilere açık veya örtük bir biçimde aktarılabilir (Ellis, 2003). İletişimci yaklaşımda ise kuralları bilmenin tek başına yararı olmadığı görüşü ön plana çıkmıştır (Aydın, 1996: 5). İltişimsel yaklaşım öğrencilerin sınıf ortamında öğrendiği kuralları sınıf dışında kullanamadığının farkedilmesiyle doğmuş, kurallardan çok kullanımlara önem verdiği için bağlam yaratılması gerektiğini ileri sürmüştür (Larsen-Freeman, 2002). Sonraları ortaya çıkan doğal yaklaşımda ise, dilbilgisi çözümlemesine ve alıştırmalarına yer verilmez (Aydın, 1996: 5). Bunun nedeni de doğal yöntemin ikinci dil öğrenimini anadil edinimiyle eşdeğer görmesidir. Doğal yöntemde odak biçimde değil anlamdadır (Brown, 2001: 31).

Dilbilgisi öğretimi dil öğretiminden ayrı tutulamaz (Lier, 2002: 253). Dilbilgisel yapılar biçim ve kurallardan oluşsa da, bu yapılar, iletişimde bir anlam ifade etmek için uygun bağlamlarda kullanılırlar. Yabancı dilde dilbilgisi öğretiminin amacını, dilbilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması, yani, bu kuralların o dilde bir anlam aktarmak için iletişim kurarken kullanılması olarak belirlersek dilbilgisi ve iletişim arasında bir köprü kurulması gerekmektedir (Cem, 2005: 11). Bu köprü anlam, kullanım ve biçimin iç içe ve birbirleriyle etkileşim içinde olduğunu gösteren üç boyutlu dilbilgisi şemasında somuşılaştırılabilir (Larsen-Freeman, 2001: 252):

Şekil 4: Biçim-Anlam-Kullanım Şeması



Şekil 4'te biçim bölümü bir dilbilgisel yapının nasıl biçimlendiğini, sesletildiğini, yazıldığını, dildeki diğer yapılarla nasıl etkileşimde olduğunu, anlam bölümü dilbilgisel yapının ne anlama geldiğini, kullanım bölümü ise dilbilgisel yapının hangi bağlamlarda, kimler tarafından, nerelerde kullanıldığını ve bu bağlamlara yönelik önvarsayımları göstermektedir. Bölümler arasındaki oklar bölümlerin birbirleriyle sıkı bir etkileşim içinde olduğunu gösterirken, şeklin pasta şeklinde olması bölümlerin her birinin aynı öneme sahip olduğunu göstermektedir (Larsen-Freeman'dan aktaran Cem, 2005: 11). Bu şekle göre dilbilgisi öğretimi anlam ve kullanımlarıyla ilişkilendirilerek yapılmalıdır. Biçim, anlam ve kullanım birbirleriyle ilişki içindedir ve birbirlerinden farklı olarak düşünülemez.

Yalnızca dilbilgisi öğretimi bir dili öğrenmek için yeterli değildir. Yapıların anlamları, farklı yapıların aynı anlamı karşılayabildiği ya da aynı yapının farklı anlamları karşılayabildiği durumlar, bu öğrenilen anlam ve yapıların doğru işlevlerde ve bağlamlarda kullanılması da önemlidir. Bu çalışmada dilbilgisi öğretimine yönelik hazırlanacak ders malzemeleri için biçim-anlam-kullanım boyutları göz önüne alınmıştır.

Dilbilgisi öğretiminin yapılmasının gerekleri dilsel özsaygıyı, özgüveni oluşturmak, ölçünlü dil öğretimine yardımcı olmak, başarıyı arttırmaya yardımcı olmak, yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak, dilsel ve kültürel hoşgörüyü

arttırmak, bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek, dili kötü kullananlara karşı korunmak, dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak ve dil hakkındaki genel bilgiyi geliştirmek şeklinde sıralanabilir (Hudson, 1992'den aktaran, Aydın, 1996. 8).

3.2.3. Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Malzeme Türleri

Dilbilgisi öğretimi dil öğretiminde her zaman tartışmalı ve zor olduğu düşünülen bir alan olmuştur. Dilbilgisi genellikle yapısal doğruluk olarak ele alınmış, ancak dilbilgisinin anlam yükleme gücünün olduğu göz ardı edilmiştir. Dilbilgisi, konuşucu ya da yazarın ifadesinin anlamını açıklığa kavuşturan bir olgudur. Bu nedenle öğrenciler olası yapıları değil, aynı zamanda hangi yapıların hangi anlamları ifade ettiğini öğrenmek zorundadır. Ancak, yapıları ve anlamlarını bilmek de yeterli değildir. Öğrenciler dili öğrenirken aynı zamanda dilbilgisel yapıların işlevlerini de öğrenmek zorundadır (Thornbury, 2000). Öğrenciler erek dilde iletişim kurabilmek için dilbilgisel yapıları, anlamlarını ve işlevlerini birlikte öğrenmelidir. Bunun yanında iletişim kurabilmek için anadilde kullandığımız okuma, yazma, dinleme ve konuşma olan dil becerilerinin geliştirilmesi yabancı dil öğrenimi için de gereklidir.

Dilbilgisi dilin temel iskeleti olarak düşünüldüğünde, dilbilgisinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olan dört dil becerisinin geliştirilmesi için gerekli bir dil ögesi olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle, dil öğretiminde başarı sağlanabilmesi için öğrenciyi dile ait bilgi sahibi olmaktan çıkarıp dil becerilerinde gelişim sağlamaya yönlendirecek malzemeler kullanılmalıdır (Demirel, 1999: 112).

Dilbilgisi öğretiminde kullanılan malzemeler mekanik alıştırmalar, anlamlı alıştırmalar ve iletişimsel alıştırmalar olmak üzere üç ulamda ele alınabilir. Mekanik alıştırmalar öğrencilerden bireysel, grup halinde ya da toplu olarak tekrar yapmalarını gerektiren alıştırmalardır (Demirel, 1999: 127). Tekrar alıştırmalarının yanısıra yer değiştirme, dönüştürme, yalın çiftler, zincirleme ve ezberleme alıştırmaları da mekanik alıştırmalara örnek verilebilir (Larsen-Freeman, 2002). Yanıtlamanın sadece bir yolu olan ve tek doğru cevabı olan mekanik alıştırmalarda, yapı veya sözcükler alışkanlık geliştirilip otomatikleşinceye kadar pekiştirilir

(Demirel, 1999: 127). Mekanik alıştırımlara aşağıdaki çalışma örnek olarak verilebilir (Larsen-Freeman, 2002):

Öğretmen öğrencilere bir konuşma metni okur. Daha sonra öğretmen, bu konuşma metnini tümce tümce okuyarak öğrencilerden tekrar etmelerini ister:

Sally: Good morning, Bill. (Günaydın, Bill)

Bill: Good morning Sally. (Günaydın, Sally.)

Sally: How are you? (Nasılsın)

Bill: Fine thanks. And you? (İyiym, teşekkürler. Ya sen nasılsın?)

Sally: Fine. Where are you going? (İyiym. Nereye gidiyorsun?)

Bill: I'm going to the post office. (Postaneye gidiyorum.)

Öğrencilerden sadece öğretmeni tekrar etmelerini gerektiren bu alıştırma grup halinde ya da bireysel olarak yapılabilir.

Eğer öğretmen öğrencilerin bazı yapıları tekrar ederken zorluk yaşadığını görürse, tekrarlamayı bırakır ve yayılım alıştırması yapar. Yayılım alıştırmaları da mekanik alıştırımlar için örnek olarak verilebilir (Larsen-Freeman: 33):

Yukarıdaki konuşma metnini öğrencilerine tekrarlatan öğretmen öğrencilerin "I'm going to the post-office" (Postaneye gidiyorum.) tümcesini tekrarlamakta zorluk çektiğini görünce tümceyi küçük öbeklere bölerek basamak basamak tekrarlatır.

Öğretmen: Repeat after me: Post office (Benden sonra tekrar edin: Postane)

Sınıf: Post office (Postane)

Öğretmen: To the post office (Postaneye)

Sınıf: To the post office (Postaneye).

Öğretmen: Going to the post office (Postaneye gidiyor)

Sınıf: Going to the post office (Postaneye gidiyor)

Öğretmen: I'm going to the post office. (Postaneye gidiyorum)

Sınıf: I'm going to the post office. (Postaneye gidiyorum.)

Basamak basamak ilerleyen bu süreçte öğretmen öğrencilerin zorluk yaşadıkları yapıları daha iyi üretmelerine yardımcı olurken, öbekler üzerinde çalışan öğrenciler öbek ya da sözcüklerin tümce içinde nerede başladıklarını ve bittiklerini anlama şansı yakalar.

Birden fazla doğru yanıtın olabildiği, otomatik dil kullanımı kadar anlam ve yapıyı anlamaya da önem veren anlamlı alıştırılarda öğrencilerden düşünerek üretmeleri beklenmektedir (Demirel, 1999: 127). Okuma ve dinleme sonrası verilen

anlam soruları, soru-cevap alıştırmaları, diyalog tamamlama ve karıştırılmış tümceler anlamlı alıştırmalara örnek olarak verilebilir (Larsen-Freeman, 2002).

Öğretmenin öğrencilere cevaplamaları için anlamaları gereken ve belli bir dilbilgisel yapıyı içeren soruları sorması ve daha sonra bu soruları öğrencilerin birbirlerine sordukları iletişimsel etkinlikler anlamlı alıştırmalara örnek olarak verilebilir. Bu alıştırmalar öğrencilerin erek dili iletişim için kullanmalarına olanak sağlar. Aşağıdaki çalışma anlamlı alıştırmalara örnek olarak verilebilir (Thornbury, 2000: 74-75):

Öğretmen geniş zamandaki zaman belirteçlerini öğretmek için öğrencilere bir konuşma dinletir.

1. Öğretmen öğrencilere bir konuşma dinleyeceklerini söyler:

Joe: What do you do on weekdays? (Hafta sonları ne yapıyorsun?)

David: It depends. During school time, I *always* study on Saturdays. (Değişir. Okul zamanı her zaman Cumartesi günleri ders çalışırım.)

Joe: And how about Sundays? (Ya Pazarları?)

David: Well, I *sometimes* meet my friends in the park. (Şey, bazen arkadaşlarımla parkta buluşurum.)

Joe: Oh? What do you do there? (Yaa. Orada ne yaparsınız?)

David: We sometimes play soccer, take a walk. We *usually* go to the movies. (Bazen futbol oynarız, yürüyüş yaparız. Genellikle sinemaya gideriz.)

2. Öğrencilere konuşmacıların hangi zamandan bahsettikleri sorulur. (geçen hafta, gelecek hafta veya her hafta)

3. Öğrencilerden konuşmayı tekrar dinlemeleri ve verilen eylemleri duydukları sıraya göre sıralamaları istenir. Eylemler sırayla tahtaya yazılır.

4. Öğretmen öğrencilerden konuşmayı “genellikle, her zaman, bazen” sözcükleri için dinlemelerini ister. Öğrenciler bu sözcükleri eylemlerle eşleştirir.

5. Öğretmen öğrencilerden tümceler üzerinde odaklanmalarını ister. Öğrenciler konuşmacıların söyledikleri tümceleri tahtaya yazar.

6. Öğretmen ilgiyi yapı üzerine çeker. Eylemlerin altını çizip, zaman belirteçlerini kutu içine alarak belirtecin özne ile eylem arasında konumlandığını belirtir.

7. Öğrencilerden David ile ilgili yeni tümceler yazması istenir.

8. Öğrenciler konuşmayı tekrar dinleyerek yazdıkları tümceleri kontrol ederler.

a. Eylemleri duyduğunuz sıraya göre sıralayın.

Study- meet friends- play soccer- take a walk- go to the movies

b. Konuşmayı “bazen, her zaman, genellikle” sözcükleri için dinleyin ve bu sözcükleri eylemlerle eşleştirin.

always study

sometimes meet my friends

usually go to the movies

c. Konuşmayı tekrar dinleyerek cümleleri tamamlayınız.
 I **always** study.
 I **sometimes** meet my friends.
 We **usually** go to the movies.

Anlamalı alıştırmalarda öğrenci yanıt vermek için gereken bilgiyi öğretmen ya da sınıf ortamından alıp doğru yanıtı bulur. Dilbilgisel doğrulukta olup verilen bilgiyle örtüşen her yanıt doğru olarak kabul edilecektir.

İletişimsel alıştırmalar ise, iletişim için gerekli olan bilgi alışverişini gerektiren becerilerin gelişmesini hedefler. Diyaloglar, söylevler, münazara, rol yapma, hazırlıksız konuşma (Demirel, 1999: 126), dil oyunları, problem-çözme görevleri (Larsen-Freeman, 2002) iletişimsel alıştırmalara örnek olarak verilebilir. Aşağıdaki çalışma iletişimsel çalışmalara örnek olarak gösterilebilir (Larsen-Freeman, 2002: 126-127).

Öğretmen öğrencileri üçerli gruplara ayırır. Her gruptan bir öğrenciye resimli hikaye verir. Aynı öğrencide sözcüklerin yer almadığı, hikaye anlatan resimler vardır. Hikayeye sahip olan öğrenci grubun diğer üyelerine ilk resmi gösterir. Diğer öğrenciler ikinci resimde ne olacağını tahmin etmeye çalışırlar. Hikayesi olan öğrenci diğer öğrencilerin tahminlerinde doğru olup olmadıklarını söyler. Daha sonra ikinci resmi göstererek, daha sonra ne olacağını tahmin etmelerini ister.

İletişimsel alıştırmalar doğal konuşma becerisinin gelişimini hedefleyerek öğrenilen bilginin uygun ortamlara aktarımını destekler.

Bu bölümde dilbilgisi öğretiminde kullanılan malzeme türlerine örneklerle değinilmiştir. Bu alıştırmaların, dilbilgisi öğretiminde nasıl bir süreç içinde kullanılabileceklerini belirlemek üzere dilbilgisi öğretim modellerinin incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

3.2.4. Dilbilgisi Öğretim Modelleri

Bu bölümde ikinci dil öğrencisine yeni dilbilgisel yapıları tanıtmak amacıyla geliştirilen Sunum-Uygulama-Üretme modeli ve bu modele eleştiri olarak doğan Göreve-dayalı öğrenme modeli açıklanacaktır.

3.2.4.1. Sunum- Uygulama- Üretim Modeli

Sunum-Uygulama-Üretim modeli (SUÜ), dilbilgisi sunumunun ardından dilbilgisel doğruluğu amaçlayan uygulama etkinliklerinin ve akıcılığı gerektiren üretimin takip ettiği bir öğrenme modelidir (Thornbury, 2000: 128).

SUNUM → UYGULAMA → ÜRETİM

Yukarıdaki gibi bir düzenleme tenis oynamak, bilgisayar kullanmak gibi diğer yeteneklerin öğrenilmesine benzediği için hem öğrenciler hem de öğretmenler için ilgi çekicidir. Ayrıca, bu model öğretmene dersin içeriği ve süresini kontrol etme fırsatı verir (Thornbury, 2000: 128). Bu modelle bilgi, uygulamalarla yetenek gibi görülmüş, dilin bir beceri olarak öğrenildiği varsayılmıştır.

SUÜ modeli öğrencilerden dilin kullanım ve anlamını bilmesinin yanı sıra, dilbilgisini de bilmesini beklemektedir. SUÜ modeli öğrencilerin dilbilgisel donanımlarını farketmelerini ve bu bilgilerini iletişim için etkili bir biçimde kullanmalarını sağlar (Batstone, 1994: 99).

Aşağıda SUÜ modelinde işlenen bir ders örneğine yer verilecektir. Dersin dilbilgisel hedefleri *make someone do something (birine birşey yaptırmak)*, *let someone do something (birinin bir şey yapmasına izin vermek)* ve zorunluluk kipliği *have to*'dur. Erek öğrenci kitlesi orta seviyededir. Ders örneğinde çizgisel olarak devam eden işleme için sunum aşamasında öğrencilere bir dinleme metni verilmiştir. Dinleme metninde öğrencilere aktarılmak istenen dilbilgisi yapısı, anlamını ve işlevini yansıtacak biçimde yer almaktadır. Dinleme etkinliği sonrasında yapı ile ilgili bir açıklama yapılmadan kavrama sorularına yer verilmiştir. Daha sonra bağlam içinde yer alan yapı ile ilgili dilbilgisi açıklaması öğrencilere sunulmuştur. Sunumdan sonra ise öğrenciye kuralın tekrar edilmesini ve öğrencilerin zihinlerine yerleşmesine yardımcı olacağı düşünülen alıştırmalar yer almıştır.

Öğretmen öğrencilere hedef dildeki yapıyı içeren bir bağlam sunar.

There were Tom and Viv. Tom's parents were very strict. On the other hand, Viv's parents were very easygoing. Tom had to help with the housework. But Viv didn't have to help with the housework. Tom's

parents made him take piano lessons. He didn't want to, but they made him. Vi; on the other hand, wanted to have a motorbike. Her parents let her have one.....

1. Aşamada öğretmen öğrencilerden Tom ve Viv hakkında hatırladıklarını söylemelerini ister. Duyduğu tümcelerini aşağıdaki gibi düzelterek tahtaya yazar.

1. *He had to help with the housework.*
2. *His parents made him take piano lessons.*
3. *He wasn't allowed to stay out late.*
4. *Viv didn't have to help with the housework.*
5. *Her parents let her have a motorbike.*
6. *She was allowed to stay out late.*

2. Aşamada ise öğretmen bu ifadeleri dolaylı olarak aktarır tahtaya yazarken yukarıdaki ifadeleri de sırayla tahtadan siler.

1. *His parents made him help with the housework.*
2. *He had to take piano lessons.*
3. *They didn't let him stay out late.*

3. Aşamada öğretmen öğrencilerden tahtadaki dolaylı ifadeleri dolaysız ifade biçimine dönüştürmelerini ister.

4. Aşamada ise öğretmen öğrencilerden gruplar halinde çalışmalarını ister. Öğrencilerin amacı kimin en disiplinli, sıkı okula, kimin en rahat okula gittiğini bulmaktır. Öğrenciler arkadaşlarına sormak için sorular hazırlar ve aldıkları cevapları dolaylı biçimde öğretmene aktarırlar. Daha sonra ise sıkı ve rahat okulların nitelikleri hakkında genel bir tartışma yapılır (Thornbury, 2000: 130).

