

T. C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKÇEDE ORTAÇLAŞTIRMA
BELİRTİCİLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK
DERS MALZEMESİ HAZIRLAMA**

Sultan DÜZENLİ

İzmir

2008

T. C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKÇEDE ORTAÇLAŞTIRMA
BELİRTİCİLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK
DERS MALZEMESİ HAZIRLAMA**

Sultan DÜZENLİ

**Danışman
Prof. Dr. Lütfiye Oktar**

İzmir

2008

TEŞEKKÜR

Çalışmanın her aşamasında sabır, özveri, hoşgörü ve disiplinli yaklaşımıyla bana destek olan, çevresine yaydığı çalışma azmiyle durmadan beni daha ileriye yönlendiren ve kendime yaşamım boyunca örnek alacağım hocam Sayın **Prof. Dr. Lütfiye OKTAR**'a sonsuz teşekkür ederim. Kendisine yoğun programına rağmen her zaman titizlikle ve özveriyle destek olduğu için minnettarım.

Bu çalışmada yardımlarını esirgemeyen ve her zaman bana destek veren Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Başkanı Sayın **Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY**'a, bu çalışmada yer alan ders malzemelerinin hazırlanması aşamasında derslerinden edindiğim bilgiler ve kazandırdığı bakış açısı nedeniyle Sayın **Doç. Dr. Ayşen CEM**'e ve diğer bölüm hocalarıma teşekkürü bir borç biliyorum.

Ayrıca, bu yoğun çalışma süreci içinde bana destek olan ve çalışmalarından yararlandığım Betül SÜLÜŞOĞLU'na, alanda yaptığı çalışmasının yol göstericiliği ve sağladığı katkılar nedeniyle Mine Sultan HACİÖMEROĞLU'na teşekkür ediyorum.

Son olarak, eğitimim boyunca göstedikleri sabır, sevgi, hoşgörü ve destek için biricik **anneme, babama ve kardeşlerime** çok teşekkür ediyorum.

İçindekiler

1. BÖLÜM:	1
GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Amacı ve Önemi	1
1.2.P r o b l e m T ü m c e s i	2
1.3.A l t P r o b l e m l e r	2
1.3.1. İkinci Dil Öğrenme İle İlgili Alt Problemler	2
1.3.2. İkinci Dil Öğrenme Yöntemleri İle İlgili Alt Problemler	3
1.3.3. Dilbilgisi İle İlgili Alt Problemler	3
1.3.4. Ortaçlaştırma Belirticilerine İlişkin Malzemeler İle İlgili Alt Problemler	3
1.4.	Sayıtlılar
4	
1.5.	Sınırlılıklar
4	
1.6.	Sonuç
4	
2. BÖLÜM:	5
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	5
3. BÖLÜM:	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
3.1.Öğrenme, Öğretme ve Öğretim	6
3.1.1. Öğrenme	6
3.1.2. Öğretme	11
3.1.3. Öğretim	13
3.1.4. Öğrenme, Öğretme ve Öğretim Kavramlarının Bu Çalışmadaki Yeri	16
3.2.İkinci Dil Öğretimine İlişkin Yöntemler	16
3.2.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	17

3.2.2. İşitsel - Dilsel Yöntem.....	22
3.2.3. İletişimsel Yaklaşım.....	27
3.2.4. Göreve Dayalı Öğrenme.....	33
3.2.4.1. Görev nedir?.....	37
3.2.4.2. Görev Türleri.....	46
3.2.4.2.1.Odaklanmış ve Odaklanmamış Görevler.....	47
3.3..... Dilbilgisi	49
3.3.1. Dilbilgisi nedir?.....	49
3.3.2. Dilbilgisi Öğretiminin Temel Birimleri.....	52
Şekil 1: Larsen – Freeman’ın üç boyutlu dilbilgisi şeması	52
3.3.3. Dilbilgisi Öğretimine İlişkin Yaklaşımlar	54
3.3.3.1. Ürün olarak dilbilgisi öğretimi	56
3.3.3.2. Süreç olarak dilbilgisi öğretimi	61
3.3.3.3. Beceri olarak dilbilgisi öğretimi.....	65
3.4.Dilbilgisi Öğretim Modeli Olarak Göreve - Dayalı Dil Öğrenme	67
4. BÖLÜM:.....	70
ORTAÇLAŞTIRMA BELİRTİCİLERİ.....	70
4.1.O r t a ç n e d i r ?	70
4.2.O r t a ç l a ş t ı r m a B e l i r t i c i l e r i	73
4.2.1. –An Ortaçlaştırma Belirticisi:	74
4.2.2. –DİK Ortaçlaştırma Belirticisi:	76
4.2.3. –AcAK Ortaçlaştırma Belirticisi:	77
4.2.4. –mİş Ortaçlaştırma Belirticisi:	79
4.3.Sıfat işlevli yantümcede ortaç eki seçimi	80
4.4.Nitelenen öğenin iki yönlü işlevi	82
4.5.Nitelenen öğenin yantümce açısından konumu	83

4.6.Sıfat	işlevli	yantümcelerin	kullanım	alanları
84				
5. BÖLÜM:				87
ORTAÇLAŞTIRMA BELİRTİCİLERİ ODAKLANARAK HAZIRLANAN GÖREVE DAYALI DERS MALZEMELERİ				87
5.1.–An Ortaçlaştırma Belirticisi Odaklanarak Hazırlanan Göreve Dayalı Ders Malzemeleri:				87
5.2.–DİK Ortaçlaştırma Belirticisi Odaklanarak Hazırlanan Göreve Dayalı Ders Malzemeleri:				100
5.3.–AcAK Ortaçlaştırma Belirticisi Odaklanarak Hazırlanan Göreve Dayalı Ders Malzemeleri:				111
5.4.–mİş Ortaçlaştırma Belirticisi Odaklanarak Hazırlanan Göreve Dayalı Ders Malzemeleri:				120
6. BÖLÜM:				129
SONUÇ VE ÖNERİLER				129
KAYNAKÇA				132
EKLER				136

ÖZET

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ortaçaştırma belirticilerinin öğretimi sırasında kullanılacak malzemenin hazırlanması üzerine çalışılmıştır.

Türkçenin dilbilgisi yapısının açıklanmasında sorunlu görülen ve üzerinde çalışmalar yapılan konulardan başlıcası Türkçedeki ortaçlı yapılardır. Ortaçlı yapılar Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme alanında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin güçlük çektiği bir konu olarak görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi de Türkçede bir ekin birden fazla işlev yüklenebilmesidir. Ortaçaştırma üzerine yapılan çalışmalarda ortaçaştırma belirticilerinin işlevleri saptanmaya çalışılmıştır. Ancak bu çalışmalardan elde edilen bulgular göz önüne alınarak Türkçede ortaçlı yapıların öğretimine ilişkin işlevsel malzeme hazırlama konusunda yapılacak çalışmanın yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında büyük bir eksikliği dolduracağı kanısına varılmıştır.

Bu çalışmada -An, -DIK, -AcAK ve -mİş ortaçaştırma belirticileri temel alınarak Türkçede ortaçlı yapıların hangi işlevleri yüklendiği üzerinde durulmuş ve

öğrencilerin bu konudaki iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim malzemeleri üretmek amaçlanmıştır.

Türkçede ortaçaştırma belirticilerinin öğretiminde iletişim temel alınmalıdır, çünkü bu belirticilerin kullanımsal özelliklerini ancak kullanıldıkları bağlamda çözümlemek mümkündür. Bu yapıların kullanıldıkları bağlamda hangi iletişimsel gereksinimi karşılamak için kullanıldıkları büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada yabancı dil öğretimine "iletişimsel yaklaşım" temel almıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda "göreve dayalı öğrenme" yaklaşımı da çalışmanın hedefi olan işlevsel malzeme geliştirilmesinin dayanağını oluşturmuştur.

Ortaçaştırma belirteçlerinin kullanımsal farkları bağlamda belirlendiğinden bu çalışmada ortaçlı yapıların işlevlerini öğretmek için söylem-temelli çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda -An, -DIK, -AcAK ve -mİş ortaçaştırma belirticilerine yönelik bağlam odaklı ders malzemesi tasarlanmıştır.

ABSTRACT

In this study it's aimed to prepare lesson materials for teaching participle suffixes to the students learning Turkish as a foreign language.

One of the most problematic and studied subjects in Turkish grammar is the relative clauses. It's thought that while learning Turkish as a foreign language, relativization is a difficult subject not only for the students, but also for the teachers. One of the main reasons of this is the possibility of having more than one function in one suffix in Turkish. The studies on relative clauses in Turkish have aimed to clarify the functions of participle suffixes. When the results of this studies are considered, it's seen that a study on preparing functional materials for teaching relative clauses in Turkish will fill a big gap on the field of teaching Turkish as a foreign language.

In this study, the functions of relative clauses are focused on the basis of relative clauses formed with -An, -DIK, -AcAK ve -mİş and it is aimed to develop teaching materials helping students to improve their communicative skills.

Communication should be the focus of teaching relative clauses in Turkish, because it is only possible to clarify the functions of these suffixes in contexts they are used. It is very important to know which communicative need they are meeting in the contexts they are used. So, this study is based on "Communicative Approach". And "Task-Based Learning" is considered while developing functional materials.

Because the relative clauses have lots of differences in use, discourse – based analysis is used to teach the functions of relative clauses. According to this method, lesson materials focused on context to teach participle suffixes -An, -DIK, -AcAK ve -mIş are prepared.

1. BÖLÜM:

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ortaçaştırma belirticilerinin öğretimi üzerine işlevsel malzeme geliştirme amaçlanmıştır.

Çalışmadan -An, -DIK, -AcAK ve -mİş ortaçaştırma belirticileri temel alınarak Türkçede ortaçlı yapıların hangi işlevleri yüklendiği üzerinde durulmuş ve işe dayalı öğrenme yöntemi doğrultusunda öğrencilerin bu konudaki iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim malzemeleri üretilmiştir.

Türkçede ortaçaştırma belirticilerinin öğretiminde iletişim temel alınmıştır, çünkü bu belirticilerin kullanımsal özelliklerini ancak kullanıldıkları bağlamda çözümlemek mümkündür. Bu yapıların kullanıldıkları bağlamda hangi iletişimsel gereksinimi karşılamak için kullanıldıkları büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada yabancı dil öğretimine "iletişimsel yaklaşım" temel alınmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda "işe dayalı öğrenme yöntemi" de çalışmanın hedefi olan işlevsel malzeme geliştirilmesinin dayanağını oluşturmuştur.

Ortaçaştırma belirteçlerinin kullanımsal farkları bağlam içinde belirlenir; dolayısıyla bu çalışmada ortaçlı yapıların işlevlerini öğretmek için söylem-temelli çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda -An, -DIK, -AcAK ve -mİş ortaçaştırma belirticilerine yönelik bağlam odaklı ders malzemesi tasarlanmıştır.

1.2. Problem Tümcesi

Bu alışma, Türkçedeki ortaçlaştırma belirticilerinin öğretimine yönelik ders malzemelerinin, öğrencinin iletişim kurabilmesini sağlayacak yeterlilikte olup olmadığı sorusundan yola çıkarak öğretmede göreve dayalı işlevsel ders malzemelerinin hazırlanmasının gerekliliğini savunmaktadır. Dolayısıyla çalışmayı şekillendiren problemler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ğretiminde kullanılacak ortaçlaştırma belirticileri üzerine işe dayalı işlevsel malzeme nasıl hazırlanmalıdır?
- Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde ortaçlaştırma belirticileri hangi aşamada öğretilmelidir?
- Ortaçlaştırma belirticilerinin işlevleri nasıl bir ders planı oluşturularak öğretime uygun biçimde sunulmalıdır?
- Ortaçlaştırma belirticilerinin ğretiminde kullanılacak malzemeler için ne tür ders planları hazırlanmalıdır?

1.3. Alt Problemler

Bu bölümde çalışmanın kuramsal açıdan yerleşik olduğu tabanı ve ders malzemelerini hazırlama aşamasında karşımıza çıkan alt problemler alt başlıklar halinde açıklanacaktır.

1.3.1. İkinci Dil ğrenme İle İlgili Alt Problemler

Çalışmada ikinci dil öğrenme ile ilgili olarak karşımıza çıkan alt problemlerden birincisi “ğrenme” kavramının tanımı ve dil öğrenmenin aşamalarının neler olduğudur. İkinci olarak, öğrenmenin açıklanmasından sonra

“öğretme” kavramının açıklanması gerekmektedir. Üçüncü olarak da, hakkında bilgiye sahip olunması gereken, “öğretim” kavramıdır. Dolayısıyla çalışmada bu kavramlar açıklanmaya çalışılacaktır.

1.3.2. İkinci Dil Öğrenme Yöntemleri İle İlgili Alt Problemler

Çalışmada ikinci dil öğrenme açısından karşımıza çıkan alt problemlerin temelinde kullanılan yöntemlerin neler olduğunun, birbirlerinden farklılıklarının ve eksikliklerinin belirlenmesi yatmaktadır. Çalışmada sırasıyla iletişimsel yöntem, işitsel dilsel yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemi ve göreve dayalı yöntem ile ilgili bilgilendirme yapılarak problemler ortaya konulacak ve çözümlenmeye çalışılacaktır.

1.3.3. Dilbilgisi İle İlgili Alt Problemler

Çalışmada dilbilgisi ile ilgili alt problemler, öncelikle dilbilgisi kavramından başlamak üzere, dilbilgisi öğretimine ilişkin yöntemler, dilbilgisi öğretim modelleri ve dilbilgisi öğretimi için malzeme geliştirmenin ilkeleri gibi başlıklar atında sıralanabilmektedir.

1.3.4. Ortaçlaştırma Belirticilerine İlişkin Malzemeler İle İlgili Alt Problemler

Çalışma, ortaçlaştırma belirticilerinin öğretilmesi için malzeme hazırlama üzerine yapılmaktadır. Bu noktada, ortaçlaştırma belirticilerine ilişkin malzemeler ile ilgili olarak “Ortaç nedir? Ortaçlaştırma belirticileri nelerdir? Ortaçlaştırma belirticilerinin öğretiminde nasıl malzemeler kullanılmalıdır?” gibi sorular alt problemler şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, çalışmanın alt problemlerini yukarıda belirtildiği gibi saptamış bulunmaktayız. Bu alt problemler daha sonraki bölümlerde açıklanmaya çalışılacak ve problemlere ilişkin yanıtlar aranmaya çalışılacaktır.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada ele alınan -An, -DIK, -AcAK ve -mlş ortaçaştırma belirticilerinin öğretimine yönelik geliştirilen malzemeler, öğrenme sürecinin orta düzeyinde öğretilmesi gerekliliği göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler ve uygulamalar orta düzeyin ileri aşamalarında öğretileceği düşünülerek tasarlanmıştır. Hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin Türkçenin zaman, görünüş ve kip özelliklerini, durum eklerini, iyelik yapılarını, ad yantümcelerini, bağlaç kullanımını ve gerekli sözcük kullanımını bildikleri varsayılmıştır. Ayrıca malzemeler tüm öğrencilerin yetişkin olduğu bir sınıfa göre hazırlanmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmada -An, -DIK, -AcAK ve -mlş ortaçaştırma belirticilerinin biçim anlam ve işlev boyutları ele alınarak malzemeler geliştirilmiştir. Bu belirticilerin sadece ortaçaştırma işlevi incelenmiş ve bu işlevin öğretilmesi hedeflenmiştir.

1.6. Sonuç

Birinci bölümde, kısaca, çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ortaçaştırma belirticilerinin öğretimi üzerine işlevsel malzeme geliştirmenin amaçlandığı anlatılmaktadır ve çalışmanın problem tümcesi ile alt problemlerinin neler olduğu belirtilmiştir.

Bir sonraki bölümde çalışma ile ilgili yayınlar ve araştırmalar çalışma içerisinde büyük bir önem teşkil ettikleri için ortaya konulacaktır. Çünkü çalışmada yararlanılan yayın ve araştırmalardan ne bakımdan yararlanıldığı ve çalışmaya sağladıkları katkının belirtilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

2. BÖLÜM:

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ortaçaştırma belirticilerinin öğretimi konusunda malzeme geliştirmeye yönelik bir çalışma yapılması hedeflenmiş ve bu doğrultuda birçok kaynaktan yararlanılmıştır:

Yabancı dil öğretimi ve öğretim teknikleri konusunda Kamile Ün Açıkgöz'ün **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Ömer Demircan'ın **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri** adlı kaynakları konu hakkında farklı bakış açıları ortaya koymaları bakımından önem taşımaktadır.

Göreve dayalı öğrenmeyle ilgili olarak yararlanılan kaynaklardan başlıcası Ellis'in **Task-Based Language Teaching and Learning** adlı yapıtıdır, bu yapıtta göreve dayalı olarak hazırlanmış malzemelerin nasıl olması gerektiği örneklemeler yoluyla açıklanmıştır, dolayısıyla bu kaynak çalışmaya yol göstermiş ve çalışma için önem arz etmiştir. Dilbilgisi öğretimine yönelik olarak Batstone'un **Grammar**, adlı eseri çalışmada büyük rol oynamıştır.

Ortaçaştırma ile ilgili Göksel ve Kerslake'in **Turkish: A Comprehensive Grammar**, Erguvanlı'nın **The Function of Word Order**, Akerson ve Ozil'in **Türkçede Niteleme: Sıfat işlevli yan tümceler** ve Kornfilt'in **Turkish** adlı ederlerinden faydalanılmıştır.

Ayrıca çalışmada yararlanılan kaynaklar arasında Türkçe öğretimi için yapılan çalışmalardan **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için Kiplik Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme”** (Hacıömeroğlu, 2007), **“İşe dayalı Dil Öğretim Malzemelerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması”** (Sülüsoğlu, 2007) yer almaktadır.

3. BÖLÜM:

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal temeli ortaya konulacak ve bu kuramsal çerçeve dört ana başlık halinde sunulacaktır. Birinci ana başlık öğrenme, öğretme ve öğretim kavramlarıdır. Ardından ikinci dil öğretimine ilişkin yöntemler, dört madde halinde açıklanacak ve işitsel-dilsel yöntem, dilbilgisi çeviri yöntemi, iletişimsel yöntem ve göreve dayalı öğrenme yöntemi olmak üzere maddelendirilerek açıklanacaktır. Bir sonraki ana başlıkta ise dilbilgisi, dilbilgisi öğretiminin temel birimleri ve dilbilgisi öğretimine ilişkin yaklaşımlar (ürün, süreç, beceri olarak dilbilgisi yöntemi) konularına değinilecektir. Son olarak, dilbilgisi öğretim modeli olarak göreve dayalı dil öğrenme konusu açıklanarak kuramsal çerçeve ortaya çıkarılacaktır.

3.1. Öğrenme, Öğretme ve Öğretim

3.1.1. Öğrenme

Öğrenme, hem psikoloji hem de eğitimbilim alanlarında önem taşımakta; öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği konusu üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Öğrenme çalışmaları uzun yıllar davranışçılık akımının etkisi altında kalmıştır. Daha sonra da davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş yapılmıştır. Bu geçişten sonra ise algı, öğrenme, düşünme, akıl yürütme vb. süreçler incelenmiştir (Açıkgöz, 2003:8).

Brown (1987: 6-7) öğrenmeyi, bir konu ya da bir beceri hakkındaki bilgiye çalışma, deneyim veya yönlendirme yardımıyla ulaşma, edinme olarak tanımlamaktadır; ayrıca Brown, Kimble ve Garnezy'den (1963:133) yaptığı alıntıda da öğrenmenin davranışta sürekli bir değişiklik olduğunu ve pekiştirmenin bir sonucu olduğunu söylemektedir. Öztürk'e (1995) göre ise öğrenme, bir anda gerçekleşen bir olgu değildir, bir süreç içinde gerçekleşir. Öğrencinin uyarıcı durumuyla karşılaşması, onu farketmesi, alımlaması, işlemlemesi ve depolaması bu sürecin temel ögelerini oluşturur.

Son zamanlara kadar öğrenmenin yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği olarak tanımlanması yaygın olarak kabul görmüştür (Açıkgöz, 2003:8). Bu tanıma göre öğrenmenin üç özelliği vardır:

- a) Bireyin davranışlarında bir değişikliğin olması,
- b) Bu değişikliğin olgunlaşma, büyüme, uyku, ilaç, yorgunluk, vb. etkenlerin etkisiyle değil de yaşantı sonucu meydana gelmesi,
- c) Bu değişikliğin geçici değil, en azından belli bir süre kalıcı olması. (Açıkgöz, 2003:8).

Bu üç özellikten birincisinde anlatılmak istenen öğrenme sonrasında öğrencinin davranışlarında öğrendiklerini kullanması sonucu oluşan bir değişiklik olması gerektiğidir. İkinci olarak, bu değişikliğin öğrencinin kişisel durumuyla ilgili farklılıklardan kaynaklanmaması, öğrencinin öğrenme sürecinin bir parçası olarak meydana gelmesi gerektiği söylenmektedir. Üçüncü olarak ise, meydana gelen değişikliğin kalıcılığı öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. Dolayısıyla bunların gerçekleşmediği durumlarda öğrenmenin varlığından söz edemeyiz.