Yukarıda işlenen ders SUÜ modeline göre düzenlenmiştir. Bu modelde dersler adım adım işlenmektedir. İlk iki basamak sunum, 3. basamak kontrollü uygulama, 4. basamak ise üretim aşamalarının gerçekleştiği süreçlerdir. Sunum aşamasında yapılar etkinliklerin içinde öğrenciye aktarılır. Doğrudan verilmez. Uygulama aşamasında ise öğrenciler erek dil yapısı hakkında alıştırmalar yapar. Öğrencilerden özgün çıktılar bekleyen üretim basamağında ise öğrenciler yeni üretimlerde bulunur.

SUÜ modeline göre, dil öğretimi en iyi aşamalı bir şekilde gerçekleşir. Dil öğreniminin aşamalı bir biçimde gerçekleşmesi öğretmenin süreci etkilemesine izin verir. SUÜ modeline göre zihindeki işlemler çizgisel biçimde gerçekleşir.

Ancak, dil öğrenimi daha karmaşık, daha az çizgisel ve daha az öğretmen müdahalesine izin veren bir süreçtir. Ayrıca, SUÜ modeli doğruluğu her zaman akıcılıktan üstün görmüştür. Buna rağmen, tüm öğrenciler uzun bir süreç olan hata yapma sürecini yaşarlar. Ayrıca, ifadeleri ya da dinledikleri ifadeler doğru olmasa da anlamı çıkarabilirler. Anadilde de olduğu gibi doğruluk en geç edinilen olgudur. İkinci dil öğreniminde de doğruluk elde edilinceye kadar iletişimi engellemek dil öğrenim amacına uymamaktadır (Thornbury, 2000: 129). Bu nedenlerden dolayı SUÜ modeline alternatif bir model olarak göreve dayalı model doğmuştur.

3.2.4.2. Göreve Dayalı Öğrenme Modeli

Bir önceki bölümde de görüldüğü gibi SUÜ modeli doğruluktan akıcılığa bir sunum içermektedir. Bu modele alternatif olarak doğan göreve dayalı öğrenmede ise, süreç akıcılıktan doğruluğa bir sunum içerir. Dil öğrencileri tıpkı anadil edinenler gibi önce dili hatalarla kullanırlar. Önemli olan, yapı yanlış da kullanılsa anlatılmak istenen anlamı ifade edebilmek ve anlayabilmektir. Öncelikli olarak üretim gerçekleşmelidir. Kendilerini ifade eden öğrenciler zamanla doğru yapıları deneme, yanılma ya da geri bildirimlerle öğreneceklerdir. 1.3.1.2. bölümde de anlatıldığı gibi, iletişimi temel hedefleri içine alan göreve dayalı yaklaşım dilbilgisi öğretiminin günlük hayatta karşılaşılabilecek görevler içinde gerçekleşmesini amaçlayan bir öğrenme modelidir.

Göreve dayalı öğrenme modelinde öğrenciler öncelikle öğretmen tarafından verilen iletişimsel görevleri yerine getirirler, daha sonra bu görevi öğretmen öğrencilerin daha etkili bir biçimde iletişimde bulunabilecekleri yapıların özelliklerini tanımlamak için kullanır. Öğrenciler özgün görevleri yerine getirmeden önce bu özellik ve yapılar tekrarlanır ve öğrenilir. Göreve dayalı öğrenme modelindeki süreçler aşağıdaki gibi gösterilebilir (Thornbury, 2000: 129):

GÖREV → ÖĞRETME → GÖREV

Göreve dayalı öğrenme ve SÜU modeliyle öğrenme arasındaki en temel farklılık SÜU modelinde öğrenme sürecinin doğruluktan akıcılığa, göreve dayalı öğrenme modelinde ise akıcılıktan doğruluğa doğru ilerlemesidir. Ayrıca, SUÜ

modeli çizgisel bir işleme süreci kullanırken, göreve dayalı öğrenme modeli paralel bir işleme süreci kullanır. Göreve dayalı öğrenme modelinde yapılması gereken görevle birlikte dilbilgisinin de paralel olarak işlenmesi amaçlanmaktadır.

SÜU modelinde örnek olarak verilen ders işleyişi göreve dayalı yöntemle aşağıdaki gibi uyarlanabilir (Thornbury, 2000: 132). Ancak göreve dayalı dil öğretim yöntemi, SÜU modelinin aksine paralel bir işleme süreci kullanır. SÜU modelinde olduğu gibi önce bağlamlarda verilen tek biçimlerin aktarılmasıyla değil, aynı anda kendilerine yapılması gereken görevle birlikte dilbilgisinin paralel olarak işlenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıdaki örnek derste belirlenen dilbilgisi yapısının üzerinde durulmadan bir görev çıktısı (yetiştiriliş tarzı davranışları nasıl etkiler?) üzerinde durulmuştur:

1. Aşamada, öğretmen öğrencilere konuyu (*make someone do something*- birine bir şey yaptırmak, *let someone do something*- birinin birşey yapmasına izin vermek ve *have to*- zorunluluk kipliği) kendi okul günlerindeki hatıralarını anlatarak anlatır. Öğretmen bu hikayeyi, “*easygoing* (rahat)” ve “*strict* (katı)” sözcüklerinin anlamlarını açıklamak için kullanır.
2. Aşamada, öğretmen öğrencilerden bir iki tanesine konuyla ilgili izlenim ve hatıralarını anlatmaları için izin verir. Daha sonra sınıfta konuyla ilgili tartışma başlar. Daha sonra öğretmen öğrencilerden ikişerli gruplar halinde konuyla ilgili geçmiş deneyim ve şimdiki durumlarını karşılaştıran bir anket yapmalarını ister.
3. Aşamada ise, öğretmen ikişerli gruplar halinde olan öğrencileri dörderli gruplar şeklinde düzenler. Öğrenciler sorularını birbirlerine sorarlar. Öğretmen öğrencilerin iletişimlerini kontrol eder, hataları daha sonra düzeltmek için not eder.
4. Aşamada da, öğretmen öğrencilere özgün bir dinleme metni dinletir ve metinle ilgili “hangi konuşmacı disiplinli bir şekilde yetişmiş?” gibi sorular sorar. Daha sonra öğrencilere dinleme metnini dağıtır ve öğrenciler gözleriyle takip ederken dinleme etkinliğini tekrar gerçekleştirir.

There were Tom and Viv. Tom’s parents were very strict. On the other hand, Viv’s parents were very easygoing. Tom had to help with the housework. But Viv didn’t have to help with the housework. Tom’s parents made him take piano lessons. He didn’t want to, but they made him. Vi; on the other hand, wanted to have a motorbike. Her parents let her have one.....

5. Aşamada öğrenciler daha sonra kendilerine verilen dinleme metni üzerinde anketlerinde kullanabilecekleri yapıları görmek için çalışırlar. Bulgularını sıfat ve eylem olmak üzere iki ulamda listelerler. Öğrencilerin ikiyeşerli gruplar halinde yaptığı bu çalışmadan çıkan bulguları öğretmen dinledikçe tahtaya yazar.

ADJECTIVES

Tolerant

VERBS

I was allowed to

He made me.....

6. Aşamada, öğrenciler anket çalışmalarına geri dönerler; ancak önce sorularını gözden geçirip düzeltirler. Daha sonra ikiyeşerli gruplar üyelerini değiştirir.

7. Aşamada, öğretmen öğrencilere ilk ikili gruplarına bulguları hakkında bir rapor hazırlamaları için geri dönmelerini söyler. Öğrenciler değerlendirmelerini yaptıktan sonra “ yetiştiriliş tarzı davranışları nasıl etkiler?” konusu üzerinde bir rapor hazırlar. İkili gruplar içindeki bireysel öğrenciler sunumlarını yaptıktan sonra sınıf içi genel bir tartışma yapılır.

Yukarıda anlatılan ders daha önceden belirlenmiş bir dilbilgisi yapısı üzerinde odaklanmaktan ziyade bir görev çıktısı (yetiştiriliş tarzı davranışları nasıl etkiler?) üzerinde durduğu için göreve dayalı model temel alınarak hazırlanmış bir derstir. Göreve odaklanmak öğrencilerin güdülerini, ifadelerinde özgür olma fırsatı yakaladıkları ve dilbilgisi yapılarıyla sınırlanmadıkları için arttırmaktadır.

Yukarıda örnek olarak verilen göreve dayalı öğrenim modeliyle hazırlanmış dersin SUÜ modeliyle hazırlanan dersle birçok ortak noktası olduğu kesindir. İkisi arasındaki en önemli fark sıralamanın farklı olmasıdır. Göreve dayalı öğrenme modelinde üretim aşaması ilk başa yerleştirilmiştir. Öğrencilerin düşüncelerini aktarmak için sözcük ve yapıları kullandığı uygulama aşaması hedef yapıyı kullanmada deneme aşaması gibi düşünülebilir (Thornbury, 2000: 133).

Göreve dayalı model üzerinde kurulan sınıf etkinlikleri öğrencilerin ikili ya da daha fazla grup halinde çalışmalarına olanak sağlar. Bu yolla öğrenciler grup içinde kendilerini daha rahat ve güvende hissederler. Yaptıkları hatalardan ya da

ifadelerinden kendileri tek başına sorumlu değildirler. Bir diğer deyişle, sorumluluk paylaşırlar. Grup içinde çalışmak öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini de sağladığı için önemlidir. Ayrıca, derste bir tahmin edilemezlik vardır. Dersin tahmin edilemezliği öğrencilerde hep yakında ne gelecek sorusunu uyandırdığı için ilgiyi yüksek tutar. Bu nedenle, göreve dayalı modelle hazırlanmış dersler güdüleyici olur. Göreve dayalı modelle hazırlanmış derslerin diğer önemli özelliği ise, öğrencilerden kendi duygu, düşünce ve yaratıcılıklarını gerektiren üretimlerde bulunmalarını beklemesidir. Ayrıca, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmek de öğrencilerin ilgisini çeken ve motivasyonunu arttıran önemli bir etkidir. Göreve dayalı öğrenme modeli diğer öğrenme modellerine kıyasla öğrenciyi daha fazla etkin tutar.

Özetlenecek olursa, SUÜ modeli öğrencinin bilmediği yapıyı temel alarak öğrencilerde bu bilgi boşluğunu doldurmayı hedefler. Göreve dayalı öğrenme ise, öğrencilerin yapabilecekleri şeyler olduğu düşüncesiyle öğrencileri yüreklendirerek yapacaklarını daha etkili bir şekilde yapmalarını sağlar (Thornbury, 2000: 135).

Bu çalışmada koşullu tümceler üzerine göreve dayalı malzeme geliştirme amaçlanmıştır. Bu nedenle öğrencilere dili doğal ortamda kullanmalarına olanak sağlayacak iletişimi gerektiren göreve dayalı dil öğretiminin temel alındığı malzemeler geliştirilmiştir.

3.3. KOŞULLU TÜMCELER

Koşullu tümceler dil öğrenenler ve öğretenler için önemli ve karmaşık bir konudur. Bu nedenle, bu bölümde koşullu tümce öğretimi üzerine hazırlanan malzemeler sunulmadan önce Türkçede koşullu yapıların ne olduğuna değinilecektir.

Temel bir tümceyle onu bütünleyen bir ya da daha çok sayıda tümceden oluşan bileşik tümcenin türlerinden biri olan koşul tümcesi, koşul kavramı içeren ve yüklemi **-se, -sa** eki alan tümcedir (Vardar, 2002: 44).

Koşullu tümceler farklı biçim ve işlevleriyle birden çok anlamı taşıdığından dilsel ve bilişsel açıdan karmaşık yapılardır. Koşullu tümceğin karışıklığı bir durumun gerçekleşmesinin diğer duruma bağlı olmasından kaynaklanmaktadır:

- (1) If I have the money, I will take a vacation.
Eğer param olursa, tatile çıkacağım.

Tatile çıkmamın gerçekleşmesi için paramın olması gerekmektedir.

- (2) If I had money, I would take a vacation.
Param olsaydı, tatile çıkardım. Tatile çıkmamamın nedeni paramın olmaması (Norris, 2003).

Türkçe dilbilgisi kitaplarına bakıldığında, koşullu tümcelerin genellikle biçimsel olarak verildiği görülmektedir. Biçimsel açıdan koşullu tümceler genel olarak eyleme ulanan –sA biçimbirimi ve koşaç belirticisi –(y)sA/ise olarak ele alınmıştır. Ayrıca, bazı durumlarda vurgu için kullanılan “eğer” bağlacına da yer verilmiştir.

Dilbilgisi kitaplarında koşullu tümcelerin biçimsel özelliklerinin yanında farklı biçimlerde de olsa anlamsal özellikleri de betimlenmiştir.

3.3.1.Koşullu Tümcelerın Yapısı

İşlevsel bakış açısını benimsemiş dilbilimcilere göre, koşul tümceleri belirteç tümcelerinin alt türüdür. Ancak, koşul tümcelerinin Türkçede kodlanması diğer belirteç tümcelerinin kodlanmasından farklıdır. Türkçede iki biçimbilimsel koşul belirteci vardır. Eylem gövdesine ulanan –sA soneki ve zaman/görünüş/kipliğe ulanan –(y)sA biçimbirimi (Kerslake, 2000’den aktaran Özsoy ve diğ., 2003: 215):

- (i) –sA sonekinin ulanmasıyla (Kerslake, 2005: 486):

- (3) [Biraz erken gel-se-n] iyi ol-ur.
 (4) [Telefon et-se-ydi-k] belki bekle-r-ler-di.

Örnek (3) ve (4)’de koşul tümcesi eylem gövdesine ulanan –sA sonekiyle oluşturulmuştur.

- (ii) koşaç belirticisi –(y)sA ya da ise’nin kullanımıyla (Kerslake, 2005: 486):

- (5) [Yabancı bir dil öğren-ir-se-niz] dünya-nız genişle-r.
 (6) [Yorgun-lar-sa] yarın-a bırak-abil-ir-iz.

Örnek (5) ve (6)’daki koşul tümceleri ise koşaç belirticisi –(y)sA ile oluşturulmuştur.

“ise” yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi genellikle eyleme ulanır (Kerslake, 2005: 488).

-sA soneki tüm zaman/görünüş soneklerinden sonra da kullanılabilir (Kornfilt, 1997: 367):

- (7) oku-yor-sa-m
- (8) oku-r-sa-m
- (9) oku-du-y-sa-m
- (10) oku-muş-sa-m
- (11) oku-yacak-sa-m

İki koşul sonekinin kullanımı hem eklendikleri gövde türünde hem de vurguda farklılık göstermektedir. -sA tümceye vurgu yükleyen bir belirteçken, -(y)sA diğer koşaç belirteçleri gibi vurgu yüklemez (Kerslake, 2005: 488):

- (12) [Arabayı sat-**sa**] hepimiz rahat**lA**rız.
- (13) [Arabayı sat-**AR-sa**] hepimiz rahat**lA**rız.

Tümce (12)’de öznenin (onun) arabayı satması mümkün değildir. Ancak, tümce (13)’de öznenin (onun) arabayı satması olasıdır.

Türkçe koşul tümcelerinde -sA/ise biçimbirimi durum ya da eylemi olgusal alanından çıkararak, dilek ya da istek bildirme, bir buyrumda bulunma ve koşul ifade etme gibi gerçeklik dışı önermeler oluşturur.

Türkçede vurgu amaçlı kullanılan “eğer”, öncülün bir olasılık ya da gerçek karşıtı olarak sunulduğu zamanlarda kullanılır. “Eğer” gibi “keşke” de istek bildirmede eylem -sA yapısını gerektirmektedir (Ruhi ve diğ., 1999’dan aktaran Özsoy-Taylan, 2000). “Eğer” ve “şayet” koşul bağlaçlarının ikisi de vurgu amaçlı kullanılır. (Kerslake, 2005: 488):

- (14) [**Eğer** çocuk yaşa-**sa-ydı**] çok iyi bir mimar olacaktı.
- (15) Eğer/Şayet beğenmiyorsa almasın. (Gencan, 2001: 461)

Resmi olmayan kullanımlarda *eğer* tümcenin sonunda da yer alabilir (Kerslake, 2005: 488):

- (16) [Hasan bu mektubu okuduysa **eğer**], çok kötü olmuştur.

“Şayet” ise sadece -(y)sA ile kullanılır (Kerslake, 2005: 488):

- (17) [Şayet karşı tarafı düşünebiliyorsanız], Bostancı'da güzel bir ev gördüm geçen gün.

Türkçede koşullu tümceler eylem –sA yapısını gerektiren “eğer/şayet” gibi koşul bağlaçlarıyla da oluşturulabilir. “Eğer/şayet” koşul bağlaçlarının kullanımı tümcedeki öncülün önemini vurgulamak için kullanılır.

Türkçede koşul tümceleri Comrie (1986)'nin önerdiği tipolojik parametreler (ana ve yantümce sırası, koşul imleri ve zaman gönderimi) çerçevesinde incelendiğinde bazı farklılıklar göstermektedir. Comrie (1986), özellikle Türkçe gibi anatümcenin çekimli eyleminin tümce sonunda yer almasını gerektiren kesin bir kuralı olan dillerde koşul yantümcesinin anatümceden önce gelmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunun gerekçesini şöyle açıklamaktadır: Bütün dillerde koşul yantümcesinin olgusal olmama niteliği yaygın bir biçimde açıkca imlendiğine göre, bu sıralamanın işlevi, anatümcenin gerçek bir tümce olarak yorumlanmasını önlemektir. Bu saptamanın Türkçedeki koşullu tümcelerde geçerli olup olmadığına bakıldığında, Türkçenin *gerekli* koşul ifade etmede tek stratejisi; *zorunlu* koşul ifade etmede ise iki stratejisinden biri, koşul yantümcesi ve anatümce sıralamasının yer değiştirmesidir (aktaran Aygen-Tosun, 1997: 35):

- (18) A: Kocasını Ayşe'yi dövmüş. Sen de beni döver misin?
B: Döverim ama beni kızdırırsan.

İkinci konuşmacının tümcesindeki anatümce Comrie'nin iddia ettiğinin aksine yantümceden önce gelmektedir. Aygen-Tosun'un (1997: 36) da belirttiği gibi “ama” ve “ancak” bağlaçlarıyla birleştiği yapılarda Türkçede gerekli koşulu ifade eden yapı sıralaması değişir. Bu da Comrie(1986)'nin koşul yantümcesinin anatümceden önce gelmesi gerektiğine ilişkin tümce sıralaması parametresine karşı-örnek oluşturmaktadır (Aygen-Tosun, 1996: 24).

Türkçede koşullu tümcelerin bir diğer parametresi, yani koşul imlerine göre ele alındığında, Comrie (1986) koşul yantümcesinin olgusal olmama niteliğinin tüm dillerde biçimbirimsel veya sözlüksel bir öğeyle, Türkçede eylemin –sA biçimbirimi ya da İsE ekiyle imlendiğini ileri sürmüştür. Ancak Türkçede Comrie'nin bu parametre içinde görmediği bir özellikten, yalın tümcenin taşıdığı koşul ima eden imlerden sözedilebilir. Yükleminde bilgisellik kipliği gösteren biçimbirimler taşıyan

bir tümcenin, açıkca dile getirilmeyen bir koşul tümcesi ima ettiği öne sürülebilir (Aygen-Tosun: 1997: 38):

(19) Ahmet bugün gelebilirdi.

Tümce (19)'da yüklem taşıdığı kiplik Palmer (1986: 63)'ın da belirttiği gibi, bir koşul ima etmektedir.

Comrie'nin (1986) yaptığı tipolojik çalışmaya göre, düşük varsayimsallık gösteren koşul tümcelerinde yaygın olarak gelecek zaman gönderimi, yüksek varsayimsallık gösterenlerde ise geçmiş zaman gönderimi bulunmaktadır. Oysa Türkçede tam tersi söz konusudur: yüksek varsayimsallık gösteren koşulyan tümcelerinde, yaygın olarak gelecek zaman biçimbirimi kullanılmaktadır; en yüksek olasılığı, dolayısıyla da en düşük varsayimsallık gösteren biçimbirimi içeren koşul yüklem eki –DIysA'dır (Aygen-Tosun: 1997: 41):

(20) Ahmet geldiyse, beni arar.

(21) Ahmet gelecekse, beni arar.

Tümce (20)'de, koşul yantümcesindeki eylem gerçekleşmiş olabilir, ancak konuşanın bu konuda bilgisi yoktur; tümce (21)'de ise, konuşan kişi gelecekte olabilecek varsayımsal olan bir eylemden söz etmektedir. Geçmişte gerçekleşmiş olabilen ancak konuşmacının gerçekleşip gerçekleşmediğini bilmediği bir eylem, hiç kimsenin kesin bir yargısı bulunamayacak bir zaman diliminde, gelecekte gerçekleşme olasılığı bulunan bir eylemden daha düşük bir varsayimsallık gösterir.

Böylece Türkçede koşul tümcelerindeki zaman gösteriminde, koşul yantümcelerinin yüklemlerindeki zaman biçimbirimlerinin daha çok kip ya da görünüm gösterdiği, zamanın ise temel tümcenin yüklemindeki zaman biçimbirimine bağlı olduğu görülmektedir (Aygen-Tosun: 1997: 43). Diğer bir deyişle, Türkçede yer alan biçimbirimler zaman bildirmezler, koşul yantümcesinde ifade edilen durumla konuşucu arasındaki uzaklığı bildirirler (Kerslake, 2000).

Görüldüğü gibi, Türkçedeki koşul tümceleri tipolojik olarak öne sürülen parametrelerden farklılık göstermektedir. Tümce sırası ele alındığında, Comrie, koşul yantümcesinin anatümceden önce geldiğini savunarak, bunun nedeninin anatümcenin

gerçek bir tümce olarak yorumlanmasını önlemek olduğunu ileri sürmektedir. Ancak, Türkçedeki koşullu yapılar incelendiğinde, birçok durumda böyle bir zorunluluğun olmadığını görmekteyiz. Ayrıca, Comrie düşük varsayımsallık gösteren koşul tümcelerinde yaygın olarak gelecek zaman, yüksek varsayımsallık gösterenlerde ise geçmiş zaman gönderimi bulunduğunu iddia ederken, Türkçede yüksek varsayımsallık gösteren koşul yantümcelerinde, yaygın olarak gelecek zaman biçimbirimi, en yüksek olasılığı yani en düşük varsayımsallığı gösteren koşul yantümcelerinde ise geçmiş zaman biçimbirimi kullanılmaktadır. Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta da, eyleme ulanan zaman biçimbirimlerinin zamandan çok kiplik veya görünüm belirtmeleridir. Türkçede koşullu tümcelelerin öne sürülen parametrelerden bu kadar çok farklılık göstermesi, bu konunun daha geniş olarak çalışılmasının, koşul tümcelelerinin diller arası tipoloji çalışmaları açısından önemini vurgulamaktadır.

3.3.2. Koşullu Tümcelelerin İşlevleri

Kerslake'e göre, koşullu tümcelelerin üç temel işlevi vardır: (1) İki durum arasında tahmin edilebilen ilişkiyi ifade eden **kestirimsel koşullar**, (2) bir soru ya da istemsel ifadede çıkarım yapmak için artalan olarak işlev gören **bilinebilen koşullar** ve (3) koşul belirticisinin yanında bir de soru öbeği içeren **evrensel koşul tümceleleri** (Kerslake, 2005: 486).

Kestirimsel koşullarda bir olay olursa/olsaydı diğer olay onu takip eder/ederdi. İlk olay ikinci olayın nedeni ya da olmasını olağan kılan olaydır (Kerslake, 2005: 489).

Kestirimsel koşullar iki şekilde karşımıza çıkar. İlki **açık** koşuldur. Bu türde hem ifade edilen koşul hem de onun sonucu gelecek zamandadır. İkinci tür, iki yakın durumu, **genelleyici** ve **alışkanlık**, içerir. Bu türde, kestirimsellik sadece iki gelecek olay arasındaki ilişkiye değil, aynı zamanda tekrar gerçekleşen olay örüntüsüne bağlıdır. Anatümcenin eyleminin de geniş zamanda olması, iki tür arasında belirsizliğe neden olabilir (Kerslake, 2005: 489):

(22) [Mehmet geç yat-**ar-sa**] zor kalk-**ar**.

Tümce (22)’de anatümcenin eylemi “*kalk-*”ın geniş zamanda olması bu tümcenin anlamının belirsiz olmasına neden olmuştur. Bu nedenle, bu tümce iki şekilde anlaşılabilir: Mehmet her geç yattığında geç kalkar, bu onun alışkanlığıdır ya da Mehmet geç yatarsa geç kalkabilir. Bu bir olasılıktır.

Açık koşullarda konuşucu, koşulun gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini bilmesinde, ona olası gerçeklik gözüyle bakar. Anatümce bir durumu ifade ettiğinde, ana eylem ya *-(y)AcAK* ya da geniş zaman biçimbirimi alır. Koşulun gerçekleşmesiyle olayın gerçekleşeceği düşünüldüğünde, *-(y)AcAK* kullanılır (Kerslake, 2005: 490):

(23) [Kayıt-lar onbeş-i bul-**maz-sa**] ders aç-ıl-ma-**yacak**.

Anatümcede geniş zamanın kullanılması ise, koşulun yerine gelmesi durumunda olayın gerçekleşebileceği hakkında tahminde bulunmayı kodlamaktadır (Kerslake, 2005: 490):

(24) [8-de-ki otobüs-e bin-**er-se**] uçağa rahat rahat yetiş-**ir**.

Genelleyici ifadeler genellikle geniş zamanla ifade edilir ve canlıların karakteristik özelliğini veya davranışını ifade ederler. Koşullu tümcelerde açık kestirimsel ile genelleyici arasında bir belirsizlik olabilir. Aşağıdaki örnekte, kedi ve köpek (a)da genel olarak anlaşılırken, (b)de belli bir köpek ya da kediye gönderimde bulunuyor gibi de anlaşılabilir (Kerslake, 2005: 491):

(25) [Kedi-yle köpek bir arada büyüt-ül-**ür-ler-se**] dövüş-mez-ler.

Genelleyiciler tüm canlıların özelliklerinden bahsederken, alışkanlıklar belli bir canlı grubunun özelliklerinden bahseder.

-sAyDI ile oluşturulan koşullu tümceler her zaman karşıt gerçeklik anlamına sahiptirler. Bu yüzden, temel tümcede her zaman geçmiş zaman biçimbirimi vardır (Kerslake, 2005: 496).

(26) [9-da-ki otobüs-e bin-**se-ydi-n**] uçağ-a yetiş-mez-**di-n**.

Tümce (26), “9’daki otobüse binmedin ve uçağa yetiştin” anlamını ifade ediyor.

-sAyDI ile oluşturulmuş koşullu bir tümce, her zaman geçmiş zamana gönderimde bulunmayabilir (Kerslake, 2005: 496).

(27) [Vaktim ol**saydı**] ben de yarın sizlere katılırdım.

Ancak, yarın vaktim olmayacak ve ben size katılamayacağım.

Bilinebilen koşullu tümcelerde olayın gerçekleşip gerçekleşmemesi bilinmektedir (Kerslake, 2005: 500):

(28) [Tanju futbol oyn-**uyor-sa**] iyileş-miş ol-malı.

Tümce (28)'de Tanju'nun futbol oynaması onun iyileştiğinin göstergesidir. Diğer bir deyişle, konuşucu Tanju'nun iyileştiğini düşünmektedir.

Soru öbeği içeren koşullu tümceler evrenseldir. Bu tümcelerin çarpıcı bir özelliği ise, -sA'nın -(y)sA ile farklı biçimlerde yer değiştirilerek kullanılmasıdır (Kerslake, 2005: 505):

(29) [**Kime** sor-du-k-**sa**/sor-**sa**-k] aynı cevap-ı al-dı-k.

(30) Hayriye Hanım [**nereye** giderse/gitse] köpeğini de yanında götürüyordu.

(31) [Bu resimlerden **hangisini** seçerseniz] hemen çerçeveletiriz.

Evrensel koşullarda da -sA alışkanlık anlamında görülebilir (Kerslake, 2005: 505):

(32) Necla [**ne zaman** sınava girse] heyecan çekiyor.

Necla'nın sınavlarda heyecan çekmesi onun bir alışkanlığıdır.

Göksel ve Kerslake koşul tümcelerini işlevleri açısından tahmin edilebilen koşullar, bilinebilen koşullar ve evrensel koşul tümceleri olmak üzere üçe ayırmıştır. Geniş zamanla kurulan tahmin edilebilir koşullu tümceleri de açık koşul ve kapsayıcı ve alışkanlık belirten tümceler olarak ikiye ayırmışlardır. Tahmin edilebilen koşullarda, koşulun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği bilinemezken, bilinebilen koşullarda, koşulun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği bilinmektedir. Soru sözcüğü içeren evrensel koşullu tümcelerde ise içerdiği koşul tümceleri zincirinde bir sınır bulunmamaktadır.

Kerslake koşullu tümcelerini işlevlerini üç genel başlık altında incelerken, Türkyılmaz bu işlevleri şart, istek-dilek, kuvvetli istek-arzu, tahmin, endişe, tereddüt, kararsızlık, korku, şartsızlık, emir, ısrarlı dilek, rica, şaşkınlık, önemseme, dikkati çekme, yemin etme, kabullenme, meydan okuma, sebep-sonuç, kararlılık ve sabırsızlık gibi alt başlıklar altında toplamıştır (Türkyılmaz, 1999: 82-93):

- (33) Gayret etsem Hasan’a aşık olabilirdi. (şart işlevi)
- (34) Gitmesen olmaz mı? (istek-dilek işlevi)
- (35) Bir öğrensek Türkiye’yi, ne olduğunu bir bilsek İlay. (kuvvetli istek, arzu)
- (36) Olsa olsa biraz Nizam Ağa’ya çekmiş. (tahmin)
- (37) Gülsem mi, ağlasam mı? (kararsızlık)
- (38) Yer yerinde oynasa bir tekini bile içmeyeceksin. (Şartsızlık)
- (39) Neden saklanıyorsun, yüzüme baksana (emir işlevi)
- (40) Gelmişti ama ne görse iyi? (şaşkınlık işlevi)
- (41) Bak başkalarına anlatırsan... (Tehdit işlevi)
- (42) Ne halin varsa gör. (önemsememe işlevi)
- (43) Baksana neymiş anası. (Dikkati çekme işlevi)
- (44) Şuraya yatıp ölmezsem, Demirciler piri Davut Peygamber örsünde ezileyim. (Yemin etme işlevi)
- (45) Bilmesem de olurdu! (kabullenme işlevi)
- (46) Baban madem fabrikatör, tavrasana. (Meydan okuma)
- (47) Varsın şarkısız kalsın ömrümce dudaklarım
Suyunu hep aynı çeşmeden içecekse (sebe-sonuç)
- (48) Ayaklar altında kalacaklarını bilseler bile.... uzatırlar başlarını.
(Kararlılık işlevi)
- (49) Bir açsa hemen söyleyecektim. (Sabırsızlık işlevi)

Göksel ve Kerslake’ın işlevleri açısından tahmin edilebilen koşullar, bilinebilen koşullar ve evrensel koşullar olarak ayırdığı koşullu tümceler, anlatım bakımından Banguoğlu (2004: 550) tarafından:

a) Şart yerine gelirse cezanın gerçekleştiği “olağan şart cümlesi”;

- (50) Pek sıkıldıysan biraz dolaş.
- (51) Ben nasıl yaşarım siz ölürseniz.
- (52) Dargın olsam gelmezdim.

b) Şart yerine gelmezse cezanın gerçekleşmediği “olmayası şart cümlesi”;

- (53) Biraz bekleseniz görüşürdünüz.
- (54) Dokunsam ağlayacak.
- (55) Sana kaldıysa işimiz dumandı.

olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Gencan (2001: 379) ise, koşul kipinin bazı durumlarda koşul, bazı durumlarda dilek, bazı durumlarda ise hem koşul hem dilek anlamı belirttiğini ileri sürmüştür:

- (56) El tutarsa saban yürür.
- (57) Orhan ödevini yapsa yardım ederim.
- (58) Ali gelse gezmeye gideriz.

Yukarıdaki tümce (56) koşul, tümce (57) dilek, tümce (58) ise hem dilek hem de koşul anlamı belirtmektedir.

Ayrıca, Türkçede eyleme ulanan –sA biçimbirimi her zaman koşul tümcelerini ortaya çıkarmaz:

- (59) Dönsek mi aşkın şafağından?
- (60) Nasıl yapsam?
- (61) Biraz dinlenseniz.
- (62) Şu boğaz derdi olmasa.
- (63) Biraz şımarıkça da iyi çocuktur.

–sA biçimbirimi örnek (59) ve (60)’da kararsızlık ve tereddüt, örnek (61)’de dilek, örnek (62)’de gerçek dilekle ilgisi olmayan saymaca kesik tümce ifade ederken, örnek (63)’te zarfiil karşıtlama tümcesi kurmaktadır (Banguoğlu, 2004: 467, 573-574).

Dancygler’in (1998) koşullu tümceler için yaptığı sınıflandırma ise, Kerslake ve Göksel’in yaptığı sınıflandırmaya benzerlik göstermektedir. Dancygler (1998) koşullu tümceleri tahmin edilebilen ve tahmin edilemeyen koşullar olarak ikiye ayırmıştır. Gerçek dünya koşulları olarak da bilinen tahmin edilebilen koşullarda, iki tümcenin içeriği arasında bir nedensellik ilişkisi bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, anatümcedeki olayın gerçekleşmesi, koşullu tümcedeki olayın varlığından tahmin edilebilmektedir.

- (64) If it rains, the match will be cancelled. (Yağmur yağarsa maç iptal edilecek.)
- (65) If it rained, the match would be cancelled. (Yağmur yağsaydı maç iptal edilirdi.)
- (66) If it had rained, the match would have been cancelled. (Yağmur yağmış olsaydı, maç iptal edilirdi.) (Dancygler, 1998: 216).

Tümce (64), (65) ve (66)’de koşullu tümcedeki olayın gerçekleşmesi anatümcedeki olayın gerçekleşmesine bağlıdır.

Dancygler(1998: 217), tahmin edilemeyen koşullu tümceleri üç ulama ayırmıştır: çıkarım koşulları (önergeler arasında değil de, düz tümceler arasındaki koşulları belirtir), söylem koşulları (sonuç tümcesinde ortaya konulan söylemin gerçekleşmesi, koşul yantümcesinde belirtilen durumun gerçekleşmesiyle sağlanır), üst metinsel koşullar (konuşucu tarafından ifade edilen tümcelerin doğruluğu ya da uygunluğunun kesinlik taşımadığını belirtir).

Athanasiado ve Dirven (1997)'nin yaptığı anlamsal sınıflandırma ışığında, Yazar (2001), koşullu tümceleri dört anlamsal grupta toplamıştır:

i) olgusal koşul tümceleri dünyada var olan olayları ele alır. Bu tür koşul tümcelerinin öncül ve sonuç bölümlerinde dile getirilen olaylar birbirleriyle ilişkilidir, bu ilişkinin nedeni ise doğal olay akışıdır (Yazar, 2001: 125):

(67) Yağmur yağarsa, bahçedeki çiçekleri sulamamıza gerek kalmaz.

Tümce (67)'de birinci olay meydana gelirse ikinci olay da meydana gelir. Bu durumun tersi ise geçerli değildir.

ii) varsayımsal koşul tümceleri ise sadece konuşucunun zihninde bulunan olayları dile getirir. Bu tür koşul tümcelerinde de öncül ve sonuç bölümlerinde dile getirilen olaylar arasında ilişki bulunur. Ancak bu olaylar varsayımsaldır (Yazar, 2001: 126):

(68) O bana telefon ederse çok sevineceğim.

Tümce (68)'de konuşan kişi söz konusu olayın meydana gelmesine ilişkin kendi görüşünü ifade etmektedir.

(iii) Gerçek karşıtı koşul tümcelerinde gerçekte meydana gelmeyen bir olay ya da durum dile getirilir (Yazar, 2001: 126):

(69) Ona karşı daha özenli davransaydın, onu gücendirmedin.