Davranışçı öğrenme kuramına göre, insanın öğrenmesi deneyimlerine; deneyim de çevredeki uyarıcılara bağlıdır. İnsanın bütün davranışları öğrenme yolu ile oluşturulur veya değiştirilebilir. İnsanın zihninde ne olduğunu, ancak bunun söz, hareket veya tavır şeklinde davranışa dönüşmesi ile anlayabiliriz. Davranışçı öğrenme kuramında koşullu tepki (klasik ve edimsel, operant) yoluyla öğrenme

olduğu savunulur ve bu öğrenmede pekiştiricilerin (ödül veya ceza) nasıl kullanılacağı üzerinde durulur. Uygun öğrenme koşulları hazırlandığında ve uyarıcı-tepki arasında sağlam bir bağ kurulduğunda "her öğrenci öğrenir." Tekrar, öğrenmeyi güçlendirir. İlk öğrenilenler, daha sonra öğrenilenleri etkiler; benzer bilgilerin öğrenimini kolaylaştırır, zıt bilgilerin öğrenimi zorlaştırır. (Ergün& Özdaş, 1997: 55)

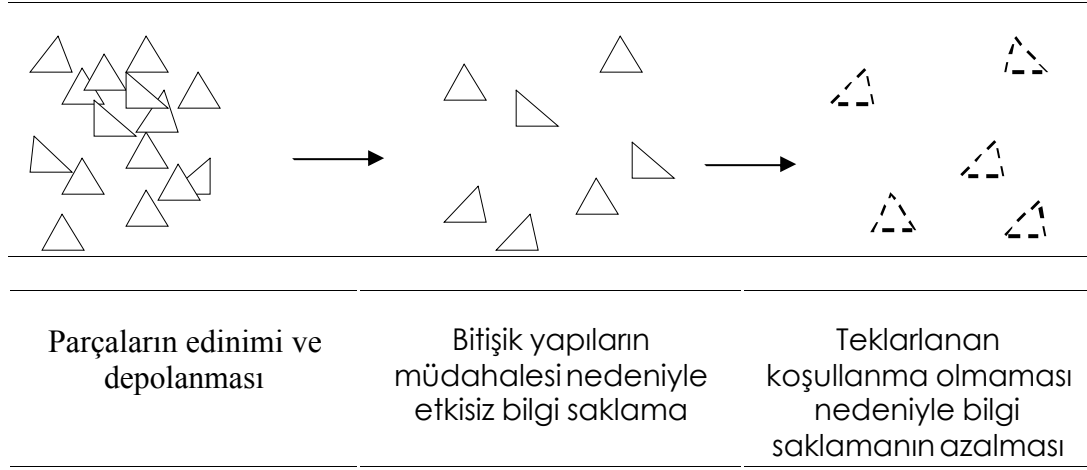
Bilişsel (cognitive) öğrenme kuramlarında ise, davranıştan ziyade bilginin öğrenilmesi üzerinde durulur. Burada da bellek, zihin ve akıl önemli bir rol oynamaktadır. Zihnin, duyu organlarından gelen verileri alma, saklama, eski bilgi ve duyumlarla karşılaştırarak, birleştirip ayırarak yeni bilgiler oluşturma gibi öğrenme işinde birçok görevleri vardır (Ergün & Özdaş, 1997:57).

Brown (1987: 66-67)'a göre her öğrenme şu iki koşulda anlamlı olmaktadır:

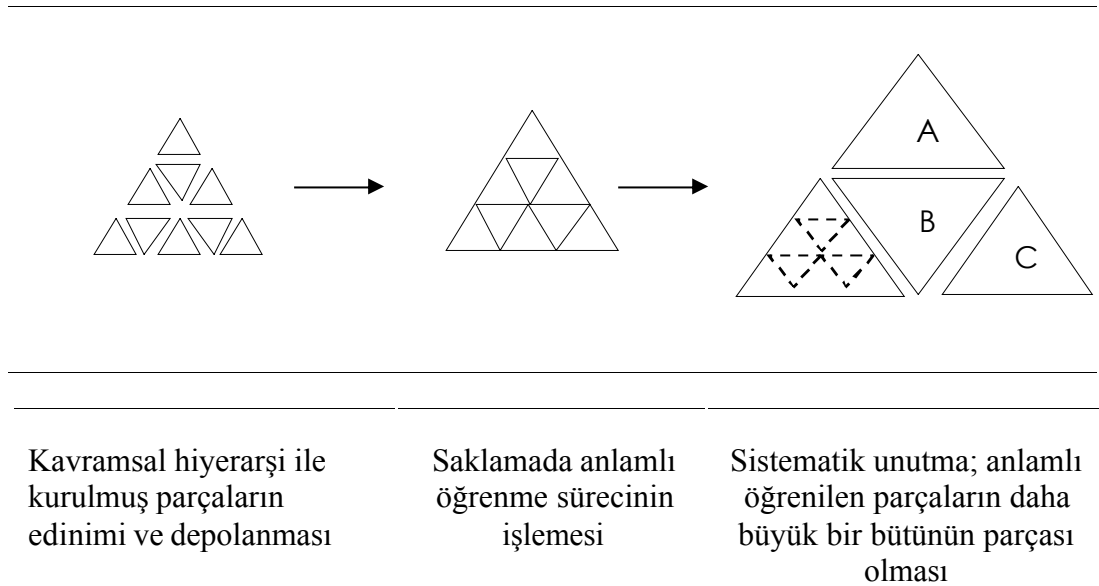
- 1) Öğrenciler eski bilgileri ile yeni bilgiyi ilişkilendirebilecekleri anlamlı öğrenme kümeleri oluştursa,
- 2) Öğrencinin bilgi yapısıyla ilişkili olan öğrenme görevleri verilirse.

Bu nedenle öğrenmede eski ve yeni bilgilerin ilişkilendirilerek depolanması, ardından da öğrencinin öğrendiklerini pekiştirmesine yönelik görevlerin verilmesi öğrenmenin anlamlı olması için gerekmektedir.

Anlamlı bir öğrenme için başka bir yöntem ise Brown'un (1987: 66-67) Smith'ten (1975:162) aktardığı bilgi saklama yöntemi de, öğrenmede anlamlılık oluşturma'nın çok büyük bir gücü olduğunu belirtmektedir. Bunun üzerine Brown, (1987: 66-67) mekanik ve anlamlı öğrenmede bilgi saklamanın Şekil (1)'deki gibi görselleştirilmektedir:

Şekil 1: Mekanik öğrenme ile bilgi saklamanın şematik sunumu

Mekanik öğrenmede bilgi, birbiriyle ilgili ya da ilgisiz parçalar halinde edinilmekte ve depolanmaktadır. Birbiriyle ilgili, yani bir anlamda birbirine bitişik parçaların hepsi saklanamamaktadırlar ve etkisiz bilgi saklama meydana gelmektedir. Sonunda ise, tekrar eksikliği nedeniyle saklanan bilgide azalma görülmektedir.

Şekil 2: Anlamlı öğrenme ile bilgi saklamanın şematik sunumu

Şekil (2)'de görüldüğü gibi, anlamsal öğrenmede bilgi, kavramsal hiyerarşi ile kurulmuş parçalar halinde edinilmekte ve depolanmaktadır. Depolanan bilgiler, daha sonra anlamı öğrenme sürecinin işlemesi nedeniyle bir bütün oluşturacak şekilde birleştirilmekte ve anlamlı öğrenilen parçalar daha büyük bir bütünün parçası haline gelmektedir.

Bilişsel öğrenme yaklaşımına ilişkin çalışmalar, insan zihni üzerine gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların amacı, insan zihninin yapısını ve zihnin işleyişini yöneten ilkeleri ortaya çıkarmaktır. Bilişsel öğrenmeye göre dil zihinsel bir etkinliktir ve dil öğrenme de *bilgi işleme* ile gerçekleşir. Bilgi işleme yaklaşımı, verinin beyinde adım adım işlendiği ve bu verilerin gelişen biçimde şekillendiği görüşü ile oluşmuştur. Bilgi işleme, girdi ve çıktı arasındaki oldukça karmaşık olan zihinsel bir dönüşümdür (Fotos, 2001: 271).

Bilişsel öğrenme kuramları içinde yer alan öğrenme ilkeleri şu şekilde belirtilebilir:

- Öğrenme insanın zihninde yer alır. Yani, zihinsel bir işlemedir.
- Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencinin yaptıklarından meydana gelir. Öğrenmede öğrencinin rolü büyük önem taşınmaktadır.
- Öğrenmede yalnız pekiştirme, tekrar, yan yana veya bitişik duran bilgiler (olay + tarih, Türkçe + yabancı dil sözcük) gibi dış etkilere değil; iç faktörlerle (daha önceki bilgiler, zekâ, çözüm stratejileri) de ilgilidir.
- Öğrenme, yığılmalı, birikimli bir süreçtir. Bilgilerin birikimi ve birleştirilmesi ile gerçekleşmektedir (Ergün & Özdaş, 1997).

Öztürk (1995), öğrenmenin doğrudan sürecin içinde olan bireyleri ilgilendirdiğini söylerken, Açıkgöz'ün aktardığına göre (2003:8), Wittrock (1977) öğrenmenin yaşantı yoluyla değişme süreçlerini tanımlamak için kullanılan bir terim olduğunu söylemektedir. Bilişselciler öğrenmenin tanımını yaparken öğrenmenin kalıcılığı, yaşantı ürünü olması ve kişide bir değişmeye neden olması özelliklerini

vurgulamışlardır. Davranışçılık ve bilişselciliğin öğrenme tanımları arasındaki en önemli fark öğrenme sürecinin ürünü açısındanadır. Davranışçılar öğrenmenin ürününü “davranış değişikliği” diye betimlerler; bilişselciler ise, bilgi edinme yolları veya bilgi yapılarındaki değişiklikler olarak ele almaktadırlar. Bilişselcilere göre bir bilgiye sahip olmanın tek göstergesi bir davranış gerçekleştirmek değildir, yani bir davranışın yapılmaması onun bilinmiyor olduğunu söylemez (Açıkgöz, 2003:8). Öğrencilerin girdileri algılaması yani girdileri fark etmeleri öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. (Gabrielatos, 1994: 134).

Öğrenme sürecinde çevresel ve öğrenene ait içsel etkenlerin rolü bulunmaktadır. Ancak davranışçılar çevresel etkenlere, bilişselciler ise içsel etkenlere önem vermişlerdir. Açıkgöz (2003: 10) bilişselcilere göre öğrenmenin davranışçı akımdaki anlayışın tersine öğrenenin edilgen değil, etkin olduğu bir süreç olduğunu söylemiştir.

Başarılı bir eğitim-öğretim çalışmasında, öğretimin genel ve özel ilkelerine uyulduğu kadar hedef kitlenin öğrenme ilkelerine de dikkat etmek gerekir. Çünkü eğitim sadece "öğretme" değil, aynı zamanda "öğrenme"dir. Öğrenme üzerine araştırma yapanlar, bazı öğrenme ilkeleri tespit etmişlerdir. Bu ilkeler, hem ders programlarının belirlenmesinde hem de ders kitaplarının, plânların yapılmasında ve sınıfta ders anlatımı sırasında devamlı göz önünde bulundurulması gereken ilkelerdir. (Ergün & Özdaş, 1997:58)

Böylece bu bölümde öğrenmenin ilkeleri ve nasıl gerçekleştiği açıklanmıştır. Bundan sonra, yabancı dil öğrenmede önemli bir yeri olan “öğretme” kavramının ele alınması ve açıklanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

3.1.2. Öğretme

Açıkgöz’ün aktardığına göre (2003: 12), Ertürk (1979: 83-84) öğretmeyi “herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyeti” olarak tanımlamaktadır.

Açıkgöz (2003: 12) genel olarak öğretmenin, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olarak ele alınmakta olduğunu söylemektedir.

Öztürk (1995: 45) öğretmeyi öğrenmenin oluşmasına dışsal destek sağlayan ve öğrenme ortamındaki uyarıcıların örgütlenmesini içeren bir boyut olarak tanımlamaktadır.

Brown (1987: 7) öğretmenin öğrenmeden bağımsız düşünülmemeyeceğini söyler ve Cage (1964:269)'den yaptığı alıntı aracılığıyla öğretme sürecinde öğrenme kuramlarının unutulmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Brown (1987: 7)'a göre öğretme yönlendirme ve öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrencinin öğrenmesini sağlama, öğrenme koşullarını oluşturma olarak tanımlanabilir.

Öğrenme ve öğretme süreçleri arasında bir neden-sonuç ilişkisi olduğu söylenmektedir. Öğretme sürecinin varlığından söz edebilmek için öğrenme ile sonuçlanması gerektiği düşünülmektedir. Ancak 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 süreçlerinin gerçekleşmesi de mümkündür (Açıkgöz, 2003: 12-13)

Demircan (2002:116), Gage (1964)'ten yaptığı alıntısında öğrenme kuramları ve öğretme kuramlarının birbirinden ayrılarak bireysel öğrenmeye daha çok ağırlık verildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Hilgard (1966) ve Ausubel (1968), öğrenme kuramlarının canlının nasıl öğrendiğini incelediğini, buna karşılık öğretme kuramlarının da bir kimsenin bir canlıyı öğrenme açısından nasıl etkileyebileceğini incelediğini belirtmektedir (*Aktaran* Demircan, 2002: 116). Öğretme, öğrenmeyi etkileyen koşullardan sadece bir tanesidir. Bu bakımdan öğretmene şunlar ima edilmektedir (Ausubel, 1968: 3):

1- Her zaman bireye algılayabileceği ve kendisini ilgilendirecek bir amaç gösteriniz. (Öğrencinin öğrendiği bilgiyi nerede kullanabileceği gibi.)

- 2- Yapısı ve sırası açıkça bilinen bilgiler, veriler, gerçekler, ipuçları veriniz ve imada bulununuz. (Örneğin, “kedi” sözcüğünü öğretirken “çok sevimli” gibi bir düşünceyi belirtmek yerine “bir hayvan” olduğu bilgisinin verilmesi çok daha yararlı olacaktır.)
- 3- Öğrencinin bilişsel yapısının onun önceki deneyimlerine bağlı olduğunu biliniz; o nedenle, akademik deneyim ve araştırmaların öğrencinin o andaki bilgi, beceri düzeyine uygun olmasını sağlayınız. (Örneğin, 12-13 yaşlarındaki öğrencilerden oluşan bir sınıfa “sorumluluk” sözcüğünün aileyi geçindirmek, para kazanmak ve çocuk büyütmek gibi kavramlarla ilişkilendirilmesi yerine ders çalışmak, okula gitmek gibi kendi hayatlarında var olan kavramlarla açıklanması gerekmektedir.)
- 4- Bilgiyi bir bütün olarak sununuz, erimi (insight) geliştirmek için, var olan öğeleri ve ilişkileri tanımasında öğrenciye yardım ediniz. Öğrencinin ilgisi öğrenme yapısı üzerine odaklanmalı; bunu sağlamanın bir yolu da, genel görünüm ve özet olarak çizim kullanmaktır.
- 5- İzlenecek kısa süreli amaçlara yer verilmelidir. Bundan başka sorun çözmek için yarı-erimlerin bile üretici olabileceği unutulmamalıdır. (*Aktaran Demircan, 2002:117*)

Sonuç olarak, öğrenme ve öğretme süreçleri arasında var olan ilişkiyi ve öğretmenin öğrencinin öğrenmesini sağlamadaki önemini açıklamış bulunmaktayız. Bu bağlamda “öğretme” ile “öğretim” kavramlarının karşılaştırılmasından yola çıkarak “öğretim” kavramının da açıklanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

3.1.3. Öğretim

Öğretimin tanımı konusunda çeşitli yazarlar tarafından birbirlerinden farklı noktaları vurgulayan ancak birbirleriyle çelişmeyen birçok öneri bulunmaktadır. Açıkgöz (2003: 14) öğretimin başlıca özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Öğretim bir süreçtir.
- 2- Öğretim planlıdır.
- 3- Öğretim öğrenciyi geliştirmek, ona bir şeyler kazandırmak amacındadır.
- 4- Öğretim öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir.

Sonuç olarak, Açıkgöz (2003: 14) öğretimi, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak ele almaktadır.

Moore' a (2007: 7) göre de öğretimin birçok tanımı yapılabilir: Öğretim, “bilgi ve beceri aktarma”, “talimat verme” ve “öğretici kişinin uzmanlık etkinliği” olarak tanımlanabilir. Ayrıca Moore'un (2007: 7) Clark ve Starr'dan (1986) yapmış olduğu alıntıya göre, öğretim, “bilgi, beceri, ideal tutum ya da beğeni zevki kazanmaları veya geliştirmeleri sürecinde öğrencilere yardım etme girişimi” olarak ortaya konulabilir. Bruner (1966) ise öğretimi, “büyümeye destek ve şekillendirme gayreti” olarak ele almıştır (*Aktaran* Moore; 2007: 7).

Bu tanımlarla birlikte öğretmenin gerçekleştirdiği roller dikkate alındığında, öğretmenin öğrencilerin fiziksel, toplumsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere tüm boyutlarıyla ilgilenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Buna bağlı olarak, öğretimin kapsamlı bir tanımı şöyle olabilir: “Öğretim, belirli kişilerin gelişimlerinin tüm boyutlarında en son potansiyele ulaşmalarını destekleme etkinliğidir.” Moore (2007: 7).

Demircan (2002:122), bugüne değin gerçekleşen gelişmelerden, öğretimde iki genel karşıtlık ortaya çıktığını söylemektedir. Öğrenme-öğrenci ilişkisi bakımından “toplu” ya da “bireyselleştirilmiş”; öğretmen-öğrenci ilişkisi bakımından ise, “öğretmenli” ve “kendi kendine” öğretim:

	<u>Toplu öğretim:</u>	<u>Bireysel öğretim:</u>
Öğretmenli:	Ders yoluyla	Özel öğretmenle
Öğretmensiz:	a) Açık öğretimle	Güdümlü
	b) Televizyonla	a) Öğretim makinesi ile
	c) Sınıf türü bilgisayarla	b) Karışık metinle
	d) Açık / uzaktan öğretim	c) Bilgisayar ile

Yukarıda gösterilen karşıtlık bize göstermektedir ki öğretim, öğretmenli ve öğretmensiz olarak; toplu ve bireysel olarak gerçekleştirilebilir. Toplu öğretim öğretmen eşliğinde yapılan dersler yoluyla ya da öğretmensiz olarak açık öğretimle, televizyonla, sınıf türü bilgisayarla, açık / uzaktan öğretimle toplu olarak yapılabilmektedir. Bireysel öğretim ise, özel öğretmenle güdümlü olarak öğretim makinesiyle, karışık metinle ya da bilgisayar ile yapılabilmektedir.

Demircan'ın (2002:122) belirttiği öğretimdeki bu karşıtlıklar dersin planlanması aşamasında göz önünde bulundurulması gereken etkenler arasında yer almaktadır. Dersin planlanmasındaki etkenlerin yanı sıra alınması gerekli kararlar da önem taşımaktadır. Taşpınar ve Atıcı (2002:207-215)'nın belirttiklerine göre bir dersin planlanması, öncelikle bir dizi öğretimsel kararları içerir. Bu bağlamda, öğretmen öğrenci gereksinimleri, ilgileri, ortak öğrenme durumları ve etkili öğretim yaklaşımları doğrultusunda içerik ve süreçleri belirlemelidir. Bu noktada, öğretimsel kararların belirlenmesi kasıtlı, bilinçli ve kritik bir süreçtir. Glickman'ın (1991: 6) vurguladığı gibi, etkili öğretmenler her derste benzer uygulamaları kullanmak yerine, öğrencilerin öğrenme durumlarına göre öğretim uygulamalarını gerçekleştirirler (Taşpınar & Atıcı, 2002:207-215).

Öğretim yöntemleri ise, “öğretmenlerin istenilen öğrenmeyi sağlamak için öğretmenlerin uygulamalarını içerir. Bir başka deyişle, öğretim amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin öğretim araçlarını, malzemelerini, öğretim yöntemlerini, konuyu,

öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimlerini ifade etmektedir (Clark and Starr, 1981: 25). Öğretim yöntemi kavramını en uygun bir ifade ile “öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yol” olarak tanımlamak mümkündür (Fidan, 1985:167; Büyükkaragöz ve Çivi, 1994: 69’dan *Aktaran Taşpınar & Atıcı*, 2002: 207-215).

Bu bilgilerden yararlanılarak öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretimin planlı ve sistemli bir süreç olduğunun göz ardı edilmemesi ve öğretmenin öğretimin esaslarına uygun olarak gerçekleşmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda bir sonraki bölümde bu üç kavramın bu çalışmadaki yeri aktarılmaya çalışılacaktır.

3.1.4. Öğrenme, Öğretme ve Öğretim Kavramlarının Bu Çalışmadaki Yeri

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ortalamalaştırma belirticilerinin öğretimi üzerine işlevsel malzeme geliştirme amaçlanmıştır.

Çalışmada -An, -DIK, -AcAK ve -mİş ortalamaştırma belirticilerinin öğretilmesi sürecine girişte gerekli olan kavramsal belirlemelerin yapılması hedeflenmiş ve göreve dayalı öğrenme yöntemi doğrultusunda öğrencilerin bu konudaki iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim malzemeleri üretilirken öğrenme, öğretme ve öğretim kavramları çerçevesinde sunulan bilgilerden yararlanılmıştır.

Öğrenme, öğretme ve öğretim kavramlarının açıklanmasının ardından ikinci dil öğretimine ilişkin yöntemlerin neler olduğunun açıklanmasına yer verilecek ve bölüm 3.2.’de alt başlıklar halinde bu yöntemler incelenecektir.

3.2. İkinci Dil Öğretimine İlişkin Yöntemler

Bu bölümde ikinci dil öğretimine ilişkin yöntemler anlatılacak ve bu yöntemlerden dilbilgisi çeviri yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, iletişimsel yöntem ve göreve dayalı öğrenme yöntemi ayrıntılı olarak sırasıyla ele alınacaktır.