Gerçek karşıtı koşul tümceleri olmayan, gerçekleşmeyen bir durumun ya da olayın gerçekleştiğini düşünmemizi sağlar.

iv) Edimsel koşul tümcelerinde öncül ve sonuç bölümlerinde dile getirilen olaylar arasındaki karşılıklı bağımlılık düşüktür (Yarar, 2001: 126):

(70) Susaydın, yakınlarda pınar var.

Tümce (71)'da konuşan kişi olayla ilgili kendi görüşünü dile getirmemektedir.

Koşul tümceleri anlamsal türlerine uygun iletişimsel işlevleri yerine getirmektedir. Olgusal koşul tümceleri bir olay ya da durumun seçeneklerini değerlendirme ve bir konuya ilişkin örnek verme, varsayımsal koşullar açıklama yapma, görüş sunma ve konuya ilişkin örnek verme, gerçek karşıtı koşul tümceleri ise açıklama yapma ve görüş sunma işlevleriyle karşımıza çıkmaktadır.

Lewis (1985: 271) ise zamanda deyimisel kullanımlara da değinmiştir:

(72) Bana ne deseler beğenirsin?

(73) Bilse bilse bunu bilir.

(74) Sait Faik'in kaygusu yeni olmak değil, sahil olmak: gerçekten yeni olmasını sağlayan bu olsa gerek.

Türkçede koşul tümceleri sadece olgunun gerçekleşme olasılığı üzerinde fikir yürütmek için kullanılmamakta, görünüş açısı belirtmek, çıkarımda bulunmak ve söylemlerin gerçekleşme durumlarını belirtmek gibi işlevler de üstlenmektedir. Koşul tümcelerinin işlevlerinin çoğu öncüldeki yapıdan anlaşılmaktadır. Yalnız öncülün yapısındaki koşul tümcesinin anlamını belirlemek bazen zor olmaktadır. Bu gibi durumlarda bağlam aydınlatıcı olmaktadır.

Tüm bu yapısal ve anlamsal değişimler göz önünde bulundurulduğunda Türkçede koşullu tümcelerin yabancı öğrencilere öğretiminin karmaşık olabileceği tahmin edilebilmektedir. Çalışmamızda, koşullu tümcelerin biçimlerinin yanı sıra anlam ve işlevlerinin de öğretimi esas alınacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabileceği düşünülerek hazırlanan malzemeler, anlamlı öğrenmeyi sağlayıp işlevselliği arttıracak yabancı dil öğretim teknikleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu nedenle, bundan sonraki bölümde yabancı dil öğretim tekniklerine değinmek yerinde olacaktır.

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Dilbilgisi öğretiminde kuramsal bilgiler doğrudan öğrencilere aktarılamayacağından dil öğretme amacına ulaşabilmek için öğretim çalışmaları belirli yöntem ve tekniklere göre yürütülmelidir. Böylelikle öğretim programında öngörülen bilgi, beceri ve alışkanlıklar öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılabilir. Öğretim yöntemleri, öğrenme-öğretim süreçlerinin en önemli öğelerinden biridir.

Öğretim öğrenmenin gerçekleştirilmesini amaçlayan, bundan dolayı öğrenciye yardımcı olunan süreçtir. Öğrenci özellikleri birbirinden farklı olduğu için onlara yardım etme biçimleri de farklı olacaktır. Bu nedenle, öğrenme-öğretim süreci başlamadan önce yanıtlanması gereken en önemli sorulardan biri ne öğretileceği ise, diğeri nasıl öğretileceğidir (Açıkgöz, 2003: 326).

Yöntem tümüyle seçilmiş olan yaklaşıma dayalı, hiçbir bölümü bir başkasıyla çelişmeyen, dil özelliklerinin düzenli sunuluşu amacıyla oluşturulmuş genel bir tasarımıdır (Demircan, 1990: 139). Bu nedenle bu bölümde Türkçenin yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek yöntemlere değinilecektir.

Anlatım yöntemi bir konuşmacının herhangi bir konuyu açıklaması, dinleyicilerin de not alması ya da dinlemesi etkinliklerini içerir. Bu yöntemle dinleyicilerin edilgin durumda bırakıldığı düşünülse de, açıklanan konularla gerçek yaşam arasında ilişkiler kurularak, anlaşılmayan noktalar değişik biçimler kullanılarak anlatıldığında oldukça etkili de olabilmektedir (Açıkgöz, 2003: 330).

İşbirlikli öğrenme ise, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele

alınabilir. Grup çalışması sırasında öğrenciler tek başlarına geçiremeyecekleri ancak başka biriyle etkileşerek geçirebilecekleri, örneğin, soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi, çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirme fırsatı bulurlar (Açıkgöz, 2003: 337).

Soru-yanıt tekniği, bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim tekniğidir. Bu yöntem tartışmalı yöntem de denilir (Kavcar ve diğ., 19). Öğrencilerde derse karşı ilgiyi arttıran, topluca düşünme alışkanlığını kazandıran, konuşma ve tartışma becerilerini geliştiren bu yöntem (Kavcar ve diğ., 19), yabancı dil öğretiminde duyduğunu ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, karşılıklı konuşma ve iletişime dönük alıştırmaların yapımında sıklıkla kullanılmaktadır (Demirel, 1999: 68).

Gösteri, belli olgu ve olaylara ilişkin ilkeleri belirtmek, birtakım becerileri ve uygulama yollarını öğretmek amacıyla bir şeyi başkalarının önünde yaparak açıklama işidir (Kavcar ve diğ., 21). Yabancı dil derslerinde gösteri tekniği daha çok sözcük öğretiminde, konuşma becerisini geliştirmede, okuduğunu ve dinlediğini anlama ve yazma etkinliklerinde kullanılır (Demirel, 1999:68).

Drama deneyim kazanmanın ve öğrenmenin önemli bir aracıdır. Bir eylemin sunumu o eylemi göstermenin en iyi yoludur (Demirel, 2004: 46). *Rol yapmada* ise birey gerçek rolünden ve duygularından sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar, ya da belli bir durumda ne yapacağını, neler hissedeceğini hareketlerle gösterir. Rol yapma sırasında öğrenciler duygularını tanırlar ve düşüncelerinin bilincine varırlar. Öğretmenin sınıf içindeki geleneksel egemenliği azalır (Açıkgöz, 2003: 367).

Özellikle çocuklar için oyun, yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Diğer taraftan, öğretimde insanların doğal eğilimlerini dikkate almanın, öğretimi öğrencilerin doğal eğilimlerine uygun olarak düzenlemenin gerekliliğine de inanılmaktadır. Bundan dolayı, öğrenme öğretme süreçlerinde *eğitimsel oyunlara* yer vermenin dersleri ilginç hale getireceği ve öğrencileri güdüleyeceği düşünülmektedir (Açıkgöz, 2003: 363).

Keşfederek öğrenmenin öğrencilerin karmaşık kavramsal düzeye gelmelerinde ve konuya ilgi göstermelerinde diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu kaydedilmiştir. Keşfederek öğrenme daha önceden bilinmeyi algılamak için düşüncelerin bütünleştirildiği bir yöntemdir. Keşfetme yeni bir bilgi üretmek anlamında olduğu kadar daha önceden üretilmiş olan bilgileri bulmak ve öğrenmek anlamında da kullanılmaktadır (Açıkgöz, 2003: 361).

Problem çözme sınama-yanılmadan, iç görü kazanmaya ve neden-sonuç ilişkilerini bulmaya kadar uzanan işlemleri içermektedir. Problem çözen kişi yalnızca eski öğrendiklerini kullanmakla kalmaz aynı zamanda yeni öğrenmeler de gerçekleştirir. Problemlerin ve problem çözmenin öğretim tekniği olarak kullanılması öğrencileri araştırmaya yapmaya, kaynaklara ulaşmaya, öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaya yönlendirecektir. Her şeyden önemlisi, öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıma ve sonunda problemi çözerek bir şey elde etmiş olma fırsatı verilmiş olacaktır (Açıkgöz, 2003: 358).

Araştırma yoluyla öğretmede, öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekecek sorunlar bularak öğrencilerin bu sorunları incelemelerini ister. Araştırma yoluyla öğretmenin başlıca amacı, bağımsız düşünmeyi teşvik etmektir (Açıkgöz, 2003: 355).

Sunarak öğretmede öğrenilecekler en son şekliyle öğrenciye sunulur. Sunarak öğretme daha çok sözel semboller aracılığıyla yapılır. Bu öğretme biçimi genellikle öğrencileri ezberlemeye itecek biçimde uygulandığı, öğrencilerin anlayarak öğrenmelerini engellediği ve onları edilgin kıldığı için eleştirilmektedir. Bu sorun, öğretmenin öğrencilere, yeni öğrenilenlerin sayıltılarını bulma ve karşı çıkma, olgularla denencelerini ayırt etme gibi etkinlikler sağlamasıyla aşılabılır (Açıkgöz, 2003: 360).

Beyin fırtınasında öğrenciler belli bir konuda akıllarına gelen her şeyi düşünmeye çalışır. Beyin fırtınasında iyi ya da kötü fikirler yoktur. Öğrenciler dikkatli düşünmek ya da dilbilgisel açıdan doğru tümceler üretmek zorunda değildirler (Demirel, 2004: 45). Bu nedenle bu teknik öğrencilerin akıcılıklarını ve iletişimsel edinçlerini geliştirmek için çok uygundur.

Dil öğretim derslerinde kullanılan teknikler öğrencilerin dil öğrenme sürecine katkıda bulunmak, öğretilenleri anlamayı ve hafızada tutmayı kolaylaştırmak, öğrenmeyi daha eğlenceli, daha hızlı ve etkili hale getirmek için kullanılırlar (Bekleyen, 2006: 29).

Bu bölümde, ders malzemelerini desteklemek üzere uygulanacak etkinlik örneklerinde yararlanılan öğretim teknikleri açıklanmıştır. Bu çalışmada, hazırlanan ders malzemeleri ise göreve dayalı öğrenme yöntemine dayandırılmıştır.

V. BÖLÜM

MALZEME GELİŞTİRME

5.1. Malzeme Geliştirme İlkeleri

Öğretim malzemeleri öğretim sürecini etkileyen önemli etmenlerden biri olduğu için, öğretim malzemelerini hazırlamak ve seçmek dikkat isteyen bir husustur. Öğretim malzemeleri geliştirilirken ne öğretildiğine, nasıl öğretildiğine ve öğrencilerin özelliklerine (ihtiyaç, yaş, seviye, artalan bilgisi, kültür vs.) dikkat edilmelidir. Ayrıca, önceden oluşturduğumuz hedeflere uygun şekilde hazırlanan ders malzemeleri oluşturduğumuz bu hedeflere ulaşmamızı sağlamalıdır.

Cunningsworth (1988: 5-6), ders malzemeleri hazırlarken ve seçerken dikkat edilmesi gereken dört ilkedен bahsetmektedir;

1- Öğretim malzemeleri hedef ve amaçlarımıza uygun olmalıdır. Öğretim malzemeleri mümkün olduğunca öğrencinin hedeflerine direkt hitap etmelidir. Öncelikle öğretim hedefleri belirlenmeli ve öğretim programının genel amaçlarıyla öğretim hedeflerine uyan malzemeler hazırlanmalıdır.

2- Öğrencilerin dili kendi amaçlarına uygun bir şekilde etkili olarak kullanmalarını sağlayacak öğretim malzemeleri hazırlanmalıdır. Öğrencilerin dili ne amaçla öğrendiği ve dil öğretiminin sonuçlarını nasıl kullanacaklarını bilmek malzeme hazırlanırken dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur.

3- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir. Etkili ve yeterli bir öğrenim için öğrencilere dil birimleri birbirleriyle ilişkilendirilerek, parçalar halinde verilmelidir. Öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri varolan bilgileriyle bağdaştırabilmelidirler. Öğrenme ihtiyaçları sadece dil ile ilgili değildir. Öğrencilerin düşünsel ve duygusal ihtiyaçları da vardır. Öğrencilerin dil öğrenirken yüreklendirilmeleri ve cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Öğrencileri

cesaretlendirmek genellikle öğretmenin görevi olsa da öğretme malzemeleri de bilgisel cesaretlendirme yapabilir ve öğrenci bu malzemeleri kişiselleştirebilir. Malzemelerinin tüm sınıf, küçük gruplar ya da bireysel çalışmalara olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi de önemlidir.

4- Öğretim malzemeleri hazırlanırken dil, öğrenme süreci ve öğrenci arasındaki ilişki göz ardı edilmemelidir. Öğrenmede kullanılacak en iyi yol öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir, her bireyin en iyi öğrenme yöntemi farklıdır. Çünkü öğrenciler farklı öğrenme stratejileri kullanırlar. Bazı durumlarda da strateji değiştirebilirler. Ayrıca, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaptıkları ilgi çekici ve eğlenceli olmalıdır.

Cunnigsworth malzeme hazırlama ilkelerini genel olarak yukarıdaki gibi sıralarken, Yanpar-Şahin ve Yıldırım (1999; 27-31) malzeme geliştirme ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır;

1- Öğretim malzemeleri basit, sade ve anlaşılır olmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin ilgisi kaybolacak, malzemeyi anlamakta zorluk çeken öğrenciler güdülerini kaybedeceklerdir.

2- Öğretim malzemeleri, öğretimin hedeflerine uygun olmalıdır. Hedefe uygun olarak hazırlanmamış malzemeler öğretimin gerçekleşmesine katkıda bulunmaz.

3- Öğretim malzemeleri, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve gerekli bilgiler kullanılarak hazırlanılmalıdır. Gereklisi olmayan bilgi öğrencinin güdüsünü olumsuz yönde etkiler.

4- Öğretim malzemelerinde yer alacak görsel özelliklerin amacı önemli noktaları vurgulamak olmalıdır. Çok fazla görsellik rahatsız edici olabilir.

5- Öğretim malzemelerinde kullanılan yazılı metinler ve görsel-işitsel öğeler, öğrencilerin öğretimsel özelliklerine uygun olmalı ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermelidir.

6- Öğretim malzemeleri öğrenciye öğrendiklerini kullanabilecekleri etkinlikler yapma fırsatı vermelidir.

7- Öğretim malzemelerinin gerçek hayatı yansıtmaya önem verilmelidir.

8- Öğretim malzemeleri öğrencilerin grup ya da bireysel olarak kolayca ulaşabilecekleri ve kullanabilecekleri şekilde olmalıdır.

9- Malzemeler bireysel çalışmaya da olanak sağlayacak düzeyde olmalıdır.

10- Hazırlanacak malzemeler dayanıklı olmalı, tek kullanımda zarar görmemelidir.

11- Hazırlanacak malzemeler geliştirmeye ve güncelleştirmeye elverişli olmalıdır.

Öğretim malzemesi hazırlarken ve seçerken, genel hedef ve amaçlarımız, öğrencilerin seviyeleri, yaşları, öğrenme ihtiyaçları, bireysel ve grup halindeki bilgisel ve duygusal ihtiyaçları, ilgileri ve malzemelerin işlevini dikkate almaktır. Malzemeler fazla karmaşık olmamalı, gerçekçi, özgün, anlaşılabilir, tahmin edilebilirliği az, öğrenci etkileşimini ve üretimini destekleyici olmalıdır. Ayrıca öğretim malzemelerinde dil işlevleri ve yapıları dengeli olmalıdır.

Bu çalışmada koşullu tümcelerin öğretime yönelik öğretim malzemelerinin hazırlanmasında malzeme geliştirme ilkeleri göz önünde tutulmuş, hazırlanan ders malzemelerinin öğrencilerin seviyelerine uygun, sade, anlaşılabilir, ilgi çekici, alıştırmaya ve uygulamaya yer veren, öğrenci etkileşimini ve üretimini destekleyen ve görsel öğelerle desteklenen malzemeler olmasına çalışılmıştır.

5.2. Hazırlanan Ders Malzemeleri Örnekleri

Bu çalışmada eylem gövdesine ulanan –sA soneki ve zaman/ görünüş/ kipliğe ulanan –(y)sA biçimbirimi ve “eğer” koşul bağlaçlarıyla oluşturulan koşul tümcelerinin, *şimdi-gerçek*, *şimdi-gerçek değil*, *gelecek* ve *geçmiş-gerçek değil* kullanımları temel alınarak, bu kullanımların öğretime yönelik malzeme geliştirilmiştir. Malzemelerin geliştirilmesinde göreve dayalı yöntem temel alınmıştır.

Hazırlanan sunum orta ileri seviyedeki dil öğrencileri için hazırlanmış, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine basılmış bir kitabın bir ünitesi şeklindedir. Ünitemiz dört bölümden oluşmaktadır. Dördüncü bölüm bir tekrar niteliği taşıyan değerlendirme bölümüdür.

Orta ileri seviyedeki öğrencilerin adyantümceleri, belirteç işlevli yantümceleri, tüm zamanları, ad durum biçimbirimleri, iyelik biçimbirimleri, ünlü uyumu ve ses değişmelerini bildikleri varsayılmıştır.

Ünitenin başında öğrencilere dinleme etkinliği öncesi ısındırma çalışmaları yapmak için erek dil yapısını da basit bir şekilde içeren, öğrencilerin kişisel yorumlarını gerektiren sorular yer almaktadır. Aşağıda örnek olarak verilen, öğrencilerden kendi düşüncelerini ifade etmelerini amaçlayan, sorular ünitenin birinci bölümünün ilk etkinliğidir. Bu sorularla öğrencilere erek yapıya ilişkin girdiler sağlanmadan önce öğrencilerin zihinlerindeki artalan bilgilerini tetiklemek ve öğrencilerin dili gerçek yaşam örnekleriyle kullanmasına olanak sağlamak amaçlanmıştır.

1. Bölüm



A) Soruları kendi tuncelerinizle cevaplayın.

- 1- Sizce çocuklar neden çok soru sorar?
- 2- Siz çocuk olsaydınız ne gibi sorular sorardınız? (Mesela siz şimdi çocuksunuz. Soru sorun.)
- 3- Anne ve babalar çocuklarının sorularına her zaman cevap verebilir mi?
- 4- Anne babalar çocukların sorularına cevap vermezlerse ne olur?

C) Konuşmayı tekrar dinleyin ve boşlukları doldurun.

Anne bu ne? Düğme yavrum.