3.2.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi

XVI. yüzyılda Latince normal bir iletişim aracı olmaktan çıkmış onun yerine öğretim dili olarak çağdaş ulusal diller geçmiştir. Öyle ki XVIII. yüzyıl sonunda, Latince dilbilgisi öğretimi kendi içinde bir son duruma gelmiş, bu dilin kurallarının öğrenimi ussal bir alıştırmaya dönüşmüştür. Klasiklerin öğretimi üstün ussal bir disiplin yaratmada ve yaşamın insancılaştırılmasında başarılı bir uygulama sayıldığından her türlü yüksek öğretimin temelinde aşırı derecede disiplinli ve düzenli incelenmesine kaçınılmaz olarak yer verilmiştir (Demircan, 1990:150).

Erkaya'ya (2005) göre, ikinci dil ya da yabancı dil öğretiminde edebiyatın kullanılması 19. yüzyıla kadar uzanmaktadır. 19. yüzyılda yabancı dil öğretimi Dilbilgisi Çeviri Yöntemi sayesinde yapılmıştır. Mora'ya (2002:154) göre de, öğrenciler yabancı dildeki edebi metinleri anadillerine çevirmekle yükümlüdürler. Edebi metinlerin okunması öğrencilerin dünya bilgisini ve entelektüelliğini artırır. Lor (2004: 54-55) ise Dilbilgisi Çeviri Yönteminin yabancı dilin edebiyat bilgisini öğretmede kullanılmakta olduğunu ve dahası öğrencilerin erek dilin konuşulduğu ülkeye gitme, erek dili kullanarak kariyer yapma veya erek dili konuşan kişilerle iletişime geçme gibi hedefleri olmadığı durumlarda bu yöntemin kullanılmasının uygun olduğunu belirtmektedir.

Sickert (2005) ise, Latince dilbilgisinin öğreniminin zihinsel becerileri geliştireceğini ve Dilbilgisi Çeviri Yönteminin Latince dilbilgisi öğretimine de uygulanmasının desteklendiğini, dolayısıyla da geleneksel öğretim yöntemi haline geldiğini belirtmektedir. Oysa bu uygulamada iki yanlış vardır: ne Latincenin eğitim değeri, ne de dilbilgisi öğretiminin zihinsel becerileri geliştirmesi diye bir sav olamazdı. Aynı işlev öbür dillere de yüklenebilirdi. XIX. yüzyılın başlarında bu tür öğrenmelere karşı bir çıkış oldu: yabancı-dil metinlerine dayalı *tümevarımlı dilbilgisi* öğretimi. Ancak kullanılan metinler yazınsal ya da sözel metinler olduğundan, bu uygulama yeni başlayanlara çok güç geldi. Bu güçlüğü ortadan kaldırmak için Seiden-Strücker (1775-1817) yalın tümcelere dayalı ve dilin kurallarının çoğunu içeren bir dilbilgisi kitabı yazdı. Sonradan Plötz (1819-1881), Ahn ve Ollendorf gibi

ders kitabı yazarlarınca genelleştirilen ve XIX. yüzyılın birinci yarısından başlayarak geçerli dil öğretim yöntemi (Klasik yöntem) durumuna gelen bu öğretim uygulaması şöyleydi (Demircan,1990:150):

- 1- Dilbilgisi: Biçimbilgisi ve sözdizimi kurallarını içermekte, sesletim öğretimi yapılmıyorsa da başlangıçta sesletim kuralları bir özet olarak verilebilmektedir.
- 2- Öğretim, ezbere dayanır (rote learning); bağlam dışı sözcükler, sözcük listeleri ve onların çekimleriyle başlar. Bu sözcüklerin kullanılacağı metin ile aralarında bir sıra izlenmez, listeler sonradan ezberlenir.
- 3- Dilbilgisi kuralları tümdengelimli olarak verilir, bu kuralların bir uygulaması olarak yabancı dilden ana dile, anadilden yabancı dile çeviri yapılır. Mekanik olarak yapılan bu çevirilerde kullanılan tümceler, bağlam dışı yapay tümcelerdir (Demircan, 1990: 150).

Demircan'ın belirttiği bu üç maddede, XIX. yüzyıldan başlayarak klasikleşen bu öğretim uygulamasında dilbilgisinin ve sesletimin kurallara odaklı olarak açıklandığı; öğretimin ezbere dayalı, bağlamdan bağımsız sözcüklerin çekimlenmesi biçiminde gerçekleştirildiği ve çeviri yoluyla tümdengelimli olarak kuralların açıklandığı aktarılmaktadır.

Ayrıca Richards and Rodgers (1986: 3-4) biraz daha ayrıntılı bir betimleme yaparak Dilbilgisi Çeviri Yönteminin ilkelerini açıklamaya çalışmışlardır. Richards and Rodgers (1986: 3-4)'a göre Dilbilgisi Çeviri Yönteminin ilkeleri şunlardır:

- 1- Yabancı dil öğrenmedeki hedef, dilin edebiyatını okuyabilmek veya dil öğreniminin sağladığı zihinsel disiplini ya da zihinsel gelişimi kazanmaktır.
- 2- Yazma ve okumaya odaklanılmaktadır. Konuşma ve dinlemeye çok az önem verilmektedir.

- 3- Sözcük seçimleri kullanılan okuma metinlerine dayanmaktadır ve sözcükler iki dilli sözcük listeleri verilerek öğretilir.
- 4- Tümce öğretimin ve dil pratiğinin temel birimidir.
- 5- Doğruluk vurgulanmaktadır. Öğrencilerin çeviride yüksek standartlara ulaşmaları beklenir, çünkü çevirilerin doğru bir şekilde yapılması önemsenmektedir.
- 6- Dilbilgisi tümdengelim yöntemiyle öğretilir. Önce dilbilgisi konusunun sunumu yapılır, ardından çeviri alıştırmaları ile uygulama yapılmaktadır.
- 7- Öğrencinin anadili yönlendirme aracı olarak kullanılmaktadır.

Bu yedi ilke, Dilbilgisi Çeviri Yönteminin ezbere dayalı ve iletişim kurmaktan çok okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasının hedeflendiğini göstermektedir. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi'nde bağlamdan bağımsız sözcük listelerinin verilmesi, dilbilgisel doğruluğun önem taşıması, tümdengelim ile kuralların açıklanması, okuma metinlerine ağırlık verilmesi gibi ilkelerin uygulandığı belirtilmektedir.

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, dil öğretiminin insan zihninin işleyişine uygun bir sistemle yapılması gerektiğini iddia eder ve yabancı dil öğrenimi sırasında kullanılan Dilbilgisi Çeviri Yönteminin insan zihninin işleyişini hızlandıran ve yabancı dil öğrencisinin mantıksal düşünmesini sağlayan bir yöntem olduğu ileri sürülmektedir (Larsen-Freeman, 2000: 17).

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi öğretmenlerden çok az şey beklediği için öğretmenler için avantajlıdır. Sınavların hazırlanması kolaydır ve sınavlar nesnel olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerden çok az etkileşim ve öğretmenlerden de çok az yaratıcılık beklenir. Öğretmen odaklı bir öğretim gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin dil kullanımındaki akıcılığı değil, dilbilgisel doğruluğu hedeflenmektedir (Cook'tan *Aktaran* Lor, 2004:55).

Dilbilgisi Çeviri Yönteminin odak noktası, sözcük bilgisi ve dilbilgisidir, okuma ve yazma, dinleme ve konuşmadan daha önemlidir (Larsen'dan *Aktaran* Lor,

2004:55). Sözcüklerin çekimlemelerine ve yapıları çok dikkat çekilir. Sözcüklerin anlamları, çeviri yaparak veya öğrencilerin sözlüğe bakmaya yönlendirilmesiyle bulunmaktadır (Celce'den *Aktaran* Lor, 2004).

Nae (2004: 35-46)'ya göre Dilbilgisi Çeviri Yönteminin hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunmaktadır ve yöntemin olumlu yönlerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, öğrencilere ana dillerini bir öğrenme aracı olarak kullanma olanağını sunmaktadır, böylece öğrenciler başlangıç seviyesinde kendilerine güvenmektedirler ve öğrenci ve sınıfıçi iletişim gelişmektedir. Dolayısıyla bu yöntem dil öğreniminin tüm seviyelerinde kullanılabilir.
- Öğrenciler erek dilin anadil konuşucusu ile iletişim kurmalarına gerek kalmadan ileri düzeyde erek dil bilgisine ulaşabilmektedirler.
- Öğrencilere erek dilde ne söylemeleri gerektiğini değil, nasıl söylemeleri gerektiğini de göstererek öğrencilerin dilsel sistemler ve bu sistemleri kullanma arasındaki farkları da görmelerini sağlamaktadır.
- Ders malzemeleri iyi seçilirse, yöntem öğrencilere dil ile birlikte kültürü aktarmayı da sağlamaktadır (Nae, 2004: 35-46).

Ancak bu yöntemin birçok dezavantajı da bulunmaktadır (Nae, 2004: 35-46):

- Bu yöntem dilbilgisine öncelik tanımaktadır ve dilin iletişim boyutunu göz ardı ederek öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurulması açısından başarısızlık yaratmaktadır.
- Dinleme ve konuşmadan ziyade okuma ve yazmaya odaklanılmaktadır.
- Sözcüklerin sınırlı ya da dolaylı yoldan kullanılmasını vurgulamaktadır.
- Ezbere öğrenme ya da mekanik öğrenme, beceri edimine tercih edilmekte ve verilen örneklerin dışına çıkılması özgürlüğü kısıtlamaktadır.

- Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, öğrencinin anadilindeki (kaynak dildeki) herşeyin eksiksiz olarak erek dile dönüştürülebileceği gibi bir yanlış izlenim yaratmaktadır. Kaynak dildeki her sözcük veya ifadenin erek dilde tam bir tanımı olduğu görüşünü ortaya koyar. Ancak Winter (1961: 98)'e göre, çeviri yapma sürecinde en basit ve en temel gereksinimler bile bir zorlukla karşılaşılmadan bir dilden bir diğer dile çevirisinin yapılması mümkün değildir. A dilindeki bir mesajın içeriği B diline çevrildiğinde tamamıyla aynı ifadelerle eşleşmeleri olanaksızdır. Çünkü ifade edilebilen ve ifade edilmesi gerekenler bir dilin kendi özellikleri tarafından belirlenmektedirler. Halliday (1970:143), dilin olay veya durumlara bakış tarzımıza karar vermemize yardımcı olduğunu; böylece de kendi dilimizde olduğundan farklı bir bakış açısına ulaşmak zihinsel bir çaba gerektirmektedir.

- Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, öğrencileri kültür, amaç, bağlam, pratiklik ve üretim gibi konulardan uzak durmaya teşvik etmektedir.

- Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, bağlamdan bağımsız kullanılan tümceler bağlaşıklık ve bağdaşıklık gibi konuları göz ardı eder (Nae, 2004: 35-46).

Görüldüğü gibi, Dilbilgisi Çeviri Yöntemi okuma ve dilbilgisine yönelik becerileri geliştirmeye odaklanmaktadır. Bir dilden diğerine çeviri yapma esasına dayanmaktadır. Dilbilgisi kuralları aktarıldıktan sonra birkaç etkinlikle uygulanmaktadır. Çeviri, ana dil ve erek dil arasında bir ilişki kurmayı sağlamaktadır; ancak sözcük ile kavram arasındaki bağlantıyı kurmakta başarısız kalmaktadır.

Dilbilgisi çeviri yöntemi zamanla konuşma ve dinlemeye önem vermediği için yetersiz bulunmuş ve bu yönetime bir tepki olarak İşitsel-Dilsel Yöntem ortaya çıkmıştır. Bir sonraki bölümde ikinci dil öğretimine ilişkin yöntemlerden İşitsel Dilsel-Yöntem açıklanmaya çalışılmıştır.

3.2.2. İşitsel - Dilsel Yöntem

1883 yılında kurulan ABD Çağdaş Diller Derneği, yabancı dil öğretimini geliştirmek için birçok inceleme yapmıştır. 1910-1920’lerde Amerikan yerli dillerini inceleyen kültürel-insanbilimciler, yazısı olmayan bu dilleri ancak sözlü olarak inceleme yöntemlerini geliştirmişlerdir. Bloomfield (1933), sonradan “betimlemeli dilbilim” adını alacak olan bu dilbilim dalının kurucusudur. Dil öğretimiyle de ilgilenen Bloomfield, davranışçı öğrenme görüşünden etkilenerek dil öğrenmenin “yapıları aşırı-öğrenme” işlemi olduğunu savunmuştur. Bloomfield’ci dilbilimciler bir kısım yüksekokul ve üniversitelerde kendi dil öğretim görüşlerinin uygulandığı “yoğun dil öğretimi”ne girişmişlerdir (Demircan, 2002:182).

II. Dünya Savaşında oluşan dil karmaşası karşısında Amerikan ordusundaki askerlerin gerek düşmanlarının gerekse müttefiklerinin dillerini anlamaları ve konuşabilmeleri ihtiyacına cevap verebilmek için konuşma ve dinleme becerilerine odaklanan bir dil öğretim yöntemidir. Dolayısıyla “Ordu Metodu” olarak da bilinmektedir (Brown, 1987: 96). Yabancı dil öğretiminde uygulanan İşitsel-Dilsel Yöntem, davranışçı öğrenme kuramlarının yorumlarından yararlanır (Demircan, 1990:182). Bu yöntem, dilbilim ve psikoloji temelleri üzerine kurulmuştur ve davranışçılar bu yöntemde alışkanlık oluşturma ve koşullandırma üzerinde durulduğunu belirtmişlerdir (Brown, 1987: 96).

Bloomfield’den (1933) aktaran Demircan (1990:182), Amerikan yerli dilleri üzerinde çalışan Amerikalı dilbilimcilerin, bu dillerin yazısı ve yazılı edebiyatları olmadığından XIX. yy. “*tarihsel-karşılaştırmalı yöntem*”i bir yana bırakarak bu dilleri, yerlilerin konuşmalarını inceleyerek betimlemek zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Böylece dilin sözlü kullanıma dayandığı ilkesine bağlı kalan “Amerikan betimlemeli dilbilimi” alanının doğduğu, bu incelemelerde ölçüt olarak “dizimsel birimler”in (sesbirim, biçimbirim, dizimbirim...) ve onların “dağılım özellikleri”nin zamanla egemen kılındığı ileri sürülmektedir (Demircan, 1990:182).

XIX.yüzyılda geçerli olan ruhbilim akımı ise “davranışçılık”tır. 1920-1930’larda, insan davranışlarının katı bir biçimde biçimsel ve nesnel olarak

araştırılması öngörülüyordu. Öğrenme hayvanlar üzerinde yapılan deneylerden elde edilen bulguların insan öğrenmesine aktararak, bir uyaran-tepki ilişkisinin pekiştirme yoluyla kurulmasına dayanan mekanik bir işlem olarak açıklanıyordu. Bu yolla öğrenmede, önce davranış (yani yapı) belirleniyor, bu davranış aşamalarına (alıştırma) ayrılıyor, verilen uyarıcılara doğru tepki gösterilmesi sağlanarak hemen ödüllendiriliyordu. Öğrenmenin davranışçı yorumunu benimseyen Bloomfield yabancı dil öğrenmenin aşırı öğrenme olduğunu, başka birşeyin işe yaramayacağını belirterek, bu görüşe bağlılığını kesin bir dille anlatmaktadır (Demircan, 1990:183)

Demircan (1990:183-185) İşitsel-Dilsel Yöntemi biçimlendiren ilkeleri şu şekilde belirlemiştir:

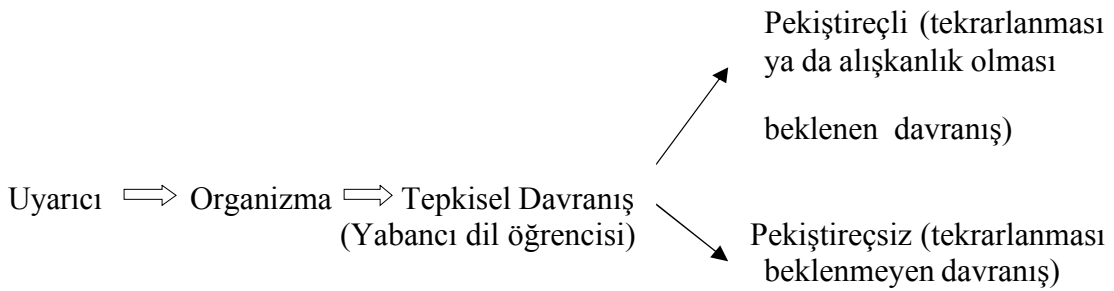
- 1- Dil konuşmadır, yazma değildir.
- 2- Davranışçı öğrenmeden yola çıkılarak dil *bir alışkanlıklar düzeni* olarak tanımlanmıştır.
- 3- Dil üzerine bilgi vermek yerine dilin kendisi öğretilmelidir.
- 4- Dil onu konuşanların söyledikleridir.
- 5- Her dilin kendine özgü bir düzeni, bir yapısı vardır. Ana dile benzeyen yabancı dil özellikleri kolayca öğrenilir, ancak benzemeyen özellikler ise öğrenciyi yanılgılara sürükler.
- 6- Diyaloglar anadile sözcüğü sözcüğüne değil de yalnızca aynı anlamı taşıyan anadil deyişleriyle ve anlam denkliği aranarak çevirisi verilebilir.
- 7- Yapıların öğretilmesinde kullanılan alıştırmalar *tümevarım* yoluyla öğretilir. (Demircan, 1990: 183-185)

Demircan'a (1990:183-185) göre, İşitsel-Dilsel Yöntemde davranışçı öğrenmenin etkisiyle dil bir alışkanlıklar düzeni olarak ele alınmaktadır, konuşmaya yazmadan daha çok önem verilmektedir ve kurallar tümevarım yöntemiyle

açıklanmaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde İşitsel-Dilsel Yöntemi, Dilbilgisi Çeviri Yönteminden farklıdır ve daha çok iletişime yöneliktir.

Davranışçılık, insan davranışlarının deneysel incelenmesine dayanmaktadır. Davranışçılığa göre insan birçok davranış sergileyebilen bir organizmadır. Bu davranışların oluşumu öğrenmede üç etkene bağlıdır:

- Uyarıcı: Davranışın oluşmasını sağlar.
- Tepki: Uyarıcı tarafından tetiklenir.
- Pekiştireç: Tepkinin uygun olup olmadığını göstererek tekrarlanmasını sağlar.



(Richards and Rodgers, 1986: 50)

İşitsel dilsel yöntemin temelini oluşturan öğrenme ilkelerini Richards ve Rodgers (1986: 50) şu şekilde açıklamıştır:

- 1- Yabancı dil öğrenimi tamamıyla mekanik bir alışkanlık oluşturma işlemidir. İyi alışkanlıklar hata yapmak yerine doğru tepkiler vererek kazanılır. Dialogları ve hatırlayarak ve alıştırma yaparak hata yapmak olasılığı azaltılır. Dil, sözcelerin otomatik olarak üretilmesini ve algılanmasını içeren sözlü bir davranıştır.
- 2- Dil becerileri, öğrenilecek şey yazılı biçimde görülmeden önce sözlü biçimde sunulduğunda daha etkili bir biçimde öğrenilmektedir.

3- Örnekseme, analizden daha iyi bir temel oluşturur. Örnekseme, genelleme ve ayrıştırma süreçlerini içermektedir. Kuralların açıklamaları, öğrenci bir örneği birçok bağlamda kullanıncaya ve verilen örneksemeleri algılayıncaya kadar verilmez. Alıştırmalar öğrencilerin doğru örneksemeleri yapmalarını sağlayabilir. Dolayısıyla dilbilgisi öğretimi tümevarım yoluyla yapılır.

4- Sözcüklerin anlamları dilsel ve kültürel bağlam içinde öğrenilir. Bu yüzden bir dili öğretmek o dili konuşan insanların kültürel sistemini de öğretmektir. (Rivers, 1964: 19-22)

Özdemir'e (2006:45) göre, İşitsel-Dilsel Yöntem, dilin sözlü kullanımına öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı-dil öğretme yöntemidir. Bu yöntemde dil kültürden ayrılamaz. Kültür sadece edebiyat ve sanat değil hedef dili kullanan kişilerin günlük davranışlarını da içermektedir. Öğretmenin sorumluluklarından bir tanesi de bu kültürü sunmaktır (Özdemir, 2006:45).

Brown(1987: 96), Prator ve Celce-Murcia'dan (1979) yaptığı uyarlamada işitsel-dilsel yöntemin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Yeni malzeme diyalog şeklinde sunulmaktadır.
- 2- Mimik, öbek yapısı hatırlama ve tekrar öğrenmeye dayalıdır.
- 3- Yapılar karşılaştırmalı analiz aracılığıyla bir defada öğretilir.
- 4- Yapısal modeller tekrar yoluyla öğretilir.
- 5- Dilbilgisi açıklamaları azdır ya da hiç yapılmaz. Dilbilgisi tümevarım yöntemi ile öğretilir.
- 6- Sözcükler sınırlıdır ve bağlam içinde öğretilir.
- 7- Kaset, dil laboratuvarı ve görsel malzeme kullanımı yaygındır.

- 8- Telaffuz büyük öneme sahiptir.
- 9- Öğrencilerin anadillerini kullanmalarına çok az izin verilmektedir.
- 10- Doğru cevaplar desteklenmektedir.
- 11- Öğrenciler hatalı da olsa konuşmaya yönlendirilir.
- 12- İçerikten bağımsız olarak dilin kullanılması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Brown (1987: 96) yukarıda verilen sıralamasında, İşitsel-dilsel yöntemde önemli görülen ve uygulanan özellikleri aktarmaktadır. Sözcüklerin bağlam içinde verilmesi, konuşma ve telaffuzun önemsenmesi, hatalı da olsa konuşmanın desteklenmesi, tekrar ve diyaloglar aracılığıyla öğrenmenin sağlanmaya çalışılması İşitsel-dilsel yöntemin gereklilikleri arasında yer almaktadır. Bu açıdan Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ile kıyaslandığında İşitsel-dilsel yöntemin farklılık gösterdiği ve iletişime yönelik olduğu açıktır.