Anne bu düğmeye basarsam ne olur? Lamba yanar çocuğum.

Lamba yanmazsa ne olur? Karanlıkta kalırız yavrum.

Peki neden karanlık olur anne? Çünkü güneş batıyor kızım.

Anne! Peki bu ne işe yarar? Aaaa! Daha dün söyledim sana onun ne işe yaradığını. Beni dinleseydin şimdi sormazdın.

Bir kere daha anlatsan ne olur? Bundan sonra yemeğini yiyeceksen, oyuncaklarını toplayacaksan ve vaktinde yatacaksan anlatırım.

Her istediğini yaparım, söz.

Dinleme etkinliğinden sonra metinle ilgili erek yapıyı içeren eşleştirme ve anlama sorularının olduğu Ç ve D etkinlikleri yer alacaktır. Bu etkinlikler her ne kadar yapıyı içerse de koşullu tümcelerin anlamına da odaklanan etkinliklerdir. Erek yapının olumlu ve soru biçimlerini içeren bu etkinlikte Türkçede koşullu tümcelerin şimdi-gerçek değil ve geçmiş-gerçek değil anlamları ele alınmıştır. Bu etkinliklerde öğrenciler tümceleri eşleştirirken her ne kadar anlama önem vermek zorunda olsalar da yapıyı gözardı edemezler.

Ç) Konuşmayı tekrar dinleyin ve tümceyi eşleştirin.

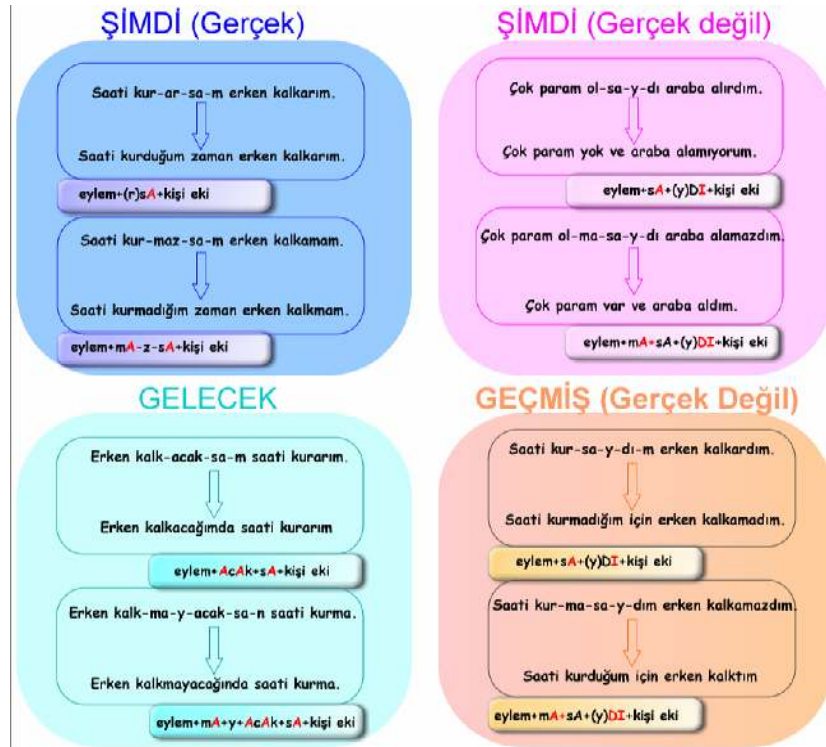
1- Çocuk düğmeye basarsa	a) karanlıkta kalırız.
2- Lamba yanmazsa	b) annesi tekrar anlatır.
3- Karanlıkta kalıyoruz	c) lamba yanar.
4- Çocuk dün annesini dinleseydi	ç) çünkü güneş batıyor.
5- Çocuk annesinin dediklerini yaparsa	d) bu soruyu sormazdı.

1. c
2. a
3. ç
4. d
5. b

D) Konuşmayı tekrar dinleyin ve doğru (+), yanlış (-) ya da bilmiyorum (?) diye işaretleyin.

1) Güneş batarsa karanlık olur.	---
2) Çocuk dün annesini dinledi.	---
3) Çocuk düğmeye bastı.	---
4) Lamba yanmazsa güneş batar.	---
5) Çocuk vaktinde yatacak.	---

Koşullu tümcelerin anlamına odaklanan bu etkinliklerden sonra öğrencilere sunum aşamasında erek yapı, anlamı ve işlevi ile birlikte küçük kutucuklarda sunulmuştur.



Sunum aşamasında, koşullu tümcelerin nasıl oluşturulduğu, ne anlama geldiği ve işlevi öğrencilere aktarılmıştır. Biçim-anlam-işlev ilişkisine göre hazırlanan sunum aşamasından sonra konunun daha iyi anlaşılabilmesi için erek yapıyı içeren yapısal alıştırmalara yer verilmiştir. Bu yapısal alıştırmalar E’de yer almaktadır. Bu alıştırmalar yapısal olmalarına rağmen koşullu tümcelerin anlamına da önem vermektedir.

E (a)’da yer alan alıştırmalarla koşullu tümcelerin şimdiki zaman ile birlikte kullanımı hedeflenmektedir. (b)’deki alıştırmalarda ise, koşullu tümcelerin geçmiş zaman ifadesi taşıyan durumlarda kullanımı hedeflenmektedir. (c)’de ise koşullu tümcelerin gelecek zamanı ifade eden kullanımları yer almaktadır. Bu alıştırmalarda öğrencilerden erek yapıyı kullanarak, anlamlı tümceler kurmaları beklenmektedir. Öğrenciler tek başlarına ya da ikişerli gruplar halinde cevaplarını hazırladıktan sonra sınıf içinde hazırladıkları cevapları tartışacakları bu alıştırmalarda öğrencilere girdi seli sağlamak amaçlanmıştır.

E) Resimlere bakın ve örnekteki gibi tümceler kurun?

a.



ders çalış- / başarılı ol-

Örnek Ders çalışırsan başarılı olursun.

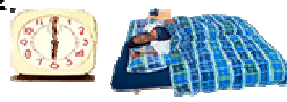
1.



kırmızı yan- / dur- (biz)

Kırmızı yanarsa dururuz.

2.



saati kur- (olumsuz) / erken kalk-

Saati kurmazsak erken kalkamayız.

3.



çok ye- / şişmanla- (sen)

Çok yersen şişmanlarsın.

b.



anahtarım ol- / balkondan gir-

Örnek
Anahtarım olsaydı balkondan girmezdim.

1.  para ol- / sana hediye al-

Param olsaydı sana hediye alırdım.

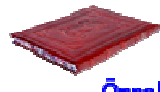
2.  banyoda ol- (olumsuz) / telefon yanıtla-

Banyoda olmasaydım telefonu yanıtlardım.

3.  taksiye bin- (olumsuz) / derse geç kal-

Taksiye binmeseydik derse geç kalmazdık.

c.



oku / al- (sen)

Örnek
Bu kitabı okuyacaksan al

1.  gel- / ara- (siz)

Gelecekseniz arayın.

2.  yazı yaz- / bu kalem kul- (o)

Yazı yazacaksa bu kalemi kullansın.

3.  denize git- / krem sür- (sen)

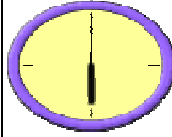
Denize gideceksen krem sür.

Yapısal alıştırmalardan sonra, anlama odaklanan (F) alıştırmalarına geçilecek ve öğrencilerden okudukları tümcelerini anlamlarıyla eşleştirmeleri istenecektir.

F) Tümceleri okuyun ve anlamlarıyla eşleştirin.

- 1- Saati kursaydım erken kalkardım.
- 2- Saati kurmasaydım erken kalkamazdım.
- 3- Saati kurarsam erken kalkarım.
- 4- Erken kalkacaksam saati kurarım.

1. c
2. d
3. a
4. b



- a) Saati kurduğum zaman erken kalkarım.
- b) Erken kalkacağımda saati kurarım.
- c) Saati kurmadım, bu yüzden erken kalkamadım.
- d) Saati kurdum ve erken kalktım.

Bu ünitenin birinci bölümünün sonunda eve ödev olarak da verilebilecek yapı, anlam ve yorumlama gerektiren alıştırmalar (G) yer almaktadır. Bu alıştırmaların eve ödev olarak verilmesi seçimlidir. Gerekirse sınıf içi etkinlik olarak da kullanılabilirler. Sınıf içinde öğretmen öğrencilerden tümcelerde yer alan boşlukları doldurmalarını ve tümceleri anlamlı bir biçimde tamamlamalarını istedikten sonra öğrencilerden gelen cevapları değerlendirebilir. (G) alıştırmasında öğrencilerden doğru yapıyı kullanarak anlamlı tümceler oluşturmaları beklenmektedir.

G) Tümceleri tamamlayın.

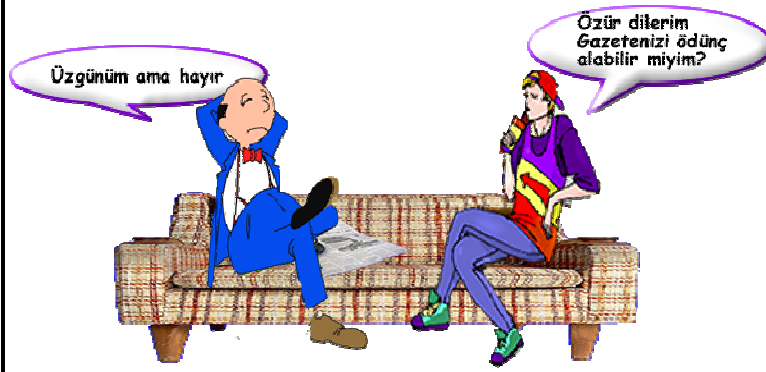
- 1- Dışarı çıkarsan üşürsün.
- 2- Mont giyersen üşümem (ben)
- 3- Ödevini bitirsen (sen) öğretmen kızmaz.
- 4- Yarın yağmur yağarsa denize gitmeyiz.
- 5- Bu gece ödevim olmazsa dışarı çıkarım.
- 6- Güneşten yanarsam gece uyuyamam.
- 7- Komik bir film izlersem mutlu olurum.
- 8- Sınavdan önce çok çalışırsan başarılı olursun.
- 9- Ailemden daha fazla harçlık istersem bana kızarlar.
- 10- Yeteri kadar uyumazsan çabuk yorulursun.
- 11- Sınıfta çok konuşursan öğretmeni kızar.
- 12- Ünlü biriyle yemek yeseydim çok mutlu olurdum.
- 13- Uçak daha ucuz olsaydı uçakla giderdik.
- 14- Dünyadaki herkes aynı dili konuşsaydı çok güzel olurdu.
- 15- Dünyada sınırlar olmasaydı savaşlar olmazdı.
- 16- Her millet çöpünü yeniden dönüştürseydi dünya kirlenmezdi.
- 17- Daha fazla kadın politikacı olsaydı kadın hakları daha iyi savunulurdu.

Ünitenin ikinci bölümü ise sonunun tamamlanmasını gerektiren bir okuma metniyle başlayacaktır. Öğrenciler önce tümceleri tamamlayacak (2A) daha sonra ise resimlerle tümceleri eşleştireceklerdir.

2. Bölüm



A) Metni okuyun ve resimlerle tümceleri eşleştirerek tümceleri tamamlayın.



Bir İngiliz Türkiye'de

Bir İngiliz Türkiye'de trenle seyahat ediyormuş. Çok uzun bir seyahatmış ve İngiliz sıkılmış. Yanında elli yaşlarında bir Türk oturuyormuş. Adamın yanında bir gazete varmış. "Özür dilerim," demiş İngiliz. "Gazetenizi ödünç alabilir miyim?" "Üzgünüm ama hayır" diye cevap vermiş Türk. "Neden?" diye sorunca İngiliz, Türk cevaplamış: "Aslında çok basit. Sana gazetem veririm....."

Okuma metninin öğrenciler tarafından tamamlanması gereken kısmı, öğrencilerin okuma sırasında tümce anlamlarına dalıp erek yapıyı gözden kaçırmalarını önlemek amacıyla görsel malzemelerle zenginleştirilmiştir ve öğrencilerden doğru yapıyı kullanarak anlamlı tümceler kurmalarını beklemektedir. Okuma metninde fazla sayıda erek yapının yer almasıyla girdi seli oluşturmak ve öğrencinin ilgisini erek yapıya çekmek amaçlanmıştır.

1) Gazetemi verirsem arkadaş oluruz.
 2) Arkadaş olursak seni evime davet ederim.
 3) Seni evime davet edersem benim güzel kızım Elifi görürsün.
 4) Elif'i görürsen ona aşık olursun.
 5) Elif'e aşık olursan kafede buluşursunuz.
 6) Kafede buluşursanız beraber kaçarsınız.
 7) Beraber kaçarsanız ben sizi bulurum.
 8) Sizi bulursam seni öldürürüm.
 İşte bu yüzden sana gazetemi vermek istemiyorum.

1. <u>d</u>	5. <u>b</u>
2. <u>e</u>	6. <u>ç</u>
3. <u>c</u>	7. <u>a</u>
4. <u>g</u>	8. <u>f</u>

Öğrencilere eğlenceli geleceğini düşündüğümüz okuma etkinliğinin ardından, öğrencilerin kendi düşünce ve yorumlarını gerektiren bir etkinlik yer alacaktır. Öğrencilerden kendileri ve beklentileri hakkında konuşmalarını isteyen bu etkinlikle öğrenciler erek yapıyı tamamen kendilerini ifade etmek için kullanacaklardır. Öğrencilerin kendi düşüncelerinden bahsetmelerinin onların güdülerini artıracakı düşünülmektedir. Ayrıca, bu etkinlikte öğrenciler “eğer” sözcüğüyle tanışmış olacaklar ve etkinliğin ardından “eğer” sözcüğünün sunumu yer alacaktır. Öğrencilerden “eğer” sözcüğünün anlamını tümce içinden çıkarmaları beklenmektedir.

B) Olacağını tahmin ettiğiniz şeyler için artı (+) koyun.
Olmayacağını düşündüğünüz şeyler için (-) koyun.

Örnek cevaplar:

Sen/ sınavlarda başarılı olacaksın.	+
Sen/ sınavlarda başarısız olacaksın.	-
Sen/ gelecekte evleneceksin.	+
Sen/ gelecekte evlenmeyeceksin.	-
Yarın/ büyük bir fırtına olacak	-
Yarın/ oldukça sıcak olacak.	+
Öğretmen/ sana ödev verecek.	+

(+) İşaretlediğin tümceler için şimdiki zamanda, (-) işaretlediğin tümceler için geçmiş zamanda koşullu cümleler kurun.

Örnek:

Eğer sınavlarda başarılı olursam şaşımam.

Eğer sınavlarda başarısız olsaydım çok üzülürdüm.

- Eğer evlenirsem çocuk yaparım.
- Eğer evlenseydim çalışmazdım.
- Eğer yarın fırtına olsaydı televizyon uyanrdı.
- Eğer yarın sıcak olursa denize gideriz.
- Eğer öğretmen bana ödev verirse bu gece yaparım.



“Eğer”in sunumundan sonra ünitenin ikinci bölümü anlam, yapı ve yoruma dayalı etkinliklerle bitirilecektir.

C) Doğru sözcükleri işaretleyin.

1- Şemsiye kullansalar kullanacaklarsa ıslanırlardı ıslanmazlardı.

2- Daha hızlı yürüselerdi yürürseler geç kalırlardı kalmazlardı.

3- Çok çalışsa çalışmayacaksa başarılı olurdu olmazdı.

4- Oda çok dağınık Toplarsak Toplasaydık annem çok mutlu olur olmaz.

C) tümce oluşturmak için öbekleri birleştirin.

1- Evimde bir hırsız bulsaydım
2- Komşumda yangın çıksaydı.
3- Çok fazla para bulsaydım
4- Otel odam çok soğuk olsaydı
5- Anahtarlarımı unutup kapıyı çekseydim.

a. polisi arardım
b. içeri girmek için bir pencere kırardım.
c. müdüre şikayet ederdim.
ç. ona yardım etmeye giderdim.
d. harcardım.

1. a
2. ç
3. d
4. ç
5. b

(C) alıştırmasında, öğrencilerden doğru yapıyı ve anlamı göz önünde tutarak, doğru sözcükleri seçmeleri beklenmektedir. (Ç) alıştırmasında ise öğrencilerden verilen tümceleri anlam ve yapıyı göz önünde tutarak tamamlamaları beklenmektedir.

D)

a) Cevapları okuyun ve soruları siz sorun.

1- Uzaydan yaratıklar gelseydi, polisler onları hapse atardı.
2- Arabalar yasaklansaydı, daha az hava kirliliği olurdu.
3- Eğer 1.000 YTL harcamak için 24 saatim olsaydı, tüm arkadaşlarımla büyük bir parti yapardım.
4- Ülkenin başına geçseydim, doğum günümü milli bayram yapardım.

Örnek cevaplar:

1. Uzaydan yaratıklar gelseydi ne olurdu?
2. Arabalar yasaklansaydı ne olurdu?
3. Eğer 1000 YTL bulsaydım ne yapardım?
4. Ülkenin başına geçseydin ne yapardım?

b) Şimdi de oluşturduğunuz soruları siz cevaplayın.

1. Uzaydan yaratıklar gelseydi korkardım.
2. Arabalar yasaklansaydı seyahat etmek çok olurdu.
3. Eğer 1000 YTL bulsaydım alış-veriş yapardım.
4. Ülkenin başına geçseydim okulları 9'da başlatırdım.

(D) alıştırmasının ilk bölümünde öğrencilere tümceler verilmiş ve onlardan bu tümcelerin cevap olabileceği soruları oluşturmaları beklenmektedir. (D) alıştırmasının ikinci bölümünde ise öğrencilerden verilen durumlara göre kendi düşünce ve yorumlarını içeren tümceler oluşturmaları beklenmektedir.

E) İnsanlar n ne yaptıklarını oku. Aynı durumda sen olsaydın ne yapardın?

1- Ali milli piyangoyu kazandı ve ailesi için bir ev aldı.
Ben piyangoyu kazansaydım dünyayı gezerdim.

2- Hüseyin işini kaybetti ve kendi işini kurtu.
Ben işimi kaybetseydim yeni bir iş arardım.

3- Yasin UFO gördü ama inanmazlar diye kimseye söylemedi.
Ben UFO görseydim basına haber verirdim.

4- Mehmet'in komşusu çok gürültü çıkarıyordu. Bu yüzden, Mehmet polisi aradı.
Benim komşum çok gürültü çıkarsaydı kızardım.

Ünitenin üçüncü bölümünde ise, okuma ve yazma etkinlikleri yer alacaktır. Okuma etkinliğinde öncelikle öğrencilerden resimleri tümcelelerle eşleştirmeleri, daha sonra da kendi dünya bilgileri hakkında sorulan soruları yanıtlamaları istenecektir. Bu okuma öncesi etkinliklerinden sonra, öğrencilerden mektup şeklinde olan metni okumaları daha sonra da, tümceleri tamamlamaları istenecektir. Bundan sonraki etkinlik ise, konuşma becerisini geliştirmeye yöneliktir.

3. Bölüm

Kara kedi görürsen
şansın kötü gider.



Okuma metninde öğrencilere aktarmak amacıyla seçilen erek yapı için girdi sağlamak amacıyla batıl inançlar konusunun ilgi çekmek için de uygun olduğu düşünülmektedir. Okuma metnine geçmeden önce öğrencilerin batıl inançlar konusuna yönelik sözcük bilgilerini değerlendirmek ve öğrencileri okuma metnine hazır hale getirmek amacıyla resimlerle tümceleri eşleştirme etkinliği yer almaktadır.

Bu etkinliğin ardından diğer batıl inançlarla ilgili konuşmalar yapmanın, öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı da vereceğinden yararlı olacağı düşünülmektedir.

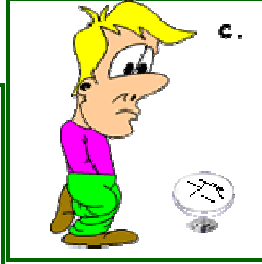
A) Resimleri tümcelerle eşleştir.



a.



b.



c.

1. Biri ayna kırarsa, şansı kötü gider.
2. Siyah kedi görürsen şansın kötü gider
3. Merdiven altında yürürsen kötü birşey olur.

1. c

2. a

3. b

B) Sizin bildiğiniz başka batıl inanç var mı?

Örnek cevaplar:

1. Bir işe sağ ayakla başlarsan başarılı olursun.
2. Kıyafetini ters giyersen işin ters gider.
3. Gece tırnak kesersen kötü şans seni bulur.

Öğrencilerin gerçek dünya bilgilerini ortaya koyarak batıl inançlar konusunda tartışmalarının ardından, öğrencilere okuyacakları metin sunulur. Bu okuma öncesi etkinlikte, öğrencilerin kendi dünya bilgilerinden bahsetmelerinin onlara sınıf içinde erek yapıyı kendilerini ifade etmek için kullanma fırsatı vereceği düşünülmektedir. Erek yapıyı kendini ifade etmek için kullanan öğrencilerin derse olan ilgisinin artacağı öngörülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerin etkileşim ve paylaşım içinde farklı kültürlere ait batıl inançları paylaşmaları öğretmen tarafından desteklenmelidir. Sunulan metnin ardından öğrencilerden metin sonrasında verilen tümceleri tamamlamaları istenmektedir. Böylece öğrencilerin metni belirli bir amaca yönelik okumalarının sağlanacağı düşünülmektedir.

C) Mektubu okuyun ve tümceleri tamamlayın.

20. 08. 2008

Sevgili Ayça,

Burada harika vakit geçiriyorum. Öyle şeyler oluyor ki...Örneğin, bugün çok tuhaf birşey oldu. Sana Ali'den bahsetmiştim ya. Bugün bir falcı falıma baktı. Bana "Elini uzatırsan sana gelecekte ne olacağını söylerim" dedi. Sonra elime baktı ve "Hayatında bir erkek görüyorum. Ona karşı çok dikkatli ol. O çok tehlikeli. Onunla vakit geçirirsen başın derde girer" dedi.

Kim olduğunu sorduğumda "Burdan çıktığında onu göreceksin, kumral biri" dedi.

Falcıdan çıktım, yolda yürüyordum. Sence kimi gördüm? Ali'yi. O da kumral. "Benimle sinemaya gelir misin? Eğer acele edersek, filme yetişiriz" dedi.

Ne söyleyeceğimi bilemedim. Sonra düşündüm ki, onunla gitmezsem tehlikeli mi değil mi anlamam. Bu yüzden teklifini kabul ettim.

Çok güzel vakit geçirdik. Bence tehlikeli biri değil.

Sevgiler,
Ayşegül.

- 1- Ayşegül elini uzatırsa falcı Ayşegül'e gelecekte ne olacağını söyleyecek.
- 2- Ayşegül tehlikeli adamla vakit geçirirse.bası derde girer.
- 3- Ayşegül falcıdan çıktığında.Ali'yi gördü.
- 4- Ayşegül ve Ali .sinemaya gitti filme yetişirler.
- 5- Eğer Ayşegül Ali ile sinemaya gitmeseydi Ali'nin kötü olup olmadığını anlayamazdı.

C) Şimdi de siz bir falcı olun ve arkadaşınıza başına gelecek üç güzel şeyden bahsedin.

örnek cevap:

- Önüne iki yol çıkacak. İlkini seçersen çok mutlu olursun, ikincisini seçersen mutsuz olursun.

(C) etkinliğinde ise, öğrencilerden falcı rolünü benimseyip erek yapıyı kullanarak tümceler kurmaları beklenmektedir. Bu etkinlik öğrencilerden yaratıcılıklarını, hayal güçlerini, gerçek dünya bilgilerini ya da deneyimlerini kullanmalarını gerektirmektedir. Okuma etkinliğinin ardından yazma etkinliği yer alacaktır. Yazma etkinliğinden önce küçük bir etkinlik ile öğrenciler yazmaya hazır hale gelebileceklerdir. Yazma öncesi olarak düşünülen (D) etkinliğinde öğrenciler resimlere bakarak erek yapıyı içeren kendi tümcelerini kuracaklardır.

Yazma etkinliği ile biten üçüncü bölümden sonra ise ünite içinde işlenen konunun alıştırmalarının yer aldığı değerlendirme bölümü yer alacaktır.

4. Bölüm



A) Tümcelerin hatalarını düzeltin.

- 1- Okula g tmeyece<tiyseniz neden erken ka ktınız?
Okula gtmeyecekseniz neden erken kalktınız?
- 2- Okumasaydın anlardın.
Okusaydın anlarcın.
- 3- Bu sırrı saklayacaksan anlatırcım.
Bu sırrı saklayacaksan anlatırım.
- 4- Hava iyi olsaydı pikniğe gideceğiz.
Hava yi olsaydı pikniğe giderdik./ Hava iyi olursa pikniğe gideceğiz.
- 5- Zengin olsaydım dünyayı gezeceğim
Zengin olsaydım dünyayı gezerdim./ Zeng n olursam dünyayı gezeceğim.

Bu bölümün ilk etkinliği öğrencilerden koşullu tümcelerin yapılarına odaklanmalarını beklemekte ve tümcelerde yer alan hataların bulunmasını gerektirmektedir.

Daha sonra ise, değiştirim alıştırmasının yer aldığı (B) alıştırmasında öğrencilerden onlara verilen tümceleri erek yapıyı kullanarak yeniden yazmaları beklenmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden koşullu tümcelerin şimdi-gerçek, şimdi-gerçek değil, gelecek ve geçmiş kullanımlarının olumlu ve olumsuz biçimlerinin anlamı göz ardı etmeden kullanmaları beklenmektedir.

B) Tümceleri aynı anlama gelecek şekilde yeniden yazın.

Örnek:

Kimseye derdini anlatmadım. Bu yüzden kimse yardım etmedi.
Derdimi anlatsaydım birileri yardım ederdi.

- 1- Sormadın. Bu yüzden cevabı alamadın.
Sorsaydın cevabı alırdın.
- 2- Dikkatli olman şartıyla telefonumu alabilirsin.
Dikkatli olacaksan telefonumu alabilirsin.
- 3- Şansın hiç olmadı. Bu yüzden hiç yurtdışına çıkamadım.
Şansım olsaydı yurtdışına çıkardım.
- 4- Arabayı almadık. Çünkü çok pahalıydı.
Araba pahalı olmasaydı alırdık.
- 5- Yardım ettin. Hangi telefonu alacağımıza karar verdim.
Yardım etmeseydin hangi telefonu alacağımıza karar veremezdim.
- 6- Telefon numaramı al. İhtiyacın olduğu zaman arasın.
Telefon numaramı al ihtiyacın olursa arasın.
- 7- Gelecek misin? Cumadan önce haber ver.
Gelecekken Cumadan önce haber ver.
- 8- Yemek yapacak mısın? Yoksa gelmem.
Yemek yapmayacaksan gelmem.
- 9- Başının deride olduğunu bilmiyorduk. Polisi arardık.
Başının deride olduğunu bilseydik polisi arardık.

Bu bölümde yer alan (C) alıştırmasında ise öğrencilerden verilen resimlere ve durumlara göre tümce kurmaları istenecektir. Öğrencilerden erek yapıyı anlamı da düşünerek kullanmalarını gerektiren bu alıştırma ile tekrar yapma fırsatı vermek amaçlanmıştır.

C) Resimlere bakan ve duruma göre şimdiki zamanda ya da geçmiş zamanda koşullu tümceler kurun.



çok sigara iç-/ hastalan-

1. Çok sigara içersen hastalanırsın.



para ol-/tost al-

2. Param olsaydı tost alırdım.



mont giy-/üşü-

3. Mont giyersen üşümezsin.



bıçakla oyna-/ elini kes

4. Bıçakla oynarsan elini kesersin.



dolabı açık bırak- kafasını çarp-

5. Dolabı açık bırakmasaydı kafasını çarpmazdı.



başın ağrı-/ilac al-

6. Başın ağrıyorsa ilaç al.



düş-/tabakları kır-

7. Düşmeseydin tabakları kırmazdın.

Bu etkinliğin devamında ise, öğrencilerden resme bakarak koşullu tümce yazmaları ve yazdıkları tümcelerin anlamlarını belirtmeleri istenecektir. Öğrencilerden verilen durumlara göre erek yapıyı kullanmalarını bekleyen bu alıştırmaya ile öğrencilerin kullandıkları koşullu tümcelerin doğru biçimine, ne anlama geldiğine ve hangi durumlarda kullanıldıklarına dikkat etmelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

Ç) Barış'ın düşüncelerini örnekteki gibi koşullu tümceler halinde yazın ve anlamını belirtin

Barış İssiz Bir Adada ve Düşünüyor



Barış'ın düşünceleri (koşullu tümceler):

- 1- Bir kulübe yaparsam, ağaçların altında uyumam. (şimdiki gerçek)
- 2- Bir şişem olsaydı mesaj yollardım. (şimdi gerçek değil)
- 3- Telefonu kurtarsaydım yardım isterdim. (şimdi gerçek değil)
- 4- Bir sürü köpek balığı olmasaydı kaçardım. (şimdi gerçek değil)
- 5- Bir balta yaparsam sal yapardım/ yapabilirim. (şimdi gerçek)
- 6- Biri beni bulmazsa burada öleceğim. (şimdiki gerçek)
- 7- Bıçağımı kaybetmeseydim dal keserdim. (şimdi gerçek değil)

Ünitemizin değerlendirme bölümü erek dil yapısının yer aldığı bir şarkı ile devam edecektir.

D) Şarkıyı dinle ve kıtaları sıraya koy.

a

Sayılmısam kaç olsam
Toprakdaki güç olsam
Aptal gibi suç olsam
Yine de oynar mısın benimle?

b

Benimle oynar mısın?
Benimle oynar mısın?

c

Su olsam, ateş olsam
Göklerdeki güneş olsam
Konuşmasam taş olsam
Yine de oynar mısın benimle?

d

Susulsam kusur olsam
Ağızdaki küfür olsam
Doğustan esir olsam
Yine de oynar mısın benimle ?

1. c

2. a

3. d

4. b

Ünitemizin değerlendirme bölümü bir oyunla bitecektir. Her öğrencinin bir önceki öğrencinin oluşturduğu tümcenin sonucuyla başlayacağı bu oyunda öğrenciler hem arkadaşlarının söylediklerine odaklanacak hem de kendileri bağlama uygun olarak tümceleri tamamlayabileceklerdir.

E.Şimdi oyun zamanı.

Ece: Geç kalkarsam servise yetişemem.
Eda: Servise yetişemezsem okula geç kalırım.
Ali: Okula geç kalırsam öğretmen kızar.

Türkçe koşullu tümceleri öğretmek amacıyla göreve dayalı öğrenme yöntemine göre hazırlanan sunuların, Türkçe öğrenen yabancılar için öğrenmeyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Sunuların, konunun kavranmasında faydasının olacağı düşünülmektedir. Ancak öğretmenin yaratıcılığı ve planlamasıyla etkinliklerin daha etkin biçimde kullanılabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu bölümde göreve dayalı yöntemle hazırlanmış olan ders malzemeleri açıklanmıştır. Bundan sonraki bölümde sonuç ve önerilere yer verilerek çalışma sonlandırılacaktır.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için koşul öğretimine ilişkin göreve dayalı malzeme geliştirmek amaçlanmıştır. Türkçede koşullu tümceler incelenerek, birçok dilin öğretiminde kullanılan ve üzerinde çalışmalar yapılan Göreve Dayalı öğrenme çerçevesinde koşullu tümcelerin öğretimi için biçim, anlam ve işlev boyutları da ele alınarak malzeme geliştirilmiştir.

Bu çalışmada eylem gövdesine ulanan –sA soneki ve zaman/ görünüş/ kipliğe ulanan –(y)sA biçimbirimi ve “eğer” koşul bağlaçlarıyla oluşturulan koşul tümcelerinin, şimdi-gerçek, şimdi-gerçek değil, gelecek ve geçmiş-gerçek değil kullanımları temel alınarak, bu kullanımların öğretimine yönelik malzeme geliştirilmiştir. Hazırlanan malzemeler orta ileri seviyedeki dil öğrencileri için hazırlanmış, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine basılmış bir kitabın bir ünitesi şeklindedir. Ünitemiz dört bölümden oluşmaktadır. Dördüncü bölüm bir tekrar niteliği taşıyan değerlendirme bölümüdür. Öğrencilerin adyantümceleri, belirteç işlevli yantümceleri, tüm zamanları, ad durum biçimbirimleri, iyelik biçimbirimleri, ünlü uyumu ve ses değişmelerini bildikleri varsayılmıştır. Bu varsayımlar çerçevesinde hazırlanan malzemelerin daha açık hale gelebilmesi için, malzemeler açıklanmadan önce, bazı kuramsal bilgilerin açıklanmasının yerinde olacağı düşünülmüştür.

Hazırlanan malzemelerin daha açık hale gelebilmesi için, malzemeler açıklanmadan önce, bazı kuramsal bilgilerin açıklanmasının yerinde olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle, I. Bölüm olan Girişte çalışmanın amacı, problem durumu, sayıltılar, çalışmada yer verilemeyen sınırlılıklar ve önemli olduğu öngörülen terimlerin açıklamalarına yer verildikten sonra, II. Bölümde yabancı dil öğretimi ve Türkçe koşullu tümceler üzerine yazılmış çalışmalardan söz edilmiştir. III. Bölümde yabancı dil öğretimine yönelik yaklaşımlara ve yöntemlere değinilmiş

ve o yöntemlerde kullanılan malzeme ve teknikler açıklanmaya çalışılmıştır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinin ardından dil öğretiminde dilbilgisinin nasıl ele alındığı ve yabancı dil öğretim yöntemleri çerçevesinde dilbilginin nasıl ele alındığı açıklanmaya çalışılmış, çalışmada hazırlanan malzemeler Türkçedeki koşul tümcelerinin öğretimine yönelik olduğu için bu yapıların nasıl ele alındığının anlaşılması için Türkçedeki koşul tümcelerine yer verilmiş, koşul tümcelerinin biçim, anlam ve kullanımları açıklanmaya çalışılmıştır. IV. Bölümde ise yabancı dil derslerinde kullanılan öğretim tekniklerine değinilmiştir. V. Bölümde Türkçe koşullu tümceleri öğretmek amacıyla hazırlanan ders malzemelerine geçilmeden önce malzeme geliştirme ilkelerine yer verilmiştir.

Dil öğretimine iletişimsel ve göreve dayalı yaklaşımlar temel alınarak hazırlanan malzemelerde yaratılan bağlamlar, seçilen resimler farklı kültürlerden gelen öğrencilerin tanıdıkları örnekten oluşmaktadır.

Ünite içinde yer alan etkinlikler sınıf içinde öğretmen tarafından uygulanabileceği gibi bazı etkinlikler de bireysel çalışmaya olanak sağlamaktadır. Öğretmen öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve hedeflerine göre etkinliklerin yerlerini değiştirebilir.

Malzemelerin ünite biçimi ekte de sunulmuştur. Ekte yer alan örnek malzemeler, erek dilbilgisi yapılarının öğrencinin girdiyle karşılaştığı ve erek yapıyı kullandığı görevleri içerir. Dil öğretiminde, görevler kullanılsa da dilbilgisi öğretimi göz ardı edilmez. Bu nedenle dilbilgisi yapılarının öğrencilere özgün kullanım ve işlevlerine uygun görevlerle verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada hazırlanan malzemelerin uygunluğunun anlaşılabilmesi için malzemelerin gerçek sınıf ortamında uygulanması, öğrenci ve öğretmenlerden alınan geribildirimlerle değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmenin yapılmasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için uygun yöntemlerin belirlenmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü, K. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aksan, D. (1980). **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: TDK Yayınları 200-3.
- Athanasiadou, A. R. Dirven (1997). **Conditionality, Hypothetically, Counterfactuality. On Conditionals Again**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Aydın, Ö. (1996). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara
- Aygen-Tosun, G. (1997). **Türkçede Koşul Tümcelerinin Bazı Sözdizimsel ve Anlambilimsel Özellikleri**. XI. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler ODTÜ, 22-23 Mayıs 1997: 35-45.
- Aygen-Tosun, G. (1996). **A Semantic and Structural Analysis of the Conditionals in Turkish**. Yayınlanmamış Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi.
- Banguoğlu, T. (2004). **Türkçenin Grameri**. Ankara: TDK.
- Batsone, R. (1994). **Grammar**. Oxford: Oxford University Pres.
- Bekleyen, N. (2006). **Dil Dergisi**. Sayı: 132. Nisan-Mayıs-Haziran, sayfa: 29, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Booth-Butterfield, S. (2004). **Classical Conditioning**. Erişim tarihi 25.09.2006. Erişim Adresi: <http://www.as.wvu.edu/~sbb/comm221/chapters/pavlov.htm>
- Breen, M.P. (1987). **Language Learning Tasks**. Learner Contributions to Task Design in C.N. Candlin-D.F. Murphy (eds.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Brown, D.H. (1987). **Principles of Language Learning and Teaching**. USA: Prentice Hall.
- Brown, D.H. (2001). **Teaching by Principles and Interactive Approach to Language Pedagogy**. London: Longman
- Burden, R.L. Williams, M. (1997). **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach**. Cambridge: Cambridge University.
- Celce-Murcia, M. (2001). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. USA: Heinle.