İşitsel-dilsel yöntem, 1960’larda yaygın olarak kullanılmasının ardından dil kuramları ve öğrenme kuramları açısından eleştirilmeye başlanmıştır. Ayrıca pratikteki beklentileri karşılamadığının, yani öğrencilerin kazandıkları becerileri gerçek iletişim anında uygulamaya dönüştüremediklerinin görülmesiyle sıkıcı ve yetersiz bulunmuştur. Noam Chomsky’nin davranışçı dil öğrenme kuramını ve dile yapısalcı yaklaşımı reddetmesiyle 1960’lı yıllardaki Amerikan dilbilim anlayışı değişmiştir. Chomsky, “dilnin bir alışkanlık yapısı olmadığını” belirtmiş ve dilin temel özelliklerinin zihnin doğal yapısından ve insanların dil aracılığıyla deneyimlerini nasıl işlemlediğinden kaynaklandığını ileri sürmüştür (Chomsky, 1966:153). Chomsky’e göre, işitsel dilsel yöntem insanların dil öğreniminde kullanılabilecek bir model olamaz; çünkü dil taklit edilen bir davranış değildir; aksine soyut kuralların var olan bilgisinden tekrar oluşturulmaktadır (Chomsky, 1966:153). Tümceler taklit ya da tekrar yoluyla öğrenilmez, öğrencinin zihninde yer alan *edinç*ten gelmektedir (Richards and Rodgers, 1986: 59).

Yani Chomsky ile başlayan “Üretimsel Dilbilim” çalışmaları, dil öğretiminde “Yapısal Dilbilim”i temel alan “İşitsel Dilsel Yöntem”i, “bir dilin İşitsel-Dilsel Yöntem ve yapısal alıştırmalarla öğretilmeyeceği, öğrencinin bilmesi gereken tümcelerın ona öğretilmesi ve onun gelecekte nasıl durumlarla karşılaşacağını sezmenin olanaksız” olacağı savıyla eleştirilmiştir (Şahin, 2007:467).

Bu eleştiriler sonucu, iletişimde karşılaşılan gerçek durumların dil öğretiminde temel alınması gerekliliği ön plana çıkartılarak “İletişimsel Yaklaşım” oluşturulmuştur. Bölüm 3.2.3.’de İletişimsel Yaklaşım açıklanmaya çalışılacaktır.

3.2.3. İletişimsel Yaklaşım

En basit tanımıyla dil, bir iletişim aracıdır. Konuşma, insanı diğer canlılardan ayıran bir dil yetisidir. Canlılar birbirleriyle iletişim kurabilmek için dili kullanırlar ve konuşurlar, yani dili kullanmamızın temelinde iletişim ihtiyacı yatmaktadır. Her insan yavrusu çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek yaşamının ilk birkaç yılı içerisinde ana dilini ya da birinci dili edinebilecek bir yetenek ile dünyaya gelmektedir (Demircan, 2002: 14). Ancak yabancı dil, bir bireyin anadilini edindikten sonra öğrendiği ve doğduğu ülkede ya da mensubu olduğu grupta konuşulmayan, ancak başka bir milletle ya da grupla iletişim kurmak için öğrenilmesi gereken dile denmektedir. Birbirine yabancı topluluklar birbirleriyle anlaşabilmek için ortak bir dil bilmek ya da birbirinin dilinden anlamak zorundadırlar. Yabancı dil öğrenilirken o toplumun kültür birikimi, tarihsel gelişimi ve değer yargıları da öğrenilmeye başlanır. Dolayısıyla yabancı dil öğrenirken bir dilde neyin nasıl söyleneceğinin, anadil konuşucusunun kullandığı biçimiyle o yabancı dilin öğrenilmesi önem kazanmaktadır. Yani, dil öğretiminde kullanımının işlevsel özellikleri temel alınmalıdır. Çünkü Demircan (2002: 249)’ın da belirttiği gibi, dil kurallarıyla birlikte iletişimin toplumsal kurallarını öğrenmeden iletişim kurulmasına olanak yoktur.

Demircan (2002: 249) iletişimsel bir dil ve dil kullanım modelini seçerek öğretim biçiminin, araç-gereçlerinin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesine “iletişimsel yaklaşım” adını vermektedir. İletişimsel dil öğretimi, dilsel edincin değil, iletişimsel edincin de öğrenilmesi gerektiğini vurgulayarak 1970–1980 yılları arasında yabancı dil öğretimine olan, bakış açısını önemli ölçüde değiştirmiştir (Larsen-Freeman, 2000: 121). İletişimsel Yöntem 1970’lerin başında Avrupa Konseyi uzmanlarının çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. (Al-Mutawa ve Kailani, 1989’dan *Aktaran*: Al-Humaidi, 1989:12).

Bu yöntemin Chomsky’nin 1960’larda İşitsel Dilsel Yönteme tepki olarak edim ve edinç kavramlarını ortaya attığı çalışmalarına kadar uzandığı söylenebilir. Daha sonraları bu iki kavram, konuşmanın kullanımını disiplinize eden psikolojik, kültürel ve sosyal kurallara gönderimde bulunan ‘iletişimsel edinç’ kavramı olarak geliştirilmiştir (Hedge, 2000; *Aktaran*: Al-Humaidi, 1989).

Demircan’ın belirttiğine göre (2002:250), iletişimsel yaklaşımın dayandığı ilkeler bir yandan dilin yapısı (dil ve beyin ilişkisi), öte yandan dil kullanımı (dil ile toplum ilişkisi) üzerine yapılan çalışmalardan doğmuştur. Chomsky (1959), dili öğrenilmiş bir davranış düzeni olarak açıklayan davranışçı yorumu eleştirerek insan beynindeki dil yeteneğini biri edinilmiş dil kuramları (dil edinci), ötekisi ise bu kuralların uygulanışı (dil edimi) olarak belirlemiştir. Chomsky’e (1959) göre, dil edinci, üretilen tümcelerın dilbilgisine uygunluğunu (dilbilgisellik), dil edinimi ise, anımlanabilir söz üretimini (kabul edilebilirlik) denetlemektedir. Ancak toplumsal bağlam seçimi kurallarının da dilsel edincin parçası olması gerektiğini (Jakobovits, 1970), o nedenle dilsel edincin toplumsal ve kültürel açıdan dili kullanma yeteneğini açıklamaktan uzak kaldığını, “edinç” kavramının “bağlama uygunluk” kavramını da içerecek biçimde genişletilmesi gerektiğini ileri sürerek onun yerine “iletişimsel edinç” kavramı öne sürülmüştür (Hymes, 1972).

Brown (1987:198)’a göre Hymes (1972), iletişimsel edinç kavramını Chomsky (1965)’nin edinç kavramının kısıtlı olduğunu düşünmesi üzerine ortaya atmıştır.

Chomsky'nin savunduğu çocuğun 3-4 yaşlarında dilbilgisini hızla geliştirdiğini ifade eden “kural yönetimli yaratıcılık” ilkesi, Brown'un, (1987:199) Hymes'dan (1972) aktardığına göre, dilin sosyal ve işlevsel kuralları için geçerli değildir. İletişimsel edinç, mesajları ifade etmemizi ve yorumlamamızı sağlayan ve belirli bağlamlar içerisinde kişilerarası olarak anlam üzerinde uzlaşmamızı sağlayan bir edinç şeklidir. Savignon (1983:9'dan *Aktaran*: Brown 1987:199), iletişimsel edincin mutlak değil, göreceli olduğunu ve katılımcıların işbirliğine bağlı olduğunu belirtmiştir. İletişimsel edinç, Chomsky'nin yazılarında olduğu gibi kişinin kendi zihninde oluşan bir yapılanma değil; anlamda uzlaşma süreci içerisindeki iki ya da daha çok kişinin aleni performansları aracılığıyla incelenen dinamik ve kişinin kendi zihninde oluşan bir yapılanmadır (Savignon 1983:9'dan *Aktaran*: Brown 1987:199).

1970'lerde iletişimsel edinç, dil kurallarının ve yapılarının bilgisi ile işlevsel ve etkileşimsel iletişimi sağlayan bilgi arasındaki farkları açıklamak için iki bölüme ayrılmıştır: dilsel edinç ve iletişimsel edinç (Hymes 1967, Paulston 1974, *Aktaran*: Brown, 1987:199). Canale ve Swain (1980: 27) iletişimsel edincin dört farklı ögesi olduğunu söylemektedirler. *Dilbilgisel edinç*, sözcüksel birimlerin, biçimbilim, sözdizim, tümce anlambilimi ve sesbilim kurallarının bilgisini ifade etmektedir. *Söylemsel edinç*, dilbilgisel edincin bir tamamlayıcısı olan ve söylemin esnekliğine bağlı olarak tümceleri birbirine bağlamak, sözceleri anlamlı bir bütün haline getirmek için kullanılan edinci belirtmektedir. *Sosyo-dilsel edinç*, dilin ve söylemin sosyokültürel kurallarına ait bilgidir. Bu edinç, dilin kullanıldığı sosyal bağlamın (katılımcıların rollerinin, paylaştıkları bilgilerin, etkileşimin işlevinin) anlaşılmasını gerektirmektedir. *Stratejik edinç* ise, sözlü ya da sözlü olmayan iletişim stratejileridir ve iletişim içinde yaşanan problemlerden kurtulmak için kullanılan bilgiler ile ilintilidir. Eksik bilgilerden ya da edim sırasında oluşan hatalardan kaynaklanmaktadır ve tekrarlama, kaçınma, dönüştürme yollarıyla kurulan iletişime gönderimde bulunmaktadır (Canale ve Swain, 1980: 27).

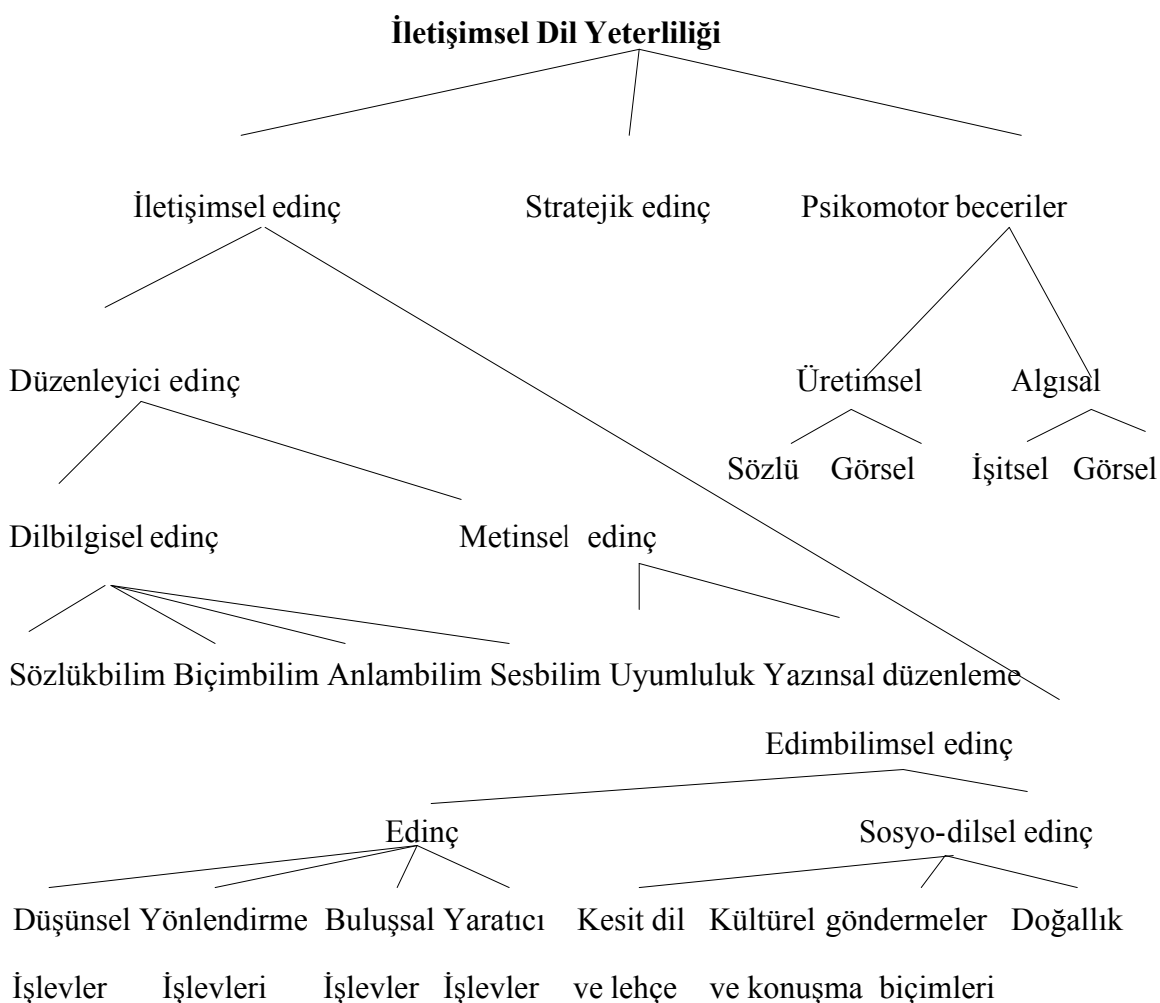
Stratejik edinç oldukça geniş bir konudur, bu nedenle Bachman (1987) stratejik edinç tanımını “İletişimsel Dil Yeterliliği”nin bir parçası olacak biçimde yeniden düzenlemiştir. Bachman (1987)'in modelinde “düzenleyici edinç” Canale ve

Swain'ın (1980: 27) sınıflandırmasındaki dilbilgisel ve söylemsel edince karşılık gelmektedir. Ancak Canale ve Swain'ın sınıflandırmasındaki sosyo-dilsel edinç, Bachman'a göre pragmatik edincin altında yer almaktadır. Bachman'a göre, iletişimsel edinç, anlamı belirleme sürecinde dil edinçlerinin bölümlerinin her birinin kullanıldığı genel yeteneklerin bütünüdür. (Bachman, 1987; *Aktaran*: Brown, 1987:201)

Dil öğretimine iletişimsel yaklaşımı anlayabilmek için iletişimsel edincin geniş olarak tanımlanması yararlı olacaktır:

Şekil 3: İletişimsel dil yeterliliğini betimlemek için bir çerçeve

(Bachman, 1987; *Aktaran*: Brown, 1987:201)



Şekil (3)'te iletişimsel dil yeterliliğinin alt başlıkları ve bu yeterliliğe sahip olmanın gerektirdiği beceriler aktarılmıştır. İletişimsel dil yeterliliği; iletişimsel edinç, stratejik edinç ve psikomotor becerilerin birleşiminden oluşmaktadır. İletişimsel edinç, düzenleyici ve edimbilimsel olmak üzere iki ana başlık halinde ikiye ayrılmaktadır. Düzenleyici edinç ise, dilbilgisel edinç (sözlükbirim, biçimbilim, anlambilim ve sesbilim) ve metinsel edinç (uyumluluk, edebi düzenleme) olarak açıklanmaktadır. Edimbilimsel edinç ise, edinç ve sosyo-dilsel edinç gibi birçok bileşenden oluşan iki bölümden oluşmaktadır. İletişimsel dil yeterliliğinin oluşması için iletişimsel edincin yanı sıra stratejik edinç ve psikomotor beceriler de gerekmektedir. Burada anlatılmak istenen iletişimsel dil yeterliliğine ulaşmada, alt başlıklar halinde verilen birçok beceri ve edince yönelik etkenin oluşmasının önemli olduğudur.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin iletişimsel dil yeterliliğine ulaşabilmesi, iletişimsel dil öğretimi açısından hedeflendiğine göre iletişimsel dil öğretiminin açıklanması yerinde olacaktır.

Richards ve Rodgers (1986: 71)'a göre, iletişimsel dil öğretimi kuramsal açıdan zengindir; ancak oldukça seçmeci bir temele sahiptir. Dolayısıyla dile iletişimsel bakıştaki kimi özellikler şu şekildedir (Richards ve Rodgers, 1986: 71):

- Dil bir anlam açıklama sistemidir.
- Dilin ilk işlevi etkileşim ve iletişim sağlamaktır.
- Dilin işlevsel ve iletişimsel kullanımları dilin yapısında kodlanmıştır.
- Dilin birincil birimleri yalnızca dilbilgisel ve yapısal özellikleri değildir, bu birimlerle söylemde bulunan işlevsel ve iletişimsel kategorilerin de dahil edilmesi gerekmektedir (Richards ve Rodgers, 1986: 71).

Yani, Richards ve Rodgers (1986: 71)'a göre, dil iletişimsel açıdan ele alındığında, anlamsal ve işlevsel kategorilerin öğretimi, dilbilgisel ve yapısal özelliklerden daha öncelikli olmalıdır, çünkü amaç iletişimin sağlanmasıdır.

Howatt (1984'ten *Aktaran*, Richards ve Rodgers, 1986: 66), iletişimsel dil öğretimini güçlü ve zayıf versiyonlar olarak iki ayrımla açıklamıştır. Zayıf versiyon öğrencilerin dili iletişimsel amaçla kullanabileceği olanakların yaratılması ile oluşur, bu versiyona göre öğrencilerin dili iletişimsel amaçla kullanmaları çok önemlidir. Zayıf versiyona örnek olarak, bir öğrenciye dolmuşta seyahat ederken kullanması gereken dilin öğretilip sonra da öğrencinin dolmuşta bindirilmesi verilebilir. Güçlü versiyonda ise, dil iletişimle edinilir ve dile ilişkin bilgilerin kullanımını arttırmak yerine, dile ait bilginin geliştirilmesi önceliklidir. Güçlü versiyona örnek olarak ise, öğrencinin dolmuşta binip kullanılan dili dinleyerek ve analiz etmeye çalışarak iletişim ortamının içerisinde öğrenmesi verilebilir. Zayıf versiyon, “kullanım için dil öğrenimi”, güçlü versiyon ise “öğrenmek için dil kullanımı” biçiminde ifade edilebilir (Richards ve Rodgers, 1986: 66).

İletişimsel dil öğretimi, davranışçı değil, bütünselcidir. Bu yöntem dilin dilbilgisi sistemi bilgisi kadar edimi de ön plana çıkarmayı hedeflemektedir (Richards & Rogers, 1986: 72). Başka bir deyişle, dilin kuralları ve kullanımları önemsenmektedir (Widdowson, 1984'ten *Aktaran*: Richards & Rogers, 1986: 72). İşitsel Dilsel Yöntemden farklı olarak İletişimsel Yöntem, dil öğreniminin içeriğinin anlamsal boyutuna öncelik vermektedir. Öğrenciler dilbilgisini anlam aracılığıyla öğrenirler. Böylece, öğrenme etkinlikleri (dilsel yapıların mekanik uygulamaları olmaksızın) öğrencileri anlamsal dil kullanımı açısı ile ne kadar çok ve ne denli iyi meşgul ettiklerine göre seçilmektedir (Richards & Rogers, 1986: 72).

İletişimsel dil öğretimi, iletişim için gerçekleşmektedir, işlevsel ve iletişimsel kullanım için alt yapı oluşturulması amacıyla dilin yapısına ilişkin bilgi öğrencilere verilmektedir. Öğrenim, iletişimsel, göreve dayalı ve anlamlılık ilkelerine dayanmaktadır. Öğrenmeyi destekleyen gerçek iletişim etkinlikleri, dilin kullanıldığı anlamlı görevler ve öğrencinin anlayabileceği dili içeren etkinlikler uygulanarak dil

öğretimi anlamlı, iletişimsel ve göreve dayalı bir çerçevede gerçekleştirilmektedir. İletişimsel dil öğretiminin temel kavramları olan ve benzer işlevleri yerine getiren yapılar günlük dili içeren gerçek bağlamlarda sunulmaktadır. Öğrenci, alıştırmayı tanımlayabilmek için soru sormalı, araştırmalı ve iletişim kurma yönünde desteklenmelidir. Öğrencilere sunulan anlamlı ve iletişimsel alıştırmalar dilin kullanımına olanak yaratmalı ve öğrencileri dile ilişkin üretimde bulunmaları yönünde cesaretlendirmelidir (Richards ve Rodgers, 1986: 71).

Freeman (1986:123) iletişim kurulurken dilin onaylamak, ikna etmek, söz vermek gibi farklı işlevlerle, farklı bağlamlarda kullanıldığını söylemektedir ve dil kullanıcısının seçimlerini o anda içinde bulunduğu istekler ve duygu seviyesi ile birlikte karşısındaki kişiyle arasındaki ilişkiye göre yaptığını belirtmektedir. Freeman (1986:123)'a göre iletişim bir süreçtir ve dil öğrencisinin hedef dilin yapı, anlam ve işlevlerine ilişkin bilgi sahibi olması yetersiz kalacaktır.

Sonuç olarak söyleyebiliriz ki, Günay (2004: 14)'ın da belirttiği gibi dil, iletişim işleviyle vardır. Dilin öğretimi de iletişim için gerçekleştirilmeli ve dilbilgisinin yanında iletişimin unsurları da öğretmeye dahil edilmelidir. Bunun yanı sıra, öğrencilere verilen ders malzemeleri iletişime yönelik olmalıdır ve öğrencilere erek dilin konuşulduğu doğal ortamlardaki gibi durumlar yaratılarak kullanabilecekleri gerçek bağlamlar gösterilmelidir. Yani, göreve dayalı malzemelerin kullanımıyla iletişim odaklı bir eğitim yöntemi yararlı olacaktır.

3.2.4. Göreve Dayalı Öğrenme

Göreve dayalı öğrenme N. Prabhu (1987) tarafından tanıtilen bir dil öğrenme yöntemidir.

Mori (2002: 323-347)'ye göre ikinci dile ve yabancı dile yönelik çalışmalar, 1970'lerde sosyodilbilim kuramları, iletişimsel edinç (Hymes, 1972) ve doğal ikinci dil edinimi konusunda psikodilbilimsel kuramlardan (Krashen, 1982) etkilenecek şekilde değişmiştir. Bu kuramlar, dil öğrencisinin edinim süreci içerisinde 'doğal' dile maruz

bırakılmaları ve yapıdan çok anlam ve amaca yönlendirilmelerinin gerekli olduğu (Cook, 1997) inancını ortaya çıkarmış ve yaymışlardır. Öğrencinin gerçek yaşam etkileşimi şansı, öğretmen önünde ve sınırlandırılmıştı. Günümüzde amaca yönelik dil kullanımı aracılığıyla dil öğreniminin gerçekleştirildiği “görev”, dil eğitiminin merkezi konumundadır (Bygate et al. 2001).

Göreve dayalı dil öğrenme, daha önceki dil öğretim yöntemleri ve onların eksikleri göz önünde bulundurularak, dilin ne olduğu ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği göz önünde bulundurularak gelişmiştir. 1980’li yılların sonlarında 1990’lı yılların başlarında Gass & Crookes (1993a), Long & Crookes (1993b), Nunan (1989) ve Prabhu (1987) gibi araştırmacı, izleni düzenleyici ve yabancı dil öğretmenleri, Göreve Dayalı Dil Öğrenme Modeli ile ilgilenmiş ve onun gelişimine katkı sağlamışlardır (Shekan, 1996: 38).

Prabhu (1987), öğrencilerinin öğrenme düzeylerini dile yönelik sorular ve dil dışı problemlerle öğrenme açısından kıyasladığında, dil dışı problemlerle de en az dile yönelik sorulara odaklandıkları zamanki kadar iyi öğrenebildiklerini anlamıştır. Ardından Willis (1996:401) ise göreve dayalı öğrenmeyi üç bölüme ayırmıştır:

1- Görev öncesi:

Konuya ve göreve ilişkin bilginin verildiği bölümdür. Öğrenci yapılacak göreve hazır hale getirilir. Zihindeki şemalar tetiklenir ve konu ile ilgili bilgileri aktif hale getirilir. Öğrencilerin ihtiyacı olduğu düşünülen sözcükler, öbekler ve kurallara ilişkin bilgi canlandırılır (Willis, 1996:401).

Bir örnekle bu bölümü açıklayalım: Konu yemek sipariş etme olsun. Öğretmen tahtaya bu konu ile ilgili olası birkaç tümce yazarken patates kızartması, hamburger gibi anahtar sözcüklerin altını çizer. Daha sonrasında öğrenciler konu ile ilgili alıştırmalara geçebilirler.

2- Görev döngüsü:

Görev, planlama ve raporu içeren bölümdür. Öğrenci gerçek dünyadakilere benzeyen görevleri tamamlar. Sınıf dışından bilgi toplama, röportaj yapma, resimler üzerinde konuşma ya da anlama ilişkin metinler oluşturma gibi... Böylece öğrenci dili gerçek amacına yönelik kullanmaktadır. Örneğin, görevlerini gerçekleştirmek için öğrenciler gruplara ayrılır ve yemek siparişi verme rollerini sergilerler. Plan öğrencilerin öğretmenin verdiği rolü sınıfın önünde nasıl sürdüreceğini planlaması ve bulmasıdır. Rapor ise, öğrencilerin sınıfın geri kalanına yaptıkları hakkında bilgi vermeleridir.

3- Dile Odaklanma:

Bu bölüm analiz ve uygulamadan oluşmaktadır. Öğrencilerin görev sırasında karşılaştıkları dil yapıları, yaşanan sorunlar ile değerlendirilerek tekrar ele alınır. Örneğin, öğrenciler yazılı, işitsel ya da görsel malzemeleri inceleyebilir. Öğretmen, ayrıca, oyun gibi başka bir uygulama da yapabilir.

Göreve dayalı öğrenmenin yukarıda verilen bölümlerini inceledikten sonra göreve dayalı öğrenmenin özelliklerinin açıklanması gerekli görülmektedir. Göreve dayalı öğrenmenin özellikleri şunlardır (Swan, 2005: 376-401):

- _ Yönlendirmeli dil öğretimi, öncelikli olarak dilin yapısından çok anlamına yönelik etkinliklere dayanan ‘doğal’ dil kullanımını içermelidir (Prabhu 1987; Nunan 1989; J. Willis 1996; Skehan 1998; R. Ellis 2003).
- _ Yönlendirme öğretmenin kontrolünde olmak yerine daha çok öğrenci merkezli olmalıdır. (J. Willis 1996; Skehan 1998; D. Willis 2003).
- _ Sadece doğalcı öğrenme, öğrenmenin doğal olarak müdahale edilmeden gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktadır ve bu açıdan hedef dil yapısının doğruluğunu sağlayamayacağı için (Harley and Swain, 1984), ‘doğal’ olma yaklaşımının kazanımları ile dil öğelerinin edinimi için müdahale edilmesi gereklidir.

- _ Öğrencilere, odak noktası olarak bir biçimde anlamın ve iletişimin temel alındığı olduğu derslerde, dikkatlerini dilsel öğelere verecekleri ‘yapılara odaklanma’ olanakları sağlanmalıdır (Long, 1991).
- _ Bu yöntem için, iletişimsel görevler iyi bir araçtır (Nunan 1989; J. Willis 1996; Skehan 1998; R. Ellis 2003).
- _ Biçimsel görev öncesi ya da görev sonrası dil çalışmaları yararlı olabilir (J. Willis 1996; Skehan 1998; R. Ellis 2003).
- _ ‘Geleneksel’ yaklaşımlar, biçimci yönlendirmeler ve alıştırımlar sundukları için yetersizdir ve tercih edilmemektedirler (Doughty & Williams 1998; Fotos 1998; Willis & Willis 2001; Robinson 2001).

Göreve Dayalı Öğrenmenin yukarıda verilen özellikleri Bölüm 3.2.4.1’de ayrıntılı olarak ele alınacak ve verilen özellikleri içinde barındıran örnekler Bölüm 3.2.4.1’de Etkinlik 1, Etkinlik 2, Etkinlik 3, Etkinlik 4, Etkinlik 5’te gösterilecektir.

Göreve Dayalı Öğrenme, yukarıda belirtilen özelliklerde iletişim odaklı görevler yoluyla dil öğretiminin yapılmasını öngören bir öğrenme yöntemi olmasında, yöntemin temelinde benimsenen yaklaşımın rolü büyüktür. Göreve-Dayalı Dil Öğrenme, önceki yabancı dil öğretim yöntemlerinden (Doğrudan Yöntem, İşitsel Dilsel Yöntem...) farklı olarak Davranışçı Öğrenme Modelini göz ardı etmiştir ve Bilişsel Öğrenme Modelini temel almıştır. Bilişsel Öğrenme, Davranışçı Öğrenmenin tersine, öğrenmenin tekrar ve taklit yoluyla gelişen bir alışkanlık olmadığını öne sürer. Bilişsel Öğrenme Modelinde öğrenme, verilerin zihinde adım adım işlenerek belleğe yerleştiği bir zihinsel etkinliktir. Bilişsel Öğrenmeye göre, dil bilişsel bir beceridir ve öğrenme *bilgi işleme* ile gerçekleşmektedir. Bilginin zihinde dört aşamadan geçerek saklanmaktadır:

- 1- Çevrede görülen ve duyulanların dikkati çekerek kısa süreli belleğe yerleşmesini sağlayan *ayıklama*,
- 2- Bilginin aktif olarak kullanılmak üzere belleğin daha kalıcı olan uzun süreli kısmında depo edilmesi olan *edinme*,

- 3- Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılma aşamasında ilişkilendirme ve bağlantılar kurulması olan *kurgulama*,
- 4- Uzun süreli bellekte bilgilerin birbiriyle *bütünleştirilmesi* (O'Malley, 1990: 17-18).

Bilginin zihinde hangi aşamalardan geçerek işlemlendiği, Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminde hazırlanacak ders malzemelerinin öğrenmenin zihinsel sürecine uygun olarak kurgulanabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, Göreve Dayalı Öğrenmede doğal dil kullanımlarını içeren iletişimsel görevler verilmektedir. Ayrıca öğretmen otoriter değildir, aksine öğrenciye güven kazandırmaktadır. Dersler öğretmenin kontrolünde değil, öğrenci merkezlidir. (Swan, 2005:377). Öğretmen, kolaylaştırıcı ve yol göstericidir. (Willis, 1996: 40). Bu bilgilerden yola çıkarak, Göreve Dayalı Öğrenmenin dil öğretiminde kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Göreve Dayalı Öğrenmenin dil öğretiminde kullanılabilmesi için 'görev' kavramı üzerinde durulması ve ayrıca görev türlerinin neler olduğunun açıklanması gerekmektedir. Ayrıntılı bilgi bir sonraki bölümde verilecektir.

3.2.4.1. Görev nedir?

Görev nedir? Görevi, bir etkinlik ya da alıştırma gibi öğrencinin dile ilişkin bilgisini arttırmada kullanılan diğer araçlardan farklı kılan şey nedir? İlk olarak ortaya konulması gereken, araştırmalarda ya da dil öğretiminde görevi oluşturan şeylerin ne olduğunun ve neden tanımlanamadıklarının tam olarak açıklanamamasıdır. (Crookes 1986:1'den *Aktaran*: Ellis, 2003:2). 'Görev'i geniş anlamıyla tanımlayan Long (1985), görevin uçak bileti rezervasyonu yapmak gibi dil kullanımı gerektiren görevlerin yanı sıra çizimleri boyamak gibi dil kullanımı gerektirmeyen görevleri de içerdiğini söylemiştir. Richards, Platt ve Weber (1985) ile Nunan (1989) ise, daha dar tanımlar yaparak görevin dil kullanımını içeren etkinlikler olduğunu söylemişlerdir (Ellis, 2003:2). Bunların yanı sıra 'görev' için

çeşitli tanımlar yapılmıştır. Breen (1989) görevin, yeni dilde bilgi ve yetenek geliştirme ve erek dili etkileşimde kullanma olanağını arttıran yapılandırılmış bir plan olduğunu söylemiştir. Long (1985) ise görevi, insanların günlük yaşamlarında kendileri için ya da başkaları için yerine getirdiği; ayakkabı almak ve mektup yazmak gibi şeyler olarak değerlendirmiştir. Richard, Platt ve Weber (1985), görevin, bir işleme ya da dili anlama sonucunda ortaya çıkan bir etkinlik ya da hareket olduğunu ve içinde dil kullanımları olan bütün etkinlikleri kapsadığını belirtir. Görev, seçme, akıl yürütme, sınıflandırma, bilgiyi sıralama, bilgiyi dönüştürme gibi bilişsel işlemleri içermektedir (Ellis, 2003:7).

Sınıf içinde erek dili kullanma olanağı bulunduğundan görev, öğrenmeyi etkileşimsel boyuta taşımaktadır. Crookes (1986) ise görevi, belirli bir hedefi olan ve eğitimin bir parçası olarak ele alınan bir görev ya da etkinlik olarak tanımlamıştır (Ellis, 2003:4).

Caspari'ye (Caspari, 2003, *Aktaran: Ünal, 2005: 203-212*) göre 'görev' teriminden anlaşılması gereken, yerine getirilmesi beklenen bir eylemin dersin odağında yer alması gerektiğidir. Dolayısıyla yanıtı 'doğru' ya da 'yanlış' olan sorular artık doğrudan kullanılmamalıdır; bunun yerine öğrencilerden belirli davranışlar sonucu ortaya koyması gereken proje temelli etkinlikler söz konusu olmalıdır. Bu etkinlikler özgün, komik, absürd vb. sonuçlar dahi ortaya çıkarabilir (Caspari, 2003, *Aktaran: Ünal, 2005: 203-212*).

Caspari'nin yukarıda değinilen görev betimlemesinin yanı sıra, Ellis (2003: 9-10) tarafından da görevin özellikleri şu şekilde belirlenmiştir:

- 1- Görev, bir çalışma planıdır. Öğrenci etkinlikleri için planı oluşturur. Bu çalışma planı, öğrenme malzemelerinin ya da öğretme etkinliklerinin planı biçimini almaktadır. Ancak gerçek etkinlik planlanan şekilde gelişmeyebilir. Görev, iletişimsel davranış olarak sonuçlanmayabilir.
- 2- Görev, anlam odaklıdır. Öğrenciye dili göstermekten çok, öğrencinin edimbilimsel olarak dil kullanmayla meşgul olur. İkinci dil yeterliliği

iletişim aracılığıyla kurulmaya çalışılır. Böylece ncelikli olarak anlama odaklanır. Bunun için, görev içerisinde bir takım *bilgi boşlukları* (bilgi, fikir veya sebep gibi...) verilir. Bilgi boşlukları öğrenciyi dil kullanımına sevk eder. Katılımcılar, görevi tamamlamak için gerekli olan dilsel ya da dilsel olmayan kaynakları seçerler. Çalışma planı, kullanılması gereken dili belirlemez, ancak öğrencilerin görevin sonuçlanması için gereken dili seçmelerine izin verir. Ayrıca görev, anlamsal bir boşluk ve dilsel seçeneklere bağlı olan bilişsel işlemlemelere gereksinim yaratır. Bu şekilde görev, son kararı öğrenciye bırakırken öğrencinin kullanması gereken dili de bir biçimde kısıtlar. Kumaravadivelu (1991:99)'un belirttiği gibi, görev içeriği belirtmektedir; ancak sınıf içinde kullanılacak olan gerçek dil ğrenci ve öğretmene bağlıdır.

- 3- Görev, dil kullanımının gerçek dünyadaki işlemlemelerini içerir. Çalışma planı, bir formu doldurma gibi gerçek yaşamda karşılaşılan dil etkinlikleri ya da iki resmi karşılaştırma gibi yapay dil etkinliklerini kapsayabilir. Soru cevaplama ve sorma ya da yanlış anlamalarla başa çıkma gibi görevleri gerçekleştirme sonucu ortaya çıkan dil kullanımı işlemlemeleri, gerçek dünyadakilere yansıyacaktır.
- 4- Görev, şu dil becerilerini de içerebilir:
 - i) Bir metni dinleme veya okuma veya ne anladıklarını gösterme.
 - ii) Sözlü ya da yazılı bir metin oluşturma,
 - iii) Algısal ve üretimsel becerileri birleştirme.

Görev, diyaloğa ve monoloğa yönelik dil kullanımlarını gerektirir. Bu açıdan, alıştırmalardan farksızdır.

- 5- Görev, bilişsel işlemlemeler gerektirmektedir. Çalışma planı öğrencilerin seçme, sınıflandırma, düzenleme, gereklendirme ve görevi devam ettirebilmek için değerlendirme gibi bilişsel stratejileri kullanmalarını

gerektirmektedir. Bu işlemler dil seçimlerini etkiler ancak belirlemezler.

- 6- Bir görev açıkça iletişimsel sonucu tanımlamaktadır. Görev, öğrenciler için etkinliğin amacı olan dildışı sonuçları göstermektedir. Belirlenen sonuç, katılımcıların görevi ne zaman bitirdiklerine karar vermelerini sağlar.

Yukarıda belirtilen bu altı özellik bir etkinliğin “görev” olarak adlandırılıp adlandırılmayacağına karar vermede belirleyici rol taşımaktadır. Dil öğretiminde kullanılan etkinliklerin verilen bu özelliklere sahip olup olmadıklarına göre “görev” olma bağlamında değerlendirmek mümkündür. Ellis (2003: 11-13)’den aktararak Türkçeye uyarlanan birkaç etkinliği verilen özellikler çerçevesinde görev niteliği taşıyıp taşımadıklarına göre değerlendirmek özelliklerin etkinliklerde nasıl şekillenebileceğinin örneklendirilmesi açısından yararlı olacaktır:

Etkinlik 1:

Tehlikeli bir an

Öğrenci A: Daha önce hiç hayatınızın tehlikede olduğu bir durum yaşadınız mı? Bu durumu arkadaşınıza anlatın. Ne olduğunu anlatın. Tehlikedeyken ve sonrasında neler hissettiniz.

Öğrenci B: Arkadaşınızın hayatındaki tehlikeli durumu dinleyin ve arkadaşınızın başına gelenleri çizin. Bitirdiğinizde resmi arkadaşınıza gösterin.

Etkinlik 1, anadile ait dil kullanımını sağlamaya çalışan sosyodilbilimciler tarafından tercih edilen bir görev örneğidir. Sosyodilbilimciler insanların travmatik bir deneyimden bahsederken içinden geldikleri gibi konuştuklarını belirtmektedirler. Bu etkinlik bir görevde olması gereken tüm özelliklere sahiptir. Görev planı işi gerçekleştiren iki katılımcının da ne yapması gerektiğini belirtir. Öncelikli odak anlam üzerindedir. A öğrencisi tehlikeli bir an hakkında konuşurken kendi dilsel kaynaklarını kullanmak zorundadır ve B öğrencisi soru sormada serbesttir. Görevin gerektirdiği dil kullanımı, insanlara önemli bir kişisel deneyimi aktarmak gibi doğal

bir iletişimsel olayı içermektedir. Görev, sözlü dil kullanımını içermektedir. A öğrencisi var olan bir şemayla ilgili olarak konuştuğu için bilişsel işlemler basit düzeydedir. B öğrencisinin olanların resmini çizmesi gereksinimi görevin sonucunu oluşturmaktadır.

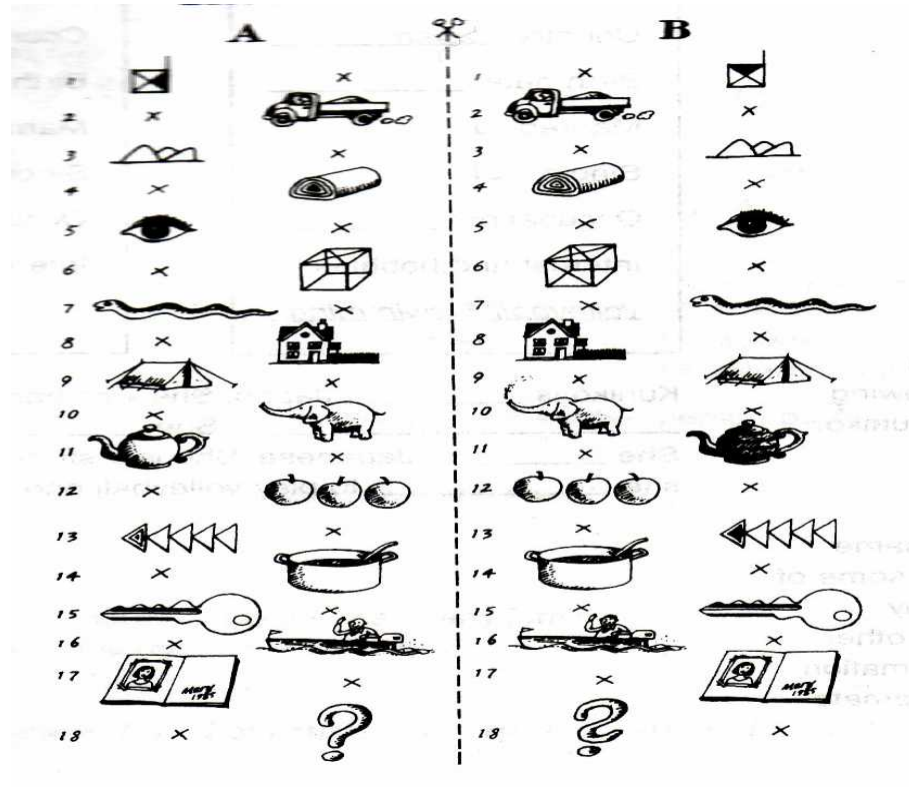
Elbette ki bir etkinliğin görevin tüm özelliklerine hep bir arada sahip olması beklenemez, dolayısıyla bir başka etkinlik ile görevin özelliklerinin örneklenmesinin gerekli olacağı düşünülmektedir.

Etkinlik 2:

Aynı mı, farklı mı?

Arkadaşınızla birlikte çalışın, resimleri birbirinize tarif edin. Arkadaşınızın resmi sizinki ile aynı mı? Emin değilseniz, arkadaşınıza sorular sorun.

AYNI MI, FARKLI MI?



Etkinlik 2, popüler bir dil öğretimi etkinliğidir ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu etkinlik öğrencilerin ellerinde olan resimleri tüm ayrıntılarıyla betimlemelerini ve böylece karşılıklı olarak aynı resmi tutup tutmadıklarını anlamalarını gerektirmektedir. İkili gruplar halinde çalışan öğrencilerin etkileşimine neden olan bir görev planı şeklindedir. Resimlerin içeriği anlatıldığından odak noktası anlamdır. Katılımcılar kullanacakları dili seçerler, her hangi bir yönlendirme yoktur. Ancak görevin kendisi onları belirli yapıları kullanmaya yönleltebilir. Etkinlik yapaydır; ancak kullanılacak dil günlük iletişim içinde kullanılan dile uygundur. Görevin gerçekleştirilmesi sözlü dil kullanımına bağlıdır. Resimler farklı bilişsel stratejileri gerektirecek doğrultuda farklıdır. Örneğin, resim A'daki kare siyahlaşan bölge bakımından farklıdır; ancak resim B'de bir özelliğin var olup olmaması bakımından farklılık taşımaktadır.