- Cem, A. (2005). **Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzeme Hazırlama ve Uygulama Önerileri**. Dil Dergisi. Sayı 128. Ankara: TÖMER Yayınları, 7-24.
- Chomsky, N. (1965). **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: The M.I.T. Press
- Clark, D. (2000). **Ivan Pavlov- Stimulus Response**. Erişim tarihi: 25.09.2006. Erişim Adresi: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/pavlov.html>
- Comrie, B. (1986). **Conditionals: a typology on conditionals**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, W. (2003). **Applied Linguistics**. Hong Kong: Oxford University Press.
- Cote, M.M.L. (2003). **Ways of Approaching Grammar Teaching**. Mextesol Journal: 1: 2
- Cunningsworth, A. (1988). **Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials**. London: Heinemann Educational Boks.
- Çapan, S. (1996). **Bilişsel Gelişim ve Dil Edinimi**. Dilbilim Araştırmaları 284-287.
- Dancygier, B. (1998). **Conditionals and Prediction: Time, Knowledge and Causation in Conditional Constructions**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Demircan, Ö. (2002). **Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: D-R Yayınları.
- Demircan, Ö. (1990). **Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2004). **ELT Methodology**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). **Yabancı Dil Öğretimi**. İstanbul: MEB yayınları 3231
- Doughty, C., Long M. (2005). **The Handbook of Second Language Acquisition**. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Ellis, R.(2003). **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Pres
- Ellis, R. (2004). **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press
- Erkman- Akerson, F. (2005). **Göstergebilime Giriş**. İstanbul: Multilingual
- Estaire, S. Zanon, J. (1994). **Planning Classwork: A Task-based Approach**. Oxford: Macmillan Heinemann

- Feldman, R. (1996). **Understanding Psychology**. United States of America: Von Hoffmann Press
- Fotos, S. (2001). “**Cognitive Approaches to Grammar Instructions**”. Celce-Murcia, M. (haz.). Teaching English as a Second or Foreign Language. USA: Heinle and Heinle
- Freeman-Larsen, D. (2003). **Techniques and Principles in Language Teaching**. Harlow: Oxford University Press
- Fromkin, V. Rodman, R. (1998). **An Introduction to Language**. Harcourt Brace College Publishers.
- Gencan, T.N. (2001). **Dilbilgisi**. Ankara: Ayraç Yayınevi
- Gupta, D. (2004). **CLT in India: Context and Methodology Come Together**. ELT Journal Volume 58/3 July 266-269. Oxford University Press
- Günay, V.D. (2004). **Dil ve İletişim**. İstanbul: Multilingual
- Hilgard, R. Ernest and Gordon H. Bower. (1975). **Theories of Learning**. USA: Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey
- Hughes, R. McCharty, M. (1998). **From Sentence to Discourse Grammar and English Language Teaching**. TESOL Quaterly. Vol: 32, No.2, 263-257
- Ismail, J. (1994). **The Language Learning Process: What Can We Learn from the Learner? The English Teacher** Vol XXIII. İçinde. Erişim tarihi: 25.09.2006. Erişim Adresi: <http://www.melta.org.my/ET/1994/main1.html>.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F., Sever, S. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi
- Kerslake, C., A. Göksel. (2005). **Turkish a Comprehensive Grammar**, New York: Routledge
- Kerslake, C. (2000). **A New Look at Conditional Constructions in Turkish**. (215-225) Özsoy ve diğ. (2003), Proceedings of the Tenth International Conference in Turkish Linguistics. İstanbul: Boğaziçi University Press
- Kıran, Z. A. Kıran. (2002). **Dilbilime Giriş**. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Kocaman, A. And N. Osam. (2000). **Uygulamalı Dilbilim-Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Hitit
- Kornfilt, J. (1997). **Turkish**. Great Britain: Routledge
- Lewis, G.L. (1985). **Turkish Grammar**. New York: Oxford University Press

- Littlewood, W. (2004). **ELT Journal Volume 58/4** October 2004. 319-326. Oxford University Press.
- Lightbown, P. And N. Spada (2003). **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Pres
- Long, M. (1985). **A Roel for Instruction in Second Language Aqcusion: Task Based Language Teaching** in K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds). Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters
- Long, H.M. (2005). **“Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development”**. Doughty, J.C-H.L. Michael (haz.). **The Handbook of Second Language Acquisition**. United Kingdom: Blackwell Publishing
- Morgan, Clifford T. (1988). **Psikolojiye Giriş**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları-1-Meteksan Co.
- Norris, R.W. (2003). **How Do We Overcome the Difficulties of Teaching Conditionals?**. 2003 Bulletin of Fukuoka International University, No.9:39-50.
Erişim Tarihi: 17.02.2006. Erişim Adresi: <http://www2.gol.com/users/norris/conditionals.html>
- Özsoy, S.A. ve diğ. (2000). **Proceedings of the Tenth International Conference in Turkish Linguistics**. İstanbul: Boğaziçi University Press
- Özsoy, S.A. ve diğ. (2000). **XIII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 19-28
- Palmer, F.R. (1986). **Mood and Modality**. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J. ve T. Rodgers (2002). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press
- Radford, A. (1997). **Transformational Grammar**. Great Britian: Cambridge University Press
- Ruhi, Ş. ve diğ. (1999). **Koşul Tümcelerinde Varsayımsallık ve Gerçek Karşıtlığı**. Mayıs, 1999 XIII. Dilbilim Kurultay Bildirileri (2000). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi
- Sahakian, William (1976). **Introduction to the Pshchology of Learning**. USA: Rand McNally College Publishing Company

- Schmitt, N. (2002). **An Intoduction to Applied Linguistics**. USA: Oxford University Press
- Snowman, J and R. Biehler (2003). **Psychology Applied to Teaching**. USA: Houghton Mifflin Company
- Stern, H. H. (1992). **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press
- Swan, M. (2005). **Legistation by hypothesis: the case of task-based instruction**. USA: Oxford University Press
- Thornbury, S. (2000). **How to Teach Grammar**. Harlow: Longman
- Türkyılmaz, F. (1999). **Tasarlama Kiplerinin İşlevleri**. Ankara: TDK Yayınları
- Uzun, N. E. (2000). **Anaçizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe**. İstanbul: Multilingual
- Van Lier, L. (2002). The Role of Form in Language Learning. Reflections on Language and Language Learning. Philedelpia, USA: John Benjamins
- Vardar, B. (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Multilingual
- White, L. (2005). “On the Nature of Interlanguage **Representation**”. Doughty, J.C-H.L. Michael (haz.). **The Handbook of Second Language Acquisition**. United Kingdom: Blackwell Publishing
- Willis, J. (1996). **A Framework for Task-Based Learning**. London: Longman
- Yanpar-Şahin, T. S. Yıldırım. (1999) **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yarar, E. (2001). **Yazılı Bilimsel Söylemde Koşul Tümcelerinin Anlamsal Türleri, Yapısal Özellikleri ve İletişimsel İşlevleri**. Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dilbilimi Bölümü Dilbilim Uygulamaları Dergisi, Sayı: 2, 123-135.

Yararlanılan Kaynaklar

- Bae, J. (2006). **Grammar Teaching Plan: Real Conditional Sentences. The Internet TESL Journal.** Erişim Tarihi: 25.05.2006. Erişim Adresi: <http://iteslj.org/Lessons/Bae-Grammar>.
- Cintron, M. K. (1998). **Unreal Conditions. Karin's ESL PartyLand.** Erişim Tarihi: 25.05.2006 Erişim Adresi: http://www.eslpartyland.com/teachers/grammar/unreal_conditionals_handout.htm
- Çetin, M. (1999). **Turkofoni Türkçe Öğren IV Orta İki.** İstanbul: Turkofoni Yayınları
- Çetin, M. (2001). **Turkuaz Let's Speak Turkish.** İstanbul: Dil Evi Yayınları
- Haliday, M.A.K., R. Hasan. (1997). **Cohesion in English.** Singapore: Longman
- Man-Fat, W. M. (2005). **A Look at Conditionals: Pedagogical Implications for Chinese Secondary School Students. Karen's Linguistics Issues,** January 20005. Erişim tarihi: 20.05.2006. Erişim adresi: <http://www3.telus.net/linguistics/extended>
- Mora, J.K. (2003). **Major Components of the Study of Syntax and Grammar, Teaching Grammar in Context. Teaching Grammar in ESL and CLAD Classrooms.** Erişim Tarihi: 25.05.2006. Erişim Adresi: <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/Grammar.htm>
- Reed, A.J., U.E. Bergemon (1992). **In the Classroom: An Introduction to Education.** Spain: Dushkin Publishing
- Tosun-Aygen, G. (1997). **Türkçede Koşul Tümcelerinin Bazı Sözdizimsel ve Anlambilimsel Özellikleri.** XI. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler. Ankara

EK 1. SÖZLÜKÇE

-A-

Açık bilgi: Explicit knowledge

Akıcılık: Fluency

Aktarım: Transfer

Alışkanlık oluşturma: Habit formation

Alıştırma: Exercise

Anadil edinimi: First language acquisition

Aradil: Interlanguage

Artalan bilgisi: Background knowledge

Aşağıdan yukarıya işleme: Bottom-up processing

Aşırı genelleme: Overgeneralization

-B-

Bağdaşıklık: Coherence

Bağlaç: Conjunction

Bağlam: Context

Bağlaşıklık: Cohesion

Beceriler: Skills

Belirsiz: Ambiguous

Belirtici: Marker

Belirtili: Marked

Belirtisiz: Unmarked

Bellek: Memory

Beyin fırtınası: Brain storming

Biçim: Form

Bilgi: Knowledge

Bilgi boşluğu: Information gap

Bilinç: Consciousness

Bilişsel: Cognitive

Bilişsel süreç: Cognitive process

-Ç-

Çekimli: Finite

Çıktı: Output

Çizgisel işleme: Serial processing

Çözümleme: Analysis

-D-

Davranışçılık: Behaviorism

Değişken: Variable

Dikkat: Attention

Dil aktarımı: Language transfer

Dil edinim düzeneği: Language acquisition device

Dilbilgisel doğruluk: Accuracy

Dilbilgisi çeviri yöntemi: Grammar translation method

Diller-arası: Interlanguage

Diller-içi: Intralingual

Dil Edinim Aracı: Language Acquisition Device

Dizgesel: Systematic

Doğal yöntem: Natural method

Doğrudan yöntem: Direct method

Doğuştan: Innate

Dört beceri: Dört beceri

Düzenek: Code

Düzenekleme: Encoding

Düzenek kaydırımı: Code switching

Düzenek seçimi: Code selection

Doğruluk: Accuracy

-E-

Edim: Performance

Edinç: Competence

Edinim: Acquisition

En küçük yalın çift: Minimal pair

Erek dil: Target language

Eşanlamlı: Synonym

Eşasılı: Cognate

Etkileşim: Interaction

Etkileşimde olma: Exposed to

Etkinlik: Activity

Evrensel dilbilgisi: Universal Grammar

Eylem: Verb

-F-

Farkındalık: Awareness

Fosilleşme: Fossilization

-G-

Gelişme: Development

Geniş zaman: Aorist

Geri bildirim: Feedback

Girdi: Input

Girişim: Interference

Gönderim: Reference

Görev: Task

Göreve dayalı öğrenme: Task-based learning

Görsel: Audiovisual

Görünüş: Aspect

Gövde: Stem

Güdü: Motivation

-H-

Hata: Error

Hata Çözümlemesi: Error analysis

-İ-

İçselleştirme: Internalize

İkinci dil edinimi: Second Language Acquisition

İletişimse: Communicative

İşitsel dilsel yöntem: Audiolingual method

İletişimsel dil öğretimi: Communicative language teaching

İletişimsel edinç: Communicative competence

İşlev: Function

İzlence: Syllabus

-K-

Kabul edilemez: Unacceptable

Karşılaştırmalı çözümleme: Contrastive analysis

Karşıt anlam: Antonym

Kavram: Concept

Kısa süreli bellek: Short term memory

Kiplik: modality

Konu: Topic

Konuşma: Dialogue

Koşaç: Aorist

Koşul: Condition

Koşullanma: Conditioning

Kök: Root

Kuram: Theory

Kurucu: Constituent

-M-

Merkezi işleme: Central processing

Müfredat: Curriculum

-O-

Olay: Event

Olgusallık: Factivity

Operant koşullanma: Operant conditioning

Otomatik işleme: Automatic processing

-Ö-

Öbek: Phrase

Öğrenci: Student

Öğrenici: Learner

Ölçüt: Criteria

Önek: Prefix

Örgü alıştırmaları: Drills

Örtük bilgi: Implicit knowledge

Örtük dilbilgisi: Covert grammar

Örüntü: Pattern

Özgün: Authentic

Özne: Subject

Özne tümleyicisi: Subject complement

-P-

Pekiştirme: Reinforcement

-R-

Rastgele hata: Random error

-S-

Sakınma: Avoidance

Sessiz yöntem: Silent way

Sonek: Suffix

Söylem: Discourse

Söz dizimi: Syntax

Sözce: Utterance

Sözel: Oral

Sunum: Presentation

-T-

Tahmin edilebilirlik: Predictability

Teknik: Techniques

Tepki: Response

Topluluk danışmalı öğrenme: Community language learning

Topluluk odaklı/ danışmalı dil öğrenimi: Community language learning

Tutum: Attitude

Tüm fiziksel tepki yöntemi: Total physical response

Tümce: Clause, Sentence

Tümdengelim: Deduction

Tümevarımlı öğrenme: Inductive Learning

-U-

Ulam: Category

Uşculuk: Mentalism

Uyaran: Stimulus

Uyaran tepki: Stimulus response

Uzun süreli bellek: Long term memory

-V-

Varoluşsal: Existential

Varsayım: Hypothesis

Varsayım sınama: Hypothesis testing

-Y-

Yaklaşım: Approach

Yanlış: Mistake

Yapı: Form/ Structure

Yönerge: Instruction

Yöntem: Method

Yukarıdan aşağıya: Top-down

Yüklem: Predicate

C) Konuşmayı tekrar dinleyin ve boşlukları doldurun.

Anne bu ne? Düğme yavrum. 	Anne bu düğmeye basarsam ne _____? Lamba _____ çocuğum. 
Lamba yanmazsa ne olur?. Karanlıkta yavrum. 	Peki neden karanlık olur anne? Çünkü güneş batıyor kızım. 
Anne! Peki bu ne işe yarar? Aaaa! Daha dün söyledim sana onun ne işe yaradığını. Beni dinleseydin şimdi _____. 	Bir kere daha anlatsan ne olur? Bundan sonra yemeğini yiyeceksen, oyuncaklarını toplayacaksan ve vaktinde _____ anlatırım. 
_____ istediğini yaparım, söz. 	

Ç) Konuşmayı tekrar dinleyin ve tümceleri eşleştirin.

1- Çocuk düğmeye basarsa

2- Lamba yanmazsa

3- Karanlıkta kalıyoruz

4- Çocuk dün annesini dinleseydi

5- Çocuk annesinin dediklerini yaparsa

a) karanlıkta kalırız.

b) annesi tekrar anlatır.

c) lamba yanar.

ç) çünkü güneş batıyor.

d) bu soruyu sormazdı.

1.	☐
2.	☐
3.	☐
4.	☐
5.	☐

D) Konuşmayı tekrar dinleyin ve doğru (+), yanlış (-) ya da bilmiyorum (?) diye işaretleyin.

1) Güneş batarsa karanlık olur. -----

2) Çocuk dün annesini dinledi. -----

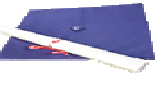
3) Çocuk düğmeye bastı. -----

4) Lamba yanmazsa güneş batar. -----

5) Çocuk vaktinde yatacak. -----

E) Resimlere bakın ve örnekteki gibi cümleler kurun?

a.



ders çalış- / başarılı ol-

Örnek Ders çalışırsan başarılı olursun

1.



kırmızı yan- / dur- (biz)

2.

saati kur- (olumsuz)
/ erken kalk-

3.



çok ye- / şişmanla- (sen)

b.



anahtarım ol- / balkondan gir-

Örnek

Anahtarım olsaydı balkondan girmezdim.

1.



para ol- / sana hediye al-

2.



banyoda ol- (olumsuz) / telefon yanıtla-

3.



taksiye bin- (olumsuz) / derse geç kal-

c.



oku / al- (sen)

Örnek

Bu kitabı okuyacaksan al

1.



gel- / ara- (siz)

2.



yazı yaz- / bu kalem kul- (o)

3.

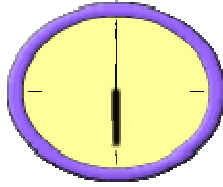


denize git- / krem sür- (sen)

F) Tümceleri okuyun ve anlamlarıyla eşleştirin.

- 1- Saati kursaydım erken kalkardım.
- 2- Saati kurmasaydım erken kalkamazdım.
- 3- Saati kurarsam erken kalkarım.
- 4- Erken kalkacaksam saati kurarım.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____



- a) Saati kurduğum zaman erken kalkarım.
- b) Erken kalkacağımda saati kurarım.
- c) Saati kurmadım, bu yüzden erken kalkamadım.
- d) Saati kurdum ve erken kalktım.