Bu etkinlikteki görev, öğrencilerin resimler arasındaki farkları bulmaları ve sözlü dil kullanarak ifade etmeleri olarak tasarlanmıştır. Bir sonraki etkinliğe ise dinleme ve yazma becerilerine yönelik görevler içermesi nedeniyle yer verilmiştir.

Etkinlik 3:

- *Kartlarda 4 yeni öğrenci hakkında bilgiler var. Bazı bilgiler eksik. Onları dinle ve eksik bilgileri yaz.*

Ad: <u>Gabriel</u>	Ad: <u>Samuel</u>
Ülke: <u>Portekiz</u>	Ülke: _____
Doğum tarihi: <u>8/25/50</u>	Doğum tarihi: <u>2/4/65</u>
Evli: ☒	Evli: ☐
Bekar: ☐	Bekar: ☐
Meslek: <u>doktor</u>	Meslek: <u>öğrenci</u>
İlgi alanları ve hobiler: <u>okumak ve fotoğraf çekmek</u>	İlgi alanları ve hobiler: <u>klasik müzik</u>

Ad: <u>Kuniko</u>	Ad: _____
Ülke: <u>Japonya</u>	Ülke: <u>Fas</u>
Doğum tarihi: <u>2/4/65</u>	Doğum tarihi: _____
Evli: ☐	Evli: ☐
Bekar: ☐	Bekar: ☐
Meslek: _____	Meslek: <u>doktor</u>
İlgi alanları ve hobiler: <u>Voleybol ve yüzme</u>	İlgi alanları ve hobiler: _____

- *Kuniko hakkındaki bilgileri doldurun.*

Kuniko Japon. O _____ yaşında. O _____. Onun mesleği _____ . Onun hobisi _____ .

- *Birbirinizle konuşarak sınıf arkadaşlarınız hakkında bilgi edinin.
Her arkadaşınız hakkında bir bilgi kartı doldurun.*

Etkinlik 3, üç farklı etkinlikten oluşmaktadır. Birincisi, öğrencilerin dört kişi hakkında bazı bilgiler dinlemesini ve formdaki eksik bilgileri doldurmalarını gerektirmektedir. İkincisi, öğrencilerin yazılı metinlerdeki eksik sözcükleri doldurmalarıdır. Üçüncüsü ise, öğrencilerin formları doldurmak için sınıf arkadaşlarına sorular yöneltmelerini söylemektedir. Birinci etkinlik görevin genel özelliklerini kendi içinde taşımaktadır ve görev planını içermektedir. Odak, anlam üzerindedir. Öğrenciler kullanacakları sözcüklerin seçimlerini kendileri yapmaktadırlar. Gerekli olan dilsel davranışın türü yapaydır; ancak doğal dil kullanımıyla ilişkilidir. Ayrıca bir dinleme etkinliğidir. Bilginin belirlenmesinde bilişsel işleme yapılmasını gerektirmektedir. Tamamlanmış formlar gibi belirgin

ve açık sonuçlar sergilenmektedir. İkinci etkinlik, bir alıştırma niteliğindedir. Üçüncü etkinlik ise konuşma içeren etkileşimsel bir görevdir. Bu etkinlikte belirlenmiş metindeki eksik yapıların doldurulması gibi daha sınırları belirgin bir görev söz konusudur. Bir sonraki etkinlikte ise, bu etkinliğe kıyasla dil seçimi öğrenciye daha çok bağlı olan bir görev örneklendirilecektir.

Etkinlik 4:

Yardım İsteme

Bir öğrenci Kart A'ya, diğeri de Kart B'ye bakarak ikili gruplar halinde çalışın ve karşılıklı konuşun.

Kart A	Kart B
Sen öğrencisin ve bir arkadaşının ödevlerine yardım etmesini istiyorsun.	Sen öğrencisin ve bir arkadaşın senden ödevine yardım etmeni istedi ama sen istekli değilsin.
A: Arkadaşın meşgul mü diye kontrol et.	A: _____
B: _____	B: Hiçbir şey yapmayacağını söyle.
A: Sana yardım etmesini iste.	A: _____
B: _____	B: Reddet. Sebebini söyle.
A: Onu ikna etmeye çalış.	A: _____
B: _____	B: İsteksizce kabul et.
A: Ona teşekkür et.	A: _____

Etkinlik 4, ipucu kartları etkinliğidir. Bu etkinlik görev olmanın bazı özelliklerini taşımaktadır. Sözlü etkileşim için görev planı sağlamaktadır. Belirli bir düzeye kadar, katılımcılar dilsel kaynakları seçmekte özgürdürler. Sonuç olarak ortaya çıkan etkileşim, doğal diyaloglara benzerlik göstermektedir. Ancak odak, anlamdan ziyade yapıdadır. Sözcelerin anlamları verilmiştir; böylece öğrenciler

belirtilen ifadeleri yaratmada kendi seçtikleri dilsel yapıları kullanacaklardır. Sonuç, görevin kendisinin yerine getirilmesidir.

Etkinlik 5:

Alışverişe gitme

Mary'nin alışveriş listesine bak. Abdullah'ın dükkanında bu listedekiler var mı?

Mary'nin alışveriş listesi:

- | | | |
|-------------|-----------|------------|
| 1- portakal | 3- kek un | 5- bisküvi |
| 2- yumurta | 4- süt | 6- reçel |

Abdullah'ın dükkanı:

- | | | |
|----------|-----------|------------------|
| 1- ekmek | 5- kola | 9- kabartma tozu |
| 2- tuz | 6- un | 10- bisküvi |
| 3- elma | 7- kek un | 11- süt |
| 4- balık | 8- şeker | 12- kuru fasülye |

İkili gruplar halinde çalışın. Bir kişi Mary, bir diğeri de Abdullah olsun. Aşağıdaki gibi bir diyalog yazın:

Mary : Günaydın. Un var mı?

Abdullah: Evet, var.

ya da

Mary : Günaydın. Reçel var mı?

Abdullah : Hayır, malesef. Hiç yok.

Etkinlik 5, bir alıştırma niteliğindedir. Görev planı, sorular ve cevaplarla ‘hiç’ ve ‘bazı’ kullanımlarını içermektedir. Etkinlik her hangi bir ürünle

sonuçlanmamaktadır ve gerçek dünyadaki dil kullanımlarına yönelik bir yönlendirme yoktur.

Yukarıda verilen Etkinlik 5'in incelenmesi, görev ve alıştırma arasındaki farkları örnekler üzerinde göstermek açısından oldukça açıklayıcıdır. Sonuç olarak bir etkinliğin görev olarak adlandırılabilmesi için bir görevin taşıması gereken özelliklere sahip olması gerektiği görülmektedir.

Alıştırmaların bu özellikleri taşıyıp taşımadıkları değerlendirildiğinde hangi alıştırmaların 'görev' olarak değerlendirilebileceği ortaya çıkmaktadır (Ellis, 2003: 10) Bütün bu tanımlamaları daha somut hale getirebilmek için görev türlerine yönelik örneklendirmeler ve ayrıntılı bilgi yararlı olacaktır.

Bu çalışmada Ellis (2003: 9-10)'in görev tanımı ve belirttiği görev özellikleri temel alınacaktır. Buna bağlı olarak, görevin bir çalışma planı olması; anlam odaklı olması yani öğrenciye dili göstermekten çok, öğrencinin edimbilimsel olarak dil kullanmayla meşgul olmasını sağlamaya yönelik olması; görevin dil kullanımının gerçek dünyadaki işlemlerini içermesi; bir metni dinleme veya okuma veya ne anladıklarını gösterme, sözlü ya da yazılı bir metin oluşturma, algısal ve üretimsel becerileri birleştirme gibi dil becerilerini içermesi; bilişsel işlemler gerektirmesi ve iletişimsel sonucu tanımlaması gerekliliği savunulacaktır.

3.2.4.2. Görev Türleri

Görev türleri farklı araştırmacılar tarafından farklı adlar kullanılarak farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Willis (1996: 26–27) görevleri altı sınıfa ayırmıştır: *listeleme, sıraya koyma ve sınıflandırma, karşılaştırma, problem çözme, kişisel deneyim paylaşma ve yaratıcı görevler*. Brown (2001: 242–243) ise, görevleri *erek görevler* ve *öğretme amaçlı görevler* olarak ikiye ayırmıştır. Ellis (2003: 16) görevlerin genel özelliklerini göz önüne alarak görev türlerini *odaklanmış ve odaklanmamış görevler* olarak ikiye ayırmaktadır.

Bu çalışmada Ellis (2003: 16)'in belirttiği *odaklanmış ve odaklanmamış görevler* ele alınacak ve hazırlanacak ders malzemeleri *odaklanmış görevlere* yönelik olacaktır.

3.2.4.2.1. Odaklanmış ve Odaklanmamış Görevler

Odaklanmamış görevler, öğrencileri birçok yapı arasından seçim yaparak dil kullanmaya yönlendirebilir; ancak belirli bir yapının kullanımına yönelik hazırlanmamışlardır. Ancak odaklanmış görevler, öğrencilerin dilbilgisi yapısı gibi bir dilsel özellik üzerinde algısal ya da üretimsel olarak işleme yapmasına neden olmayı hedeflemektedir. Elbette ki bu işleme görevin özelliklerini taşıyan etkinliklerin yerine getirilmesi sonucu oluşmalıdır. Böylece, hedeflenen yapı / özellik görevin bölümleri içinde belirlenmemiş olur. Buna karşın, odaklanmış görevlerin iki amacı vardır: Birincisi, odaklanmamış görevlerde olduğu gibi iletişimsel dil kullanımını teşvik etmek; ikincisi ise, önceden belirlenmiş bir erek yapının kullanımını işaret etmektir (Ellis, 2003:16).

Bir görevin odak kazanmasının iki ana yolu vardır: Görevi sadece belirli bir dilsel yapının kullanımına bağlı olarak bitirilebilecek biçimde hazırlamak ve dilin kendisinin, görevin içeriği olmasını sağlamak. Odaklanmamış görevlerde konular gerçek yaşamdan ve belki de öğrencilerin eğitim gördükleri akademik müfredattan alınmaktadır. Yine de, dilsel öğeyi görevin konusu yapmak mümkündür (Ellis, 2003:17).

Ellis (2003:144) odaklanmış iletişimsel görevler için iki psikolojik temeli göz önüne almıştır. Birinci temel, bilişsel psikoloji temelli olarak gelişen *beceri geliştirme kuramları ve otomatik işleme süreçleridir*. İkinci temel ise, *örtük öğrenmedir*. Ellis, beceri geliştirme ile ilgili olarak McLaughlin (1987, 1990); McLaughlin ve Heredia (1996); Anderson (1993, 2000) ve Johnson (1988, 1996)'ın bilişsel psikoloji açısından savundukları otomatik işleme süreci ile ilgili yaklaşımlarından etkilenmiştir.

Otomatik işleme, uygun girdi bulunduğu her an bellekte yer alan belirli *boğumların* etkinleşmesini içermektedir. Aynı girdinin, aynı etkinleşme biçimine defalarca kaydedilmesi yoluyla öğrenilmiş bir tepkidir (McLaughlin ve Heredia (1996: 214)'den *Aktaran*: Ellis, 2003: 144). Otomatikleştirme, dil işlemlerini güçlendirme ya da hızlandırmadan daha fazlasını içermektedir; bu işleme yeniden yapılandırmayı da gerektirmektedir (McLaughlin, 1990, *Aktaran*: Ellis, 2003: 144).

Örtük öğrenme, karmaşık uyaranların altında yatan yapı hakkındaki bilginin doğal olarak, basit ve bilinçli hiçbir işlem yapılmaksızın gerçekleşen işlemler yoluyla edinimidir. Örtük öğrenme, bilinç düzeyine ulaşmaksızın otomatik olarak gerçekleşmektedir. Açık öğrenme ise, öğretmenin erek dil birimlerinin bilinçli bir araması şeklindedir ve ileri düzeyde seçicilik söz konusudur (Ellis, 2003: 148).

Sonuç olarak, göreve dayalı öğrenme yaklaşımı, beceri geliştirme açısından ele alındığında,

- i) Öğretilecek dilin bildirimsel bilgisinin,
- ii) İletişimsel uygulamaların,
- iii) Öğrencilerin gittiği yönleri gösterecek geribildirimlerin gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda odaklanmış görevlerin belirli dilsel yapılara yönlendirilerek iletişimsel uygulama sağlamakta olduğu görülmektedir.

Örtük öğrenme açısından ise,

- iv) İletişim yoluyla örtük öğrenme olanaklarının,
- v) İletişim esnasında bilgileri şekillendirmenin,
- vi) Yapıya dikkat etmek için bilginin açık olarak verilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Tüm bu verilerden yola çıkarak bu çalışmada yabancı dil öğretiminde kullanılacak malzemelerin örtük öğrenmeye dayalı odaklanmış görevlerden oluşması gerektiği görüşü temel alınacaktır.

Bu bölümde, ikinci dil öğretimine ilişkin yöntemlerden işitsel dilsel yöntem, dilbilgisi çeviri yöntemi, iletişimsel yöntem ve göreve dayalı öğrenme yöntemi ele alınmıştır. Bu çalışmada sunulacak olan, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabileceği düşünülmüş geliştirilen ders malzemeleri bu bölümde değinilen görev türleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Hazırlanan ders malzemeleri Bölüm 5'te ve Ek'te yer almaktadır. Ders malzemelerinin sunulmasından önce dilbilgisi kavramının ve Türkçedeki ortaçağlaşturma belirticilerinin yapısal özelliklerinin açıklanmasının gerekli olacağı düşünülmüştür ve *Bölüm 3.3.'te Dilbilgisi* konusu ele alınmıştır.

3.3. Dilbilgisi

3.3.1. Dilbilgisi nedir?

Palmer (1971: 7)' a göre, bir dilin merkezi onun dilbilgisidir. Dilbilgisi bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçimbilim ve sözdizimi kapsayan incelemedir. Biçimbilim düzleminde sözcük yapımı da bu kapsama alınabilir (Vardar, 1998: 76).

Gencan (2001: 28) 'a göre, dilbilgisi “Dillerin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri gibi türlü niteliklerini konu edinen; doğru, düzgün kullanılış yollarını gösteren bilgilerin tümüdür” biçiminde tanımlanabilir.

Dilbilgisi bir dilin kullanımlarını yöneten kuralları inceleyen dilbilim alanıdır. Geleneksel bakış açısı dilbilgisinin biçimbilim ve sözdizimi içerdiğini belirtirken modern dilbilimde bu alt alanlar sesbilgisi, sesbilim, ortografi, anlambilim ve edimbilim eklenerek tamamlanmaktadır.

Anadil konuşucusu kendi dilinde kullandığı dilbilgisinin farkında olmayabilir; ancak yabancı dil öğrencisinin kavramaya çalıştığı önemli konulardan birisi erek dilin dilbilgisel yapısıdır. Dilbilgisi, seslemlerin düzenlenmesinde büyük bir etkiye sahiptir; ayrıca sınıf içinde yapılan etkinliklerin ve öğrencilerin yapıların oluşmasını sağlayan kuralları sorgulamasının temelini oluşturmaktadır (Batstone, 1994:3).

Her dil kendi dilbilgisine sahiptir; örneğin İngilizce dilbilgisi İngiliz dilindeki kuralların analizinin yapıldığı özel bir çalışma alanıdır. Kuramsal dilbilimde genelleyici dilbilgisi olarak adlandırılan betimleyici dilbilgisi bir dilin dilbilgisel yapılarını tanımlar. Dilbilgisinin belirli türleri *dilbilgisel çerçeve* olarak bilinmektedir. Genelleyici dilbilgisinin standart çerçevesi, Noam Chomsky tarafından 1950’den 1980 yılına kadar geliştirilen dönüşümlü dilbilgisi modelidir (<http://en.wikipedia.org>).

Fromkin ve Rodman (1998: 14) dilbilgisini betimleyici dilbilgisi ve kuralcı dilbilgisi olarak ikiye ayırmaktadır. Betimleyici dilbilgisine göre, her dil konuşucusu konuştuğu dilin dilbilgisini bilir. Bir dilbilimci bu dili betimlemeye çalıştığında konuşucuların zihninde var olan dilin dilbilgisini betimlemeye çalışmış olur. Konuşucular arasında farklılıklar olabilir; ancak iletişim kurmayı sağlayan şey ortak dilbilgisi yapılarının varlığıdır. Betimleyici dilbilgisi nasıl konuşulması gerektiğini söylemez, sadece var olan dilbilgisel bilgiyi betimler. Bireylerin dili anlama ve konuşma süreçlerini açıklamaya çalışır ve bireylerin konuştukları dilin sesleri, sözcükleri, öbekleri ve tümceleri hakkında neler bildiklerini gösterir (Fromkin ve Rodman, 1998: 14).

Kuralcı dilbilgisi ise, dil değişiminin bir yıkım olduğunu düşünen kişilerin geçmişte ve günümüzde dilde kesinliğe inanmalarından kaynaklanmaktadır. Bu görüşe göre, eğitilmiş insanların yazıda ve konuşmada kullanması gereken bir takım “doğru” kullanımlar mevcuttur. Varolan dilbilgisi kurallarının betimlenmesi yerine kullanılması gereken kurallarla dilbilgisinin belirlenmesi gerekliliği önem taşımaktadır. Kuralcı dilbilgisine göre insanların bildiği kuralları betimlemek yerine,

onlara bilmeleri gereken dilbilgisini öğretmek gerekmektedir (Fromkin ve Rodman, 1998: 15-16).

“Dilbilgisi neden önemlidir?” sorusunun yanıtı ise İngilizce verilen şu örnekle açıklanabilir (Batstone, 1994:3):

(1a) *“up and he that the in Bill Jane stand announce spring marry”*

tümcesinde anlatılmak istenenin ne olduğu açık değildir. Çünkü sözcükler İngiliz dilinin dilbilgisine aykırı, düzensiz ve kuralsızca dizilmiştir. Ancak tümce

(1b) *“Bill stand up and announce that he and Jane marry in the Spring”*

biçiminde düzenlendiğinde İngilizcenin sözcük dizilişine uygun hale getirilebilir. Tümcede sözcüklerin nasıl bir arada olması ya da olmaması gerektiği sözdizimin konusu olmakla birlikte dilbilgisinin önemli bir bölümüdür. Örnek (1b)’de önerilen biçimde sözcükleri bir araya koyarak sözdizimi kurallarını işletmiş olmaktadır. Dolayısıyla tümcenin aktarmak istediği düşünce ortaya çıkmaktadır (Batstone, 1994:3).

Sözcüklerin değişimler ya da eklemelerle sistemli olarak tanımlandıkları yolları dilbilgisi aracılığıyla belirleyebiliriz. Bu belirleme biçimbilimin bir parçasıdır ve bize zaman, sayı ve cinsiyet gibi temel bilgileri ifade etmede kolaylık sağlamaktadır (Batstone, 1994:4).

Geliyorum.

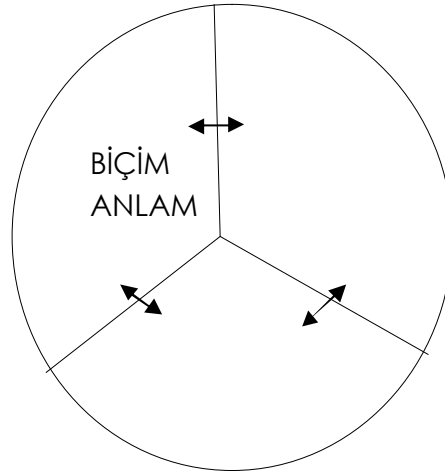
tümcesini biçimbirimlerine ayırdığımızda (*gel – iyor – um*), -Iyor biçimbiriminin zaman, -Im biçimbiriminin de kişi bildirdiğini görmekteyiz. Dolayısıyla Türkçede bu iki ekin sistemli olarak belirledikleri dilbilgisel işlev zaman ve kişidir, denebilir.

Dilbilgisi kavramını açıkladıktan sonra dilbilgisi öğretiminin temel birimlerinin açıklanmasının yerinde olacağı düşünülmüştür ve *Bölüm 3.3.3*’te dilbilgisi öğretiminin temel birimleri ele alınmıştır.

3.3.2. Dilbilgisi Öğretiminin Temel Birimleri

Dil, basit deyişle, bir iletişim aracıdır. İletişim aracı olan dilin öğretiminde de yapıların iletişimdeki işlevlerine yönelmek kaçınılmazdır. Bu bağlamda, Cem (2005:9), dilbilgisel yapıların biçim ve kurallardan oluşmuş olsa da iletişimde bir anlam ifade etmek için uygun bağlamlarda kullanıldığını belirtir. Cem, yabancı dilde dilbilgisi öğretiminin amacını dilbilgisi kurallarının yaşama aktarılması, yani bu kuralların o dilde bir anlam aktarmak için iletişim kurarken kullanılması olarak belirlemiştir ve “dilbilgisi” ile “iletişim” arasında bir köprü kurulması gerektiğini vurgulamıştır. Larsen- Freeman (2001:252) bu köprüyü üç boyutlu dilbilgisi şeması olarak şekillendirmiştir.

Şekil 1: Larsen – Freeman’ın üç boyutlu dilbilgisi şeması



Larsen-Freeman’ın (2001) şemasını açıklarken Cem (2005: 11), bu şemanın herhangi bir dilbilgisel yapının üç boyutu olduğunu vurguladığını belirtmektedir. **Biçim** bölümü bir dilbilgisel yapının nasıl biçimlendiğini, nasıl sesletildiğini, nasıl yazıldığını, dildeki diğer yapılarla nasıl etkileşimde olduğunu ifade ederken; **anlam**

bölümü dilbilgisel yapının ne anlama geldiğini göstermektedir. **Kullanım** bölümü ise, dilbilgisel yapının hangi bağlam(lar)da kim(ler) tarafından nere(ler)de kullanıldığını ve bu bağlamlara yönelik önvarsayımları göstermekte olduğunu söylenmektedir. Cem'e göre (2005: 11), şemadaki bölümler arasındaki oklar ise bölümlerin birbirleriyle sıkı bir ilişki ve etkileşim içinde olduklarını, bir bölümdeki değişimin diğer bölümleri de etkileyeceğini göstermektedir. Şemanın pasta diyagram şeklinde oluşturulması ise, bölümler arasında hiyerarşik bir ilişki olmadığını her üç bölümün de dilbilgisi-iletişim köprüsü için aynı derecede önem taşıdığını göstermektedir.

Bu bilgilerden hareketle dil öğretiminde üç farklı boyuta dikkat edilmesi gerektiğini ve sadece biçime ya da sadece anlama ya da sadece kullanıma yönelik bir öğretimin yeterli olmayacağını söyleyebiliriz. Dolayısıyla dil öğretiminde biçim, anlam ve kullanım ilişkisi öğrenciye uygun bağlamda ve bir arada sunulmalıdır.

Bu çalışmada da hazırlanan ders malzemeleri dilbilgisi öğretiminin üç boyutu olan biçim-anlam-kullanım boyutları çerçevesinde kurgulanarak bu üç boyutun da öğrenci tarafından kavranılabileceği biçimde sunulmaktadır.

Suter, (2001: 5) dilin, dilbilgisi değil dilbilgisel olduğundan söz etmektedir. Bu görüş dilin bağlam içinde anlam kazandığını göstermektedir. Dil edinimi, bağlamdan bağımsız soyut tümcelerle değil, bağlam içerisinde belirli işlevlerle kullanılan dilsel birimlerle sağlanmaktadır. Bir tümcenin anlamı bağlam içinde değişiklik gösterebilmektedir.

Gel de şimdi kitap oku.

tümcesi kullanıldığı bağlama göre, birinci olarak “*Şimdi gelmeni ve kitap okumanı istiyorum*” ya da konuşmacıyı rahatsız eden bir durum ertesinde “*Bu durumda kitap okuyabileceğimi sanmıyorum veya Bu durumdan sonra kitap okuma hevesim kalmadı.*” şeklinde iki farklı anlama gelebilmektedir. Bu tümcenin anlamı içinde kullanıldığı bağlam tarafından ortaya konulmaktadır (Çakır, 2004: 251).

Bağlam anlamı belirleyen önemli bir kavram olduğuna göre, nasıl oluşturulmaktadır? Cem (2005: 15)’e göre, bağlam, “*olay*”, “*dil*”, “*kişi*”, “*zaman*” ve “*yer*”den oluşmaktadır ve bağlamı oluşturan bileşenleri Şekil 2’deki gibi aktarmaktadır:

Şekil 2: Bağlam Bileşenleri (Cem, 2005: 16)



Cem (2005: 15), bağlam oluşturmak için durumsal ve dilsel bağlamların dikkate alınması gerektiğini söylemiştir. Durumsal bağlam, öğrencilerin önceki deneyimleri ile oluşturulan bağlamın ilgili olmasını, dilsel bağlam da öğrencinin bilgi düzeyine uygun olması gerektiğini ifade etmektedir.

Tüm bu bilgilerden yola çıkılarak bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ortaçaştırma belirtecilerinin öğretimi üzerine geliştirilen malzemeler Larsen – Freeman’ın üç boyutlu dilbilgisi şeması doğrultusunda bağlam bileşenleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

3.3.3. Dilbilgisi Öğretimine İlişkin Yaklaşımlar

Dilbilgisi öğretimi dil öğretiminin temel unsurlarından birisidir. Bu unsur gerek dil öğreticileri gerekse öğrencileri tarafından yabancı dil öğretimi sürecinde üzerinde durulan önemli bir süreçtir. Dolayısıyla dilbilgisi öğretimi konusunda birçok görüş ortaya atılmıştır. Cem (2005:9)’e göre, yabancı dilde dilbilgisi öğretiminin amacı

dilbilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması, yani bu kuralların o dilde bir anlam aktarmak için iletişim kurarken kullanılmasıdır.

Batstone (1994:4)'a göre, dilbilgisi ürün ve süreç olarak iki biçimde ele alınabilir. Dilbilgisini ürün olarak ele almak birçok öğretmenin aşına olduğu ve birçok kitapta uygulanan bir yaklaşımdır. Dilbilgisi konuları bölünerek üniteler halinde hazırlanır ve sunulur. Dilbilgisi ile uğraşan kişiler, dili bir biçimde bölümlere ayırırlar; örneğin hazırladıkları kitaplarda bir üniteye ilgeç öbeklerini ele alırken diğer üniteye eylem öbeklerini ele alırlar. Yani, dil öğretimine dilbilgisi açısından yaklaşılmaktadır. Dilin bütün bileşenleri ayrı biçimlere bölünür. Dilbilgisine bir ürün olarak bakmak hem öğrenciye hem de öğretmene büyük katkı sağlamaktadır. Bir dilbilgisi konusuna ve onunla ilgili anlamlara odaklanarak öğrencinin dilbilgisi bilgisini geliştirmesini ve bu bilginin ışığında ulaşılan anlamları algılayabilmesini sağlayabiliriz. Ancak bu tek başına yeterli değildir; çünkü dilbilgisi aynı zamanda dil kullanım sürecini anlamamıza ışık tutan kilit bir noktadır. Dilbilgisi bir süreç olarak değerlendirildiğinde dilbilgisinin iletişimin her anına yayıldığı göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bir öğrenci bir dilbilgisi yapısı ile ilgili bir alıştırmayı çözdü ya da ona bu konu anlatıldı diye gerçek iletişim ortamında bu dilbilgisi yapısını etkili biçimde kullanabilmesini beklemek doğru değildir (Batstone, 1994:4).

Batstone (1994: 5-6), oluşturdukları tümceler aracılığıyla dil öğretmenlerinin dilbilgisi öğretimine yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlar doğrultusunda dil öğretmenlerinin değişen tutumlarını aşağıdaki örnekler yoluyla somutlaştırmıştır:

- 1) “Sınıflarımda öğrenciler grup çalışmaları yapıldığında tartışma yoluyla problem çözmek için çok zaman harcıyorlar. Ben sadece benden yardım istediklerinde müdahale ediyorum.”
- 2) “Nadia dersi takip ederken geri kalıyor. Ama eve gidip kitabın arkasındaki özetlere çalıştığında sınıfa çok büyük bir farkla geliyor.”
- 3) “Bu gün geçmiş zamanı anlattım, Çarşamba günü edilgen yapıya döneceğim.”

4) “Manuel çok istekli fakat bir tartışma başladığında şaşkınlığa kapılıyor ve dil hakkında bildikleri bölünüyor ve bozuluyor” (Batstone, 1994: 5-6).

1. ve 2. örneklerde verilen tümceleri üreten öğretmenin dilbilgisi öğretiminin bir süreç olduğu görüşüne sahip olmasına karşın 3. ve 4. örneklerde verilen tümceleri üreten bir öğretmenin dilbilgisi öğretimini ürün olarak değerlendirdiği açıktır.

Dilbilgisi öğretimindeki yaklaşımların başlıcaları ürün olarak dilbilgisi öğretimi ve süreç olarak dilbilgisi öğretimi olmakla birlikte bu yaklaşımlara bir üçüncüsü, yani beceri olarak dilbilgisi öğretimi de eklenilebilir. Bu demektir ki; dilbilgisi öğretimine ilişkin yaklaşımlar şu üç başlık altında incelenebilmektedir:

- Ürün olarak dilbilgisi öğretimi
- Süreç olarak dilbilgisi öğretimi
- Beceri olarak dilbilgisi öğretimi

3.3.3.1. Ürün olarak dilbilgisi öğretimi

Bu öğretim yöntemine göre öğrenci dilbilgisini kullanabilir hale gelmeden önce dilbilgisinin niteliklerini bilmelidir; bu nedenle dilbilgisi yapılarının öğretilmesi öncelik taşımaktadır. Ürün olarak dilbilgisi öğretiminin temelinde öğrencinin dilbilgisel farkındalık geliştirmesi ve öğrencinin yapıyı oluşturması olmak üzere iki temel süreç bulunmaktadır. Öğrencinin dilbilgisel farkındalık geliştirmesi süreci, öğrencilerin bütün dikkatlerinin yeni öğrenilen yapı üzerine çekilmesi ve yapıları kavratmak amacıyla yeni dilsel girdinin gözler önüne konularak dikkat odağı haline getirilmesi sürecidir. İkinci süreçte ise, öğrencilere öğrendikleri dilin sistemine dair yapısal bilgilerini oluşturmaları için, dilbilgisi yapılarının işleme süreçlerini ve yapıları birbirlerine nasıl eklendiklerini gösteren olanaklar yaratılmaktadır. (Batstone, 1994: 54-73)

Batstone (1994: 56), Soars and Soars (1986: 37)'den alıntı yaparak İngilizce'nin yabancılara öğretimi alanına yönelik hazırlanmış bir etkinliği ürün olarak dilbilgisi öğretiminde öğrencinin dilbilgisel farkındalık geliştirmesi süreci için kullanılabilecek malzeme türlerine bir örnek olarak sunmaktadır. Bu etkinliği Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi alanına şu biçimde uyarlayabiliriz:

Etkinlik 6:

Bir iş görüşmesi sırasında Müdür, Serdar Bey'e sorular soruyor.

M: Serdar Bey, şu anda nerede çalışıyorsunuz?

S: Bir otobüs şirketinde.

M: Kaç yıldır bu şirkette çalışıyorsunuz?

S: 5 yıldır bu şirkette çalışıyorum.

M: Satış bölümünde ne kadar çalıştınız?

S: On sekiz ay boyunca çalıştım.

M: Daha önce nerede çalıştınız?

S: Müdür yardımcısı olarak bir oteller zincirinde çalıştım.

Dilbilgisi soruları:

Serdar Bey'in neden "5 yıldır bu şirkette çalışıyorum." ve bunun yanında "Müdür yardımcısı olarak bir oteller zincirinde çalıştım." dediğini açıklayınız.

Serdar Bey hala satış bölümünde mi çalışıyor?

Serdar Bey hala oteller zincirinde mi çalışıyor?

Bu etkinlikte şimdiki zamanın ve belirli geçmiş zamanın kullanımsal özelliklerine yönelik bir durum kurgulanmıştır. Öğrenci, geçmiş zamanda oluşturulan tümcelerle şimdiki zamanda oluşturulan tümceleri dilbilgisi sorularının yardımıyla kıyaslayarak neden iki zaman arasında aynı bağlam içinde farklı tercihler

yapıldığının farkına varmaya çalışacaktır. Bu etkinlikte dilbilgisi sorularının verilmesi öğrencinin öğretilen dilsel birime yönelik farkındalığının geliştirilmesini hedeflemektedir.

Yine Batstone (1994: 57), Shepherd, Rossner, and Taylor (1984: 49-50)'den alıntı yaparak ürün olarak dilbilgisi öğretiminde öğrencinin bilinçlenme süreci için kullanılabilecek malzeme türlerine başka bir etkinliği örnek olarak göstermektedir:

Etkinlik 7:

-*DI* ve -*yordu* biçimbirimlerinden hangisini kullanırsınız?

A) Alıştırmaları inceleyin.

1- a) Ayşe eve saat sekizde *geldi* ve...

b) Cem onu *bekliyordu*.

2- a) Ali *düştü*.

b) Çünkü o ağaca *tırmanıyordu*.

3- a) Yağmur *yağdıyordu* ama...

b) o yine de *gitti*.

4- a) Elma *yiyecektim*.

b) Dişim *kırıldı*.

5- a) Polis onu *yakaladı* diye ...

b) küçük hırsız çok *korkuyordu*.

B) Yukarıdaki alıştırmaları örnekteki gibi sınıflandırın.

Bitmiş eylemler 1a.

Bitmemiş eylemler 1b.

Bu etkinlikte öğrencilerden birinci bölümde verilen tümceleri inceleyerek ikinci bölümde bu tümcelerin eylemlerini bitmişlik ve bitmemişlik açısından sınıflandırmaları istenmektedir. Bu etkinlik öğrencilerin *-DI* ve *-yordu* biçimbirimleri arasında tercih yapabilmeleri ve bu biçimbirimlerin hangi tür tümcelerle ve eylemlerle kullanıldıklarını fark edebilmeleri için gereklidir. Tümceleri incelerken eylemlerin anlamlarının ve (a) ile (b) şıklarında verilen bağlamların bitmişlik ve bitmemişlik bildirimi açısından öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu değerlendirmeyi yapan öğrencilerin tümcelerin anlamsal özelliklerinin farkına vararak *-DI* ve *-yordu* biçimbirimlerine yönelik farkındalığını geliştirmesi beklenmektedir.

Bunların yanı sıra Batstone (1994: 60), ürün olarak dilbilgisi öğretiminde yapıları kavratmak amacıyla yeni dilsel girdinin gözler önüne konularak dikkat odağı haline getirilmesi sürecini örneklendirmek amacıyla, İngilizce'nin yabancılara öğretimi alanında kullanılabilecek malzeme türlerine bir örnek olmak üzere hazırlanmış bir etkinliği Abbs and Freebairn (1982: 70)'den alıntılanmıştır. Bu etkinliği Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi alanına şu biçimde uyarlayabiliriz:

Etkinlik 8:

DAVET

A: Dışarı çıkmak ister misin?

B: Evet, çok isterim.

Grup çalışması yapın ve arkadaşınızı listeye göre davet edin.

Yemek ye-

Dans et-

Eve git-

Yürüyüşe çık-

Tenis oyna-

Havuzda yüz-

Kulübe git-

Satranç oyna-

2) Gelecek hafta konsere gitmek ve birisinin sana eşlik etmesini istiyorsun. Ancak gelecek hafta sadece üç akşam bunun için uygunsun. Hangi akşam konsere gideceğine karar ver ve seninle gelecek birisini bul.

16 Mayıs Cumartesi

17 Mayıs Pazar

18 Mayıs Pazartesi

19 Mayıs Salı

20 Mayıs Çarşamba

21 Mayıs Perşembe

22 Mayıs Cuma

Örnekteki gibi sorular sor ve yanıtla:

A: Pazartesi günü işin var mı?

B: Maalesef, o gün uygun değilim, işim var.

A: Peki Çarşamba günü uygun olur musun?

B: Evet, o gün uygunum.

A: Süper, iki konser biletim var. Benimle gelmek ister misin?

B: Tabi ki, çok isterim.

Bu etkinliğin birinci bölümünde öğrencinin sunulan örnekten yola çıkarak listede verilen eylemlerle yeni diyaloglar oluşturması istenilmektedir. Etkinlikte örnek olarak verilen diyalogun içerisinde geçen eylemin yerine listedeki diğer eylemlerin uygun biçimde kullanılması amaçlanmaktadır. Örnek olarak verilen tümceler, öğrencileri diğer eylemlerle kendi başlarına tümce kurmaya yönlendirmektedir. Etkinliğin ikinci bölümü ise, birinci bölümde öğretilen yapının kullanıldığı bir bağlam söz konusudur. Etkinlikte verilen yönergeleri yerine

getirirken öğrenci “var/yok, -Ir, haftanın günleri” gibi önceden öğrendiği yapıları yeni verilen bilgi (–mAk iste- eylemi) ile birleştirerek yapının nasıl işlediğini kavrayacaktır.

Ürün olarak dilbilgisi öğretiminde öğrencinin farkına varması ve öğrencinin yapıyı oluşturma süreçlerine dair verilen örnekler, iki sürecin de öğrencinin odak noktasının yeni dilbilgisi yapısı olması gerektiğini göstermektedir. Ancak dilbilgisi yapılarının çeşitli etkinliklerle öğrenci tarafından kavranmasını ve farkına varmasını sağlamak, öğrencilerin bu dilbilgisi yapılarıyla iletişim kurabileceklerini gösterip göstermediği sorgulanabilir.

Sonuç olarak söyleyebiliriz ki, ürün olarak dilbilgisi öğretimi dilbilgisel yapıların öğretimine önem verilen bir tutum sergilemektedir. Öğrencilerin dilbilgisi yapılarını kavrayıp bu yapının kullanımlarına ilişkin farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir. Batstone (1994: 61)’un da belirttiği gibi, ürün olarak dilbilgisi öğretimi dile ilişkin sunduğu bilgilerle öğrencinin dili kullanımını sağlamak adına yeterli değildir.

3.3.3.2. Süreç olarak dilbilgisi öğretimi

Batstone (1994: 74) süreç olarak dilbilgisi öğretiminin öğrencileri doğrudan dil kullanımına yönlendirdiğini söylemektedir. Ürün olarak dilbilgisi öğretiminde yapılandan farklı bir yönlendirme biçimi kullanılmaktadır. Öğrencinin dikkatinin dilbilgisi yapısına çekilmesinden, öğrencilere katılacakları söylemlerdeki kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayacak stratejileri ve becerileri kazandırmak hedeflenmektedir. Süreç olarak dilbilgisi öğretiminde farkındalık artırma yoluyla kendi başlarına bilgiye ulaşmalarını sağlamanın yanı sıra, dil kullanımı açısından kendilerini ifade etmeleri fırsatı da yaratılmaya çalışılmaktadır (Batstone, 1994:74).

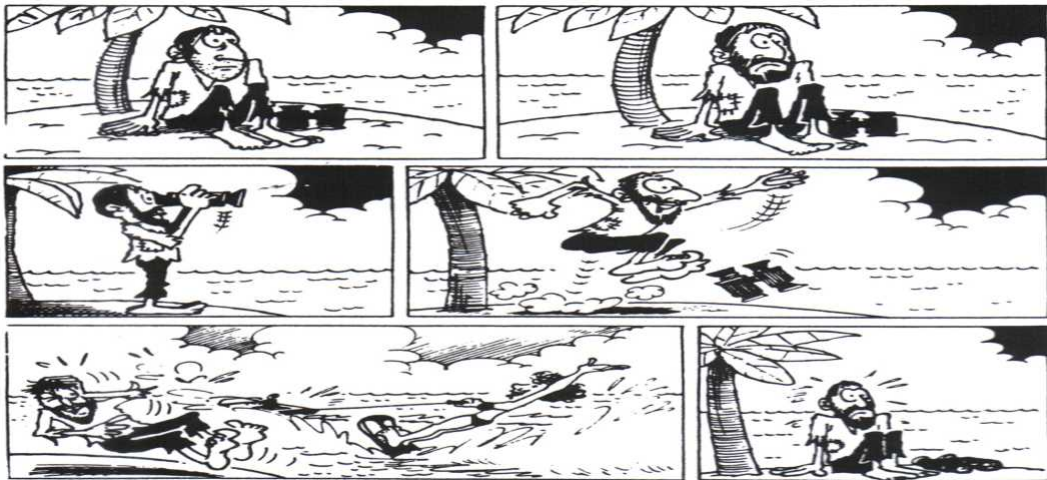
Batstone (1994: 74), öğrencilerin dilbilgisel kuralları içselleştirmeleri için kendilerine verilen iletişim görevlerini tamamlamaları gerektiğini belirtir ve Candlin (1987)’den iletişim kurmaya teşvik edici görevlerin niteliklerini şu biçimde aktarır:

- Öğrencileri iletişime teşvik eden görevler, amaçlı dil kullanımına ve anlama odaklanmalarına yönlendirir.
- Öğrenciler bu görevleri yerine getirirken ve dil problemlerini çözerken bireysel yetenek ve stratejilerini kullanabilmelidir.
- Öğrencileri iletişime teşvik eden görevler kendi kişilikleri ve tutumlarıyla merkezi konumda hissettiren görevlerdir.
- Bu görevler iddialıdır ancak zorlayıcı değildir.
- Öğrencilerin dil kullanım süreçleri hakkındaki farkındalığını arttırmalı ve bireysel dil kullanımlarını yansıtmaları için onları cesaretlendirmelidir.

Batstone (1994: 75)'un süreç olarak dilbilgisi öğretiminde kullanılması için Ur (1988: 216)'dan aktararak önerdiği etkinliği Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi alanına şu biçimde uyarlamak mümkündür:

Etkinlik 4:

Resimlere bakın. Bu resimler Ferit ile ilgili. Ferit'in başına geçen hafta ıssız adada neler geldiği hakkında bir öykü oluşturun. Bakalım en kısa zamanda kim öyküsünü oluşturabilecek.



Bu etkinlikte öğrencilerin resimlere bakarak verilen bağlamda kısa zamanda bir öykü oluşturması beklenmektedir. Öğrenciler yönergeyi okuduktan sonra resimleri inceleyerek olay akışını anlamaya çalışarak bir öykü kurgulayacaklardır. Buradaki amaç öğrencilere kullanılacak dilbilgisi yapılarının neler olduğuna dair bir bilgi verilmemesine rağmen öğrencilerin öyküdeki olay örüntüsünü ifade edebilecekleri doğru zamansal yapıları kullanmalarını sağlamaktır. Kendi ifade tarzları ve yorumları ile öğrenciler kendi öykülerini oluşturarak süreç olarak öğrenmeye yönelik bir etkinlik gerçekleştirmiş olmaktadır.