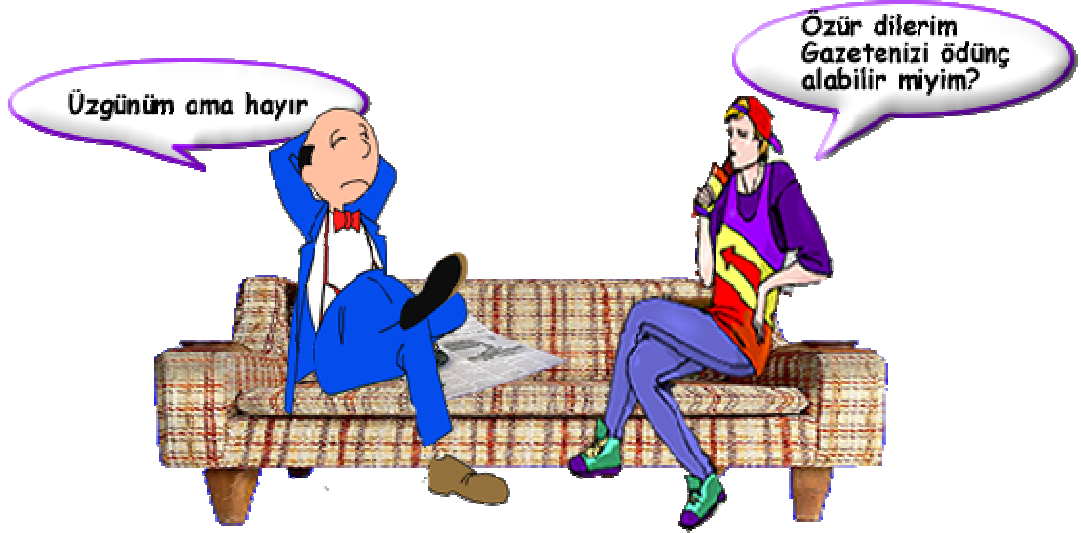
G) Tümceleri tamamlayın.

- 1- Dışarı çıkar..... üşürsün.
- 2- Mont giyer..... üşü..... (ben)
- 3- Ödevini bitir..... (sen) öğretmen kız.....
- 4- Yarın yağmur
- 5- Bu gece ödevim olmazsa
- 6- Güneşten yanarsam
- 7- Komik bir film izlersem.....
- 8- Sınavdan önce çok çalış.....
- 9- Ailemden daha fazla harçlık iste.....
- 10- Yeteri kadar uyumaz.....
- 11- Sınıfta çok konuş
- 12- Ünlü biriyle yemek yeseydim.....
- 13- Uçak daha ucuz olsaydı.....
- 14- Dünyadaki herkes aynı dili konuşsaydı.....
- 15- Dünyada sınırlar olmasaydı.....
- 16- Her millet çöpünü yeniden dönüştürseydi.....
- 17- Daha fazla kadın politikacı olsaydı.....
- 18- İnsanlar daha fazla vergi verselerdi.....
- 19- Tatile gideceksen
- 20- Sınava gireceksen

2. Bölüm

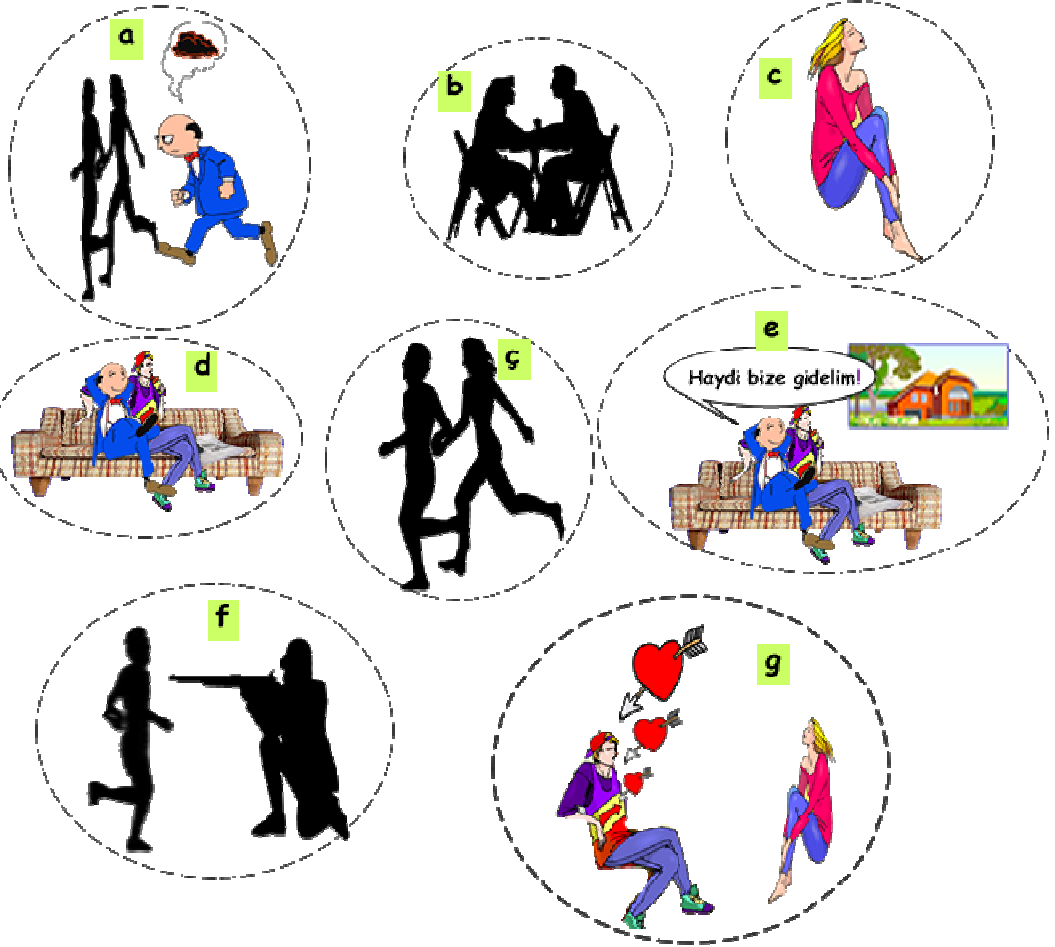


A) Metni okuyun ve resimlerle tümceleri eşleştirerek tümceleri tamamlayın.



Bir İngiliz Türkiye'de

Bir İngiliz Türkiye'de trenle seyahat ediyormuş. Çok uzun bir seyahatmış ve İngiliz sıkılmış. Yanında elli yaşlarında bir Türk oturuyormuş. Adamın yanında bir gazete varmış. "Özür dilerim," demiş İngiliz. "Gazetenizi ödünç alabilir miyim?" "Üzgünüm ama hayır" diye cevap vermiş Türk. "Neden?" diye sorunca İngiliz, Türk cevaplamış: "Aslında çok basit. Sana gazetemi verirsem....."



- 1) Gazetemi arkadaş
- 2) Arkadaş seni evime davet
- 3) Seni evime benim güzel kızım Elif'i
- 4) Elif'i ona aşık.....
- 5) Elif'e aşık kafede
- 6) Kafede beraber
- 7) Beraber ben sizi
- 8) Sizi seni

İşte bu yüzden sana gazetemi vermek istemiyorum.

1. _____	5. _____
2. _____	6. _____
3. _____	7. _____
4. _____	8. _____

B) Olacağını tahmin ettiğiniz şeyler için artı (+) koyun.
Olmayacağını düşündüğünüz şeyler için (-) koyun.

Sen/ sınavlarda başarılı olacaksın.	
Sen/ sınavlarda başarısız olacaksın.	
Sen/ gelecekte evleneceksin.	
Sen/ gelecekte evlenmeyeceksin.	
Yarın/ büyük bir fırtına olacak	
Yarın/ oldukça sıcak olacak.	
Öğretmen/ sana ödev verecek.	

(+) işaretlediğin tümceler için şimdiki zamanda, (-) işaretlediğin tümceler için geçmiş zamanda koşullu tümceler kurun.

Örnek:

Eğer sınavlarda başarılı olursam şaşırımam.

Eğer sınavlarda başarısız olsaydım çok üzülürdüm.

EĞER

Eğer param ol-ur-sa araba al-ır-ı-m.

Eğer param ol-sa-y-dı araba al-ır-dı-m.

Eğer param ol-acak-sa araba al-ır-ı-m.

C) Doğru sözcükleri işaretleyin.

- 1- Şemsiye **kullansalar / kullanacaklarsa** **ıslanırlardı/ıslanmazlardı.**
- 2- Daha hızlı **yürüselerdi/yürürseler** geç **kalırlardı/ kalmazlardı.**
- 3- Çok **çalışsa/çalışmayacaksa** başarılı **olurdu/olmazdı.**
- 4- Oda çok dağınık. **Toplarsak/ Toplasaydık** annem çok **mutlu olur/olmaz.**

Ç) Tümce oluşturmak için öbekleri birleştirin.

- 1- Evimde bir hırsız bulsaydım
- 2- Komşumda yangın çıksaydı.
- 3- Çok fazla para bulsaydım
- 4- Otel odam çok soğuk olsaydı
- 5- Anahtarlarımı unutup kapıyı çekseydim harcardım.

- a. polisi arardım
- b. içeri girmek için bir pencere kırardım.
- c. müdüre şikayet ederdim.
- ç. ona yardım etmeye giderdim.
- d. harcardım.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

D)

a) Cevapları okuyun ve soruları siz sorun.

- 1- Uzaydan yaratıklar gelseydi, polisler onları hapse atardı.
- 2- Arabalar yasaklansaydı, daha az hava kirliliği olurdu.
- 3- Eğer 1.000 YTL harcamak için 24 saatim olsaydı, tüm arkadaşlarımla büyük bir parti yapardım.
- 4- Ülkenin başına geçseydim, doğum günümü milli bayram yapardım.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

b) Şimdi de oluşturduğunuz soruları siz cevaplayın.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

E) İnsanların ne yaptıklarını oku. Aynı durumda sen olsaydın ne yapardın?

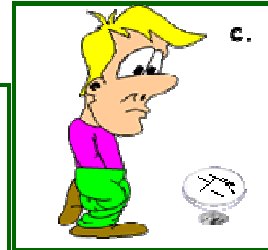
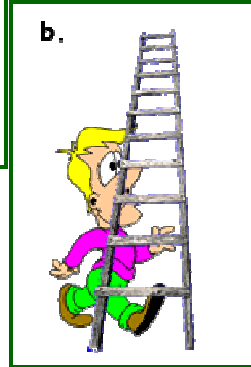
- 1- Ali milli piyangoyu kazandı ve ailesi için bir ev aldı.
Ben piyangoyu kazansaydım dünyayı gezerdim.
- 2- Hüseyin işini kaybetti ve kendi işini kurdu.
- 3- Yasin UFO gördü ama inanmazlar diye kimseye söylemedi.
- 4- Mehmet'in komşusu çok gürültü çıkarıyordu. Bu yüzden, Mehmet polisi aradı.

3. Bölüm

Kara kedi görürsen
şansın kötü gider.



A) Resimleri tümcelerle eşleştir.



1. Biri ayna kırarsa, şanssı kötü gider.
2. Siyah kedi görürsen şansın kötü gider
3. Merdiven altında yürürsen kötü birşey olur.

B) Sizin bildiğiniz başka batıl inanç var mı?

C) Mektubu okuyun ve tümceleri tamamlayın.

20. 08. 2008

Sevgili Ayça,

Burada harika vakit geçiriyorum. Öyle şeyler oluyor ki... Örneğin, bugün çok tuhaf birşey oldu. Sana Ali'den bahsetmiştim ya. Bugün bir falcı falıma baktı. Bana "Elini uzatırsan sana gelecekte ne olacağını söylerim" dedi. Sonra elime baktı ve "Hayatında bir erkek görüyorum. Ona karşı çok dikkatli ol. O çok tehlikeli. Onunla vakit geçirirsen başın derde girer" dedi.

Kim olduğunu sorduğumda "Burdan çıktığında onu göreceksin, kumral biri" dedi.

Falcıdan çıktım, yolda yürüyordum. Sence kimi gördüm? Ali'yi. O da kumral. "Benimle sinemaya gelir misin? Eğer acele edersek filme yetişiriz" dedi.

Ne söyleyeceğimi bilemedim. Sonra düşündüm ki, onunla gitmezsem tehlikeli mi değil mi anlamam. Bu yüzden teklifini kabul ettim.

Çok güzel vakit geçirdik, Bence tehlikeli biri değil.

Sevgiler,

Ayşegül.

- 1- falcı Ayşegül'e gelecekte ne olacağını söyleyecek.
- 2- Ayşegül tehlikeli adamla vakit geçirirse.....
- 3- Ayşegül falcıdan çıktığında.....
- 4- Ayşegül ve Ali filme yetişirler.
- 5- Eğer Ayşegül Ali ile sinemaya gitmeseydi.....

Ç) Şimdi de siz bir falcı olun ve arkadaşınıza başına gelecek üç güzel şeyden bahsedin.

D) Ege'ye örnekteki gibi tavsiyelerde bulunun.



Uykum geldi.



Acıktım.



Susadım.



Dişim ağrıyor.



Hiçbir şey göremiyorum

Örnek: Uykun geldiyse uyu.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

E) Ege'ye bulunduğunuz tavsiyeleri mektup halinde yazın.

//_

_____.

_____.

_____.

_____.

_____.

4. Bölüm



A) Tümcelerin hatalarını düzeltin.

- 1- Okula gitmeyecektiyseniz neden erken kalktınız?
- 2- Okumasaydın anlardın.
- 3- Bu sırrı saklayacaksan anlatırdım.
- 4- Hava iyi olsaydı pikniğe gideceğiz.
- 5- Zengin olsaydım dünyayı gezeceğim.

B) Tümceleri aynı anlama gelecek şekilde yeniden yazın.

Önek:

Kimseye derdimi anlatmadım. Bu yüzden kimse yardım etmedi.
Derdimi anlatsaydım birileri yardım ederdi.

- 1- Sormadın. Bu yüzden cevabı alamadın.
- 2- Dikkatli olman şartıyla telefonumu alabilirsin.
- 3- Şansım hiç olmadı. Bu yüzden hiç yurtdışına çıkmadım.
- 4- Arabayı almadık. Çünkü çok pahalıydı.
- 5- Yardım ettin. Hangi telefonu alacağıma karar verdim.
- 6- Telefon numaramı al. İhtiyacın olduğu zaman arasın.
- 7- Gelecek misin? Cumadan önce haber ver.
- 8- Yemek yapacak mısın? Yoksa gelmem.
- 9- Başının derte olduğunu bilmiyorduk. Polisi arardık.

C) Resimlere bak ve duruma göre şimdiki zamanda ya da geçmiş zamanda koşullu tümceler kurun.



çok sigara iç-/ hastalan-

1. _____



para ol-/tost alı-

2. _____



mont giy-/üşü-

3. _____



bıçakla oyna-/ elini kes

4. _____



dolabı açık bırak- kafasını çarp-

5. _____



başın ağrı-/ilaç al-

6. _____

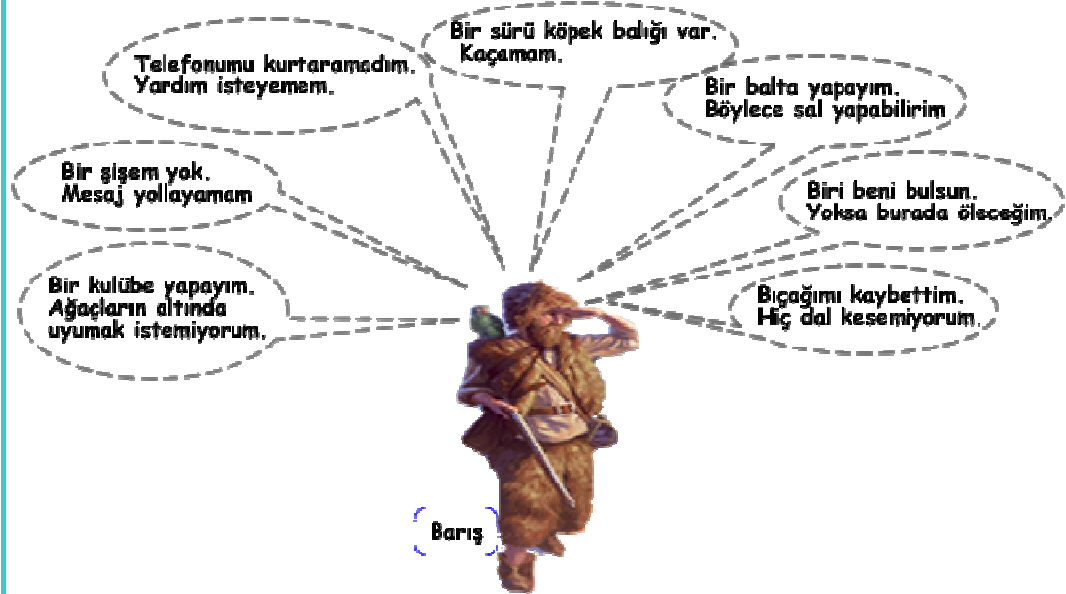


düş-/tabakları kır-

7. _____

Ç) Barış'ın düşüncelerini örnekteki gibi koşullu tümceler halinde yazın ve anlamını belirtin

Barış İssiz Bir Adada ve Düşünüyor



1- Bir kulübe yaparsam, ağaçların altında uyumam (şimdiki gerçek)

- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-

D) Şarkıyı dinle ve kıtaları sıraya koy.

a

Sayılmasam kaç olsam
Toprakdaki güç olsam
Aptal gibi suç olsam
Yine de oynar mısın benimle?



b

Benimle oynar mısın?
Benimle oynar mısın?



d

Susulsam kusur olsam
Ağızdaki küfür olsam
Doğuştan esir olsam
Yine de oynar mısın benimle ?



c

Su olsam, ateş olsam
Göklerdeki güneş olsam
Konuşmasam taş olsam
Yine de oynar mısın benimle?



1. ____
2. ____
3. ____
4. ____

E.Şimdi oyun zamanı.

Ece: Geç kalkarsam servise yetişemem.

Eda: Servise yetişemezsem.....

Alıştırmaların hepsini
tamamladıysanız tebrikler