Ayrıca ikinci bir örnek olarak Batstone (1994: 77)'un süreç olarak dilbilgisi öğretiminde kullanılması için Grellet, Malley and Welsing (1983: 66)'den aktararak önerdiği etkinliği Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi alanına şu biçimde uyarlamak mümkündür:

Etkinlik 5:

Aşağıdaki resme bakın. (Bu resim, bir gazete makalesine eklidir.)



Dünyada yaşam, şiddetli yağmurlara rağmen devam etti. Londra'daki nükleer silahsızlanma gösterisindeki protestocular, herşeye rağmen kararlılıklarını sürdürdüler.

Grup oluşturun ve aşağıdaki soruları tartışın. Daha sonra sınıfa rapor verin.

- Gösterinin amacı nedir?
 - Bu insanların hedeflerine ulaşma yolu ile ilgili ne düşünöyorsunuz?
 - Size göre, başarılı olacaklar mı? Neden?
 - Resmi görmeseydin, altındaki yazıyı anlayabilir miydin?
 - Nükleer silahlanmaya karşı bir afiş hazırlasaydın, bu resimde sana ne ilham verirdi?
-

Bu etkinlikte öğrencilerin resme bakıp altta yazılı metni anlamaları gerekmektedir. Etkinlikte öğrencilerin gruplar oluşturması iletişim ortamının sağlanması açısından önem taşımaktadır. Ardından öğrencilerin verilen soruları grup içinde tartışma yoluyla cevaplamaya çalışmaları istenmektedir. Sorular öğrencilerin resimde ve metinde verilen bağlamı algılamalarına yönelik olmakla birlikte öğrencilerin konu hakkındaki fikirlerini, metin ve resim arasındaki bağlantıyı dile getirmelerine yönelik hazırlanmıştır. Burada amaç, öğrencinin etkinlikte belirtilen konu hakkında gruptaki diğer öğrencilerle iletişim kurması ve verilen malzemeyi sorularla belirtilen süreç içinde kullanarak kendini ifade etmesidir. Bu çalışma öğrencinin dilbilgisi yapılarının farkına varmalarını sağlamakla birlikte öğrencilere verilen bağlam çerçevesinde kendilerini ifade ederek iletişim kurmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu etkinliğin işleyişinden de anlaşılacağı gibi, süreç olarak dilbilgisi öğretimi öğrencilerin dili kullanmalarına odaklanmaktadır.

Verilen etkinlik örneklerinde de açıkça göröldüğü gibi, süreç olarak dilbilgisi öğretimi öğrencileri doğrudan dil kullanımına yönlendirmektedir ve öğrencilere dil kullanımı açısından kendilerini ifade etmeleri fırsatı sunmakla birlikte dilbilgisi yapılarını odak noktası haline getirmeden aktarmaktadır.

3.3.3.3. Beceri olarak dilbilgisi öğretimi

Beceri olarak dilbilgisi öğretimi öğrencileri dilbilgisine odaklanmaya yönlendirirken dil kullanımlarına yönelik becerilerini geliştirmelerini sağlayacak görevleri gerçekleştirmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle bu yaklaşıma “beceri olarak dilbilgisi öğretimi” adı verilmiştir. Dilbilgisi öğretimi ürün olarak ele alındığında anlam odaklı bir bağlamda öğrenilen bilgilerin yeteri kadar yarar sağlayamaması kalması söz konusu olabilir. Ayrıca dilbilgisi öğretimi süreç olarak değerlendirildiğinde de dilbilgisinin doğru kullanımı olması gereken oranda gelişmeyebilir. Bu yaklaşımın amacı ürün olarak dilbilgisi öğretimi ve süreç olarak dilbilgisi öğretiminin eksikliklerini tamamlamaktır. Dolayısıyla bu yaklaşımda dilbilgisi yapılarına odaklanmanın yanı sıra aynı zamanda öğrencinin kendini ifade etmesi ve anlamsal yapıyı kavraması da önem taşımaktadır.

Batstone (1994: 102)’un beceri olarak dilbilgisi öğretiminde kullanılması için Black, McNorton, Malderez ve Parker (1986: 216)’dan aktararak önerdiği etkinliği Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesi alanına şu biçimde uyarlamak mümkündür:

Etkinlik 6:

YAŞ PASTA TARİFİ



Dinleyin ve ilgili resimle eşleştirin.

Portakal suyunu kremaya ekle.	_____
Pastanın üzerini süsleyin.	_____8_____
Fırında 40-45 dakika pişir.	_____
Karışımı kek kalıbına dök.	_____
Şeker hamurunu açın.	_____
Un ve kakaoyu karıştır.	_____
Kek kalıbını hazırla.	_____
Kremayı hazırla.	_____1_____

DİNLEME METNİ

Malzemeler:

8 adet yumurta
225 gr şeker
2/3 çay bardağı portakal suyu
150 gr un
66 gr kakao
450 gr çikolata
400 gr krema
1 kg şeker hamuru
nişasta

Yapılışı:

Yumurtaların akları ile şekerini çırpın. Sonra sarılarının içine 2/3 çay bardağı portakal suyunu ekleyin ve mikser ile karıştırın. Un ve kakao karışımını ilave edin. Fırında 40-45 dakika pişirin. Kremayı kaynatın, çikolataların üzerine dökün ve soğuduktan sonra dolapta bekletin. Keki 3 eşit parçaya bölün. Katların arasına krema, muz ve antep fıstıkları koyun. Beyaz şeker hamurunu nişasta ile açın. Pastayı kaplayacak şekilde süsleyin.

Bu etkinlikte ilk bölümde yaş pasta tarifine ait resimler verilmekte ve altta verilen karışık tümcelerin resimlere göre sıralanması istenmektedir. Dinleme metni, yapılan kayıttan öğrencilere dinletilir ve öğrencilerin daha önce yaptıkları eşleştirmeleri kontrol etmeleri sağlanır. Dinleme metni öğretmen veya öğrenciler tarafından okunur. Bu etkinlik okuma ve dinleme becerilerini bir süreç içinde dilbilgisine odaklanarak geliştiremeyi hedeflemektedir.

Etkinlik örneklerinden de anlaşılabilirdiği gibi, ürün olarak dilbilgisi öğretimi ve süreç olarak dilbilgisi öğretimi yaklaşımlarının eksiklikleri beceri olarak dilbilgisi öğretimi yaklaşımıyla giderilmeye çalışılmış, aralarında bir denge kurulması hedeflenmiştir. Beceri olarak dilbilgisi öğretimini gerçekleştirebilmek, dilbilgisi yapılarının öğrenilmesi gerekliliğini göz önüne alarak öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve dili etkin olarak kullanmalarına katkıda bulunacak etkinliklerin hazırlanması anlamına gelmektedir.

Bu çalışmada ürün, süreç ve beceri olarak dilbilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler doğrultusunda biçim- anlam- kullanım üçlüsü çerçevesinde ortaçaştırma belirticilerinin öğretimi üzerine ders malzemesi hazırlama hedeflenmiştir.

3.4. Dilbilgisi Öğretim Modeli Olarak Göreve - Dayalı Dil Öğrenme

Göreve - Dayalı Dil Öğrenme, dilbilgisi öğretiminin görevleri yerine getirme aracılığıyla yapılması gerektiğini belirten bir öğrenme modelidir. Bu modelde dilbilgisi öğretiminde, akıcılıktan başlayarak dilbilgisel doğruluğa ulaşılması hedeflenmektedir. Üretimin gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Görevler, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olay ve durumları içermektedir. Göreve dayalı bir ders öğrencilerin verilen görevi yerine getirmesinden oluşmaktadır.

Yapı - odaklı geleneksel öğretim biçimlerine yönelik hazırlanmış bir ders ile göreve-dayalı öğrenme modelinde hazırlanmış bir dersin genel farklılıkları şu biçimde gösterilebilmektedir (Ellis, 2003: 253):

Yapı - odaklı geleneksel öğretim:

- Başlangıç – cevap – geribildirimden oluşan sınırlı söylem yapısı.
- Konu gelişimini öğretmen kontrol eder.
- Öğretmen öğrencilerin söz alma sırasının değişimini kontrol eder.
- Soru soranın cevabını önceden bildiği sorular sorulur.
- Öğrencilerden cevap veren rolünü üstlenmeleri beklenmektedir ve bunun sonucu olarak da sınırlı bir oranda dil işlevlerini kullanır ve yerine getirirler.
- Anlamı tartışmaya neredeyse hiç ihtiyaç / fırsat yoktur.
- Yapısal malzemeler öğrencilerin doğru tümceler kurmalarını sağlamaktadır.
- Yapıya odaklı geri bildirim verilir: öğretmen açık ya da kapalı olarak öğrencinin sözcelerinin doğruluğunu eleştirir.

Göreve - dayalı öğrenme modeli:

- Benzer çiftleri içeren esnek söylem yapısı.
- Konu gelişimini öğrenci kontrol edebilir.
- Öğrencilerin söz alma sırasının değişimi, g ü n l ü k konuşmalarda hakim olan kurallarla belirlenir.
- Soru soranın cevabını önceden bilmediği danışma soruları sorulur.
- Öğrenciler konuşmayı başlatan ve cevap veren rollerindedirler. Rica etme, bilgi verme, anlaşma/ anlaşmama, yönlendirme gibi birçok dil işlevini kullanırlar.
- İletişimsel problemler olduğunda anlamı tartışma fırsatı vardır.
- Yapısal malzemeler öğrencilerin söylemek istediklerini söylemelerini sağlamaktadır.
- İçerik odaklı geribildirim verilir: öğretmen öğrencinin sözcelerinin verdiği mesajın içeriğine yönelik eleştiri yapar.

- Öğretmen sınıfın yararı için öğrencinin söylediklerini taklit eder
- Öğrenci, öğretmenin ya da başka bir öğrencinin gizli olarak söylediklerini ya da öznellik kurarak tekrar etmeyi seçer.

Sonuç olarak dilbilgisi öğretiminde, akıcılığa önem vererek üretimin gerçekleştirilmesine yönelik görevler hazırlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Görevlerin, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olay ve durumları içermeleri üretimi tetikleyecektir ve dilbilgisi öğretimine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla bu çalışmada dilbilgisi öğretimi modeli olarak yapı odaklı geleneksel öğretim modelleri değil, göreve dayalı dil öğretimi modeli temel alınacaktır.

4. BÖLÜM:

ORTAÇLAŞTIRMA BELİRTİCİLERİ

4.1. Ortaç nedir?

Ortaç, eylemden türemiş, çoğunlukla sıfat, arada da ad olarak kullanılan eylemsidir. Ortaç, Türkçede sık kullanılmaktadır. Zaman kavramı aktarır, değişik çatılara girer, olumsuzluk eki alabilir; ne var ki kişi kavramı taşımaz. *Geniş zaman* ortacı, *-r* (*-ır, -ir, -ur, ür*), *-er* (*-ar*) ve onun olumsuzu *-mez* (*-maz*) ekleriyle oluşturulur (örn: *güler yüz, bulunmaz yapıt vb.*). Geniş zaman kavramı içeren bir başka ortaç türü de durum ortacıdır ve *-en* (*-an*) ekleriyle kurulur. Olumsuzu *-me* (*-ma*) ekleriyle kurulur (örn. *giden kadın, gülmeyen adam, vb.*). Gelecek zaman ortacı *-ecek* (*-acak*) ekiyle oluşturulur; bu ortacın olumsuzu da *-me* (*-ma*) ekini alır (örn: *gelecek ay, kalkmayacak uçak vb.*). Geçmiş zaman ortacı, *-dik* (*-dık, -duk, -dük*) ve *-miş* (*-muş, -muş, -müş*) ekleriyle oluşturulur; bu ortacın da olumsuzu *-ma* (*-me*) ekleriyle yapılır (örn: *bildik kişiler, geçmiş günler, saçı bitmedik yetim, gün görmemiş bir insan*) (Vardar, 1998: 159).

Varlıkları niteledikleri ya da belirttikleri için sıfat; özne, nesne, tümleç olarak yan önerme kurdukları için de eylem gibi sayılan sözcüklere “sıfateylem” denir. Hem sıfat, hem eylem olan bu sözcüklere “ortaç” da denilmektedir. Ortaçlar, her türlü eklerle eylem tabanlarından türemişlerdir. Ortaç türetmeye yarayan ekler şunlardır: *-en, -(ı)r, -ecek, -miş, -dık* (Gencan, 2001: 415).

Sıfateylem, ortaç adları verilen bu sözcüklere Korkmaz (2003:909) sıfat-eylem adını vererek sıfat gibi kullanılan eylem şekilleri olduklarını belirtmektedir. Sıfat-eylemler yapılarındaki iki yönlülük sayesinde hem bir ad gibi işlem görmekte ve aldığı çekim ekleriyle tümce içinde tıpkı kalıcı adlar gibi nesne ve tamlayan görevleri

yüklenebilmekte hem de ağır basan eylem yönleriyle tıpkı eylemler gibi hareket ve zaman kavramı taşımakta, olumlu ve olumsuz biçimleri yapılabilmektedir.

Bilindiği gibi sıfatlar adları niteleyen sözcüklerdir. Ortaçlarsa sıfat işlevinde kullanılan, eylemden dönüşmüş sözcüklerdir. Sıfatları adlardan kesin çizgilerle ayırmak olanaksızdır. Bu kural, eylemden dönüşmüş sıfat işlevli sözcükler için de geçerlidir: ‘Varlıkları niteledikleri ya da belirttikleri için sıfat; özne, nesne, tümleç olarak yan önerme (yan tümce) kurdukları için de eylem gibi sayılan sözcüklere *sıfateylem* denir. Hem sıfat, hem eylem olan bu sözcüklere *ortaç* da denir’ (Gencan 1979:372).

Ortaçlar, türlü eklerle eylem tabanlarından türemişlerdir. Ortaç türetmeye yarayan eklerin başlıcaları şunlardır: *-an/-en, -ır/-ir, -ası/esi, -maz/-mez, -acak/-ecek, -mış/-miş* ve *-dık/-dik*. Ünlü uyumuna göre bu ekler *-ur/ür, -muş/-müş, -duk/-dük* biçiminde değişikliğe uğrayabilirler (Aydın, 2004: 29-55).

Erkman-Akerson ve Ozil (1998: 104), bir fiili sıfata dönüştürmede kullanılan eklerin çeşitli olduğunu söylemiş ve bazı eklerin fiili kısmen sıfata dönüştürdüğünü bazılarının neredeyse tam bir sıfat haline dönüştürdüğünü söylemişlerdir. Ancak tamamen sıfata dönüşen yapıların ortaç olarak ele alınamayacağını eklemişlerdir. Bu aşamada yapıları üç küme halinde ele almışlardır:

Küme	Özellikleri	Ekler
1. Ortaçlar	a) yan tümce kurabilirler b) fiil özellikleri tamamen korunmuştur.	-En, -mİş, -EcEK, -EcEğİ, -DİĞİ
2. Ara konumdakiler	a) yan tümce kurma sınırlı b) sıfatlaşma ağır basar.	-Ir, -DİK, -mE, -IcI, -III, -EsI
3. Sıfatlar	a) yan tümce kurma çok sınırlı b) sıfat olarak kalıplaşma tamamlanmış.	-Ik, -gEç

Tabloya göre, birinci kümede yer alan ortaçlar yantümce kuran ve eylem niteliklerini büyük ölçüde koruyan ortaçlardır. İkinci kümede yantümce kurma niteliklerini kısmen kaybetmiş olan ara konumdaki türevler yer almaktadır. Üçüncü

küme ise, eylem kökenli olmakla birlikte kalıplaşmış sıfatları kapsamaktadır (Erkman-Akerson ve Ozil, 1998: 98-104).

Göksel ve Kerslake (2005: 438-440)’e göre sıfat işlevli yantümcelerin belirgin amacı bir adı nitelemektir. Niteleme, bir adı, belli özellikleri göz önüne alarak, aynı kümede yer alan diğer adlardan ayırmaya ya da bu ad hakkında ek bilgiler vermeye yaramaktadır. Bir dilde, bir adın soyut bir kavram olduğunu ve aynı özelliklere sahip tüm birimleri bir küme kapsamında toplamayı sağlamaktadır. Sıfat yantümceleri ad öbekleriyle birlikte kurulurlar, çekimsizdirler. -(y)An, -DİK, -(y)AcAK eklerini içerirler. Çekimli sıfat tümceleriyle birlikte kurulurlar fakat kullanımları sınırlıdır. *ki* dışındaki tüm sıfat yan tümceleri ad öbeğinden önce gelerek adı niteler.

- (1) *Küçük kız*
- (2) *Oyuncaklarını kır-an küçük kız*
- (3) *Her gün okulda gör-düğ-üm kız*
- (4) *Annesiyle tanış-acağ-ım kız*
- (5) *Başında şapka ol-an kız*

bu örneklerin hepsinde *kız* adı nitelenmektedir. *Küçük kız* örneğindeki *küçük* sıfatı gibi “*her gün okulda gördüğüm, oyuncaklarını kıran küçük, başında şapka olan, annesiyle tanış-acağ-ım*” sıfat yantümceleri de *kız* adını nitelemektedirler.

Bu bölümde “ortaç” kavramı ve özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Ortaçlar belirtildiği gibi, farklı ortaçlaştırma belirticileriyle oluşturulmaktadır. Bu çalışmada Erkman-Akerson ve Ozil’in (1998: 104) sınıflandırmasında belirttiği 1. kümeyi oluşturan ortaçlar üzerinde çalışılmıştır. Bölüm 4.2.’de çalışmanın dilbilgisel odağını oluşturan ortaçlaştırma belirticilerinin özellikleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

4.2. Ortaçlaştırma Belirticileri

Ortaçlaştırma belirticisi ile oluşturulan ortaçlar; özne ortaçları ve tümleç ortaçları olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Özsoy, 1999:182-197, Kornfilt, 1997: 58, Erkman-Akerson ve Ozil, 1998: 114). Bu sınıflandırma bazı kaynaklarda Öznesini niteleyen, tümlecini niteleyen ve başsız ortaçlar olarak verilmektedir. Kornfilt (1997: 58)'e göre ortaçlaştırmanın hedefi, nitelenen tümcenin öznesi ya da nesnesi olabilir.

Aydın (2004: 29-55)'a göre ortaçlarla kurulan yantümceler, temel tümcenin öğelerinden birini tümler; yantümce, bütün öğeleriyle birlikte bir sıfatmış gibi temel tümcenin öznesini, nesnesini ya da tümleçlerden birini niteler. Bu işlevdeki ortaçlar, genellikle niteledikleri birimleri özne ya da nesne olarak alırlar:

[Pencerenin yakınlarına gelen] kuş kümesi, bazen şedit bir cıvıltı, aydınlık bir gürültü koparıyor, sonra susuyordu. (Ö. Seyfettin, Bahar ve Kelebekler).
örneğinde *gelen* ortaçı, temel tümcenin öznesi olan *kuş kümesi* ad öbeğini nitelemektedir.

Kadın [salonun bahçeye bakan] panjurlarını açtı. (N. Cumalı, Kaybolan).
örneğinde ise *bakan* ortaçı, temel tümcenin belirtili nesnesi olan *panjurlarını* ad öbeğini nitelemektedir.

Bu verilerden yola çıkarak özetle ortaçları şu şekilde sınıflandırmak mümkün görünmektedir:

Özne Ortaçları	Tümleç Ortaçları
-An, -AcAK ve -mİş	-DIK+ iyelik belirticisi, -AcAK+ iyelik belirticisi
<i>Sana bakan adam kim?</i>	<i>Dün gördüğün kadın benim yengem.</i>
<i>Yarın gelecek misafirleri tanımıyorum.</i>	<i>Alacağım elbiseyi beğendin mi?</i>
<i>Bu kadın çok tanınmış bir şarkıcı.</i>	

Verilen sınıflandırmaya dayanan bu tablo ışığında bu bölümde ortalılaştırma belirticilerinin özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada -An, -DIK, -AcAK ve -mlş ortalılaştırma belirticileri temel alınmaktadır, araştırmacıların belirtmiş olduğu -Ir, -Esİ gibi diğeri ortalılaştırma belirticileri çalışmanın dışında tutulmuştur.

4.2.1. -An Ortalaştırma Belirticisi:

Özne ortacı oluşturan -An ortalılaştırma belirticisi, ortalç yantümcesinin eylemine eklenir (Özsoy, 1999:182).

Köpek bütün gece havladı. O köpek mahalleyi rahatsız etti.

[Bütün gece havlayan] köpek mahalleyi rahatsız etti.

Yantümcenin öznesinin tamlayanı olduğunda (1) veya belirtisiz özneli yapılarda bulunma durumundaki yer belirten adın tamlayanı olduğu durumlarda (2) da -An kullanılır (Özsoy, 1999:183).

(1) Çocuğın köpeğı hastalandı. O çocuk çok üzüldü.

Köpeğı hastalanan çocuk çok üzüldü.

(2) Masanın üstünde üç kitap var. O masa öğretmenin masası.

[Üstünde üç kitap olan] masa öğretmenin masası.

Çekimsiz eylem -An aldığında, başsız sıfat yantümcesi hariç, kişı çekimine girmez. Bu ortalç şu durumlarda oluşturulur (Göksel ve Kerslake, 2005: 438-440):

i) Yantümcenin sıfatlaştırılan ögesi, yantümcenin eylemi ise,

[Burada satılan] kitaplar

[Balığı yiyen] adam

ii) Yantümceenin bazı ögeleri sıfatlaştırılarak iyelik bildirir (Göksel ve Kerslake, 2005: 438-440)

a) Sıfat yantümcesindeki eylemin öznesinin iyeliği bildireceği zaman, yalın olan ad öbeği 3. kişi iyelik eki ile belirtilir.

[arabası çalınan] komşumuz

b) Sıfat yantümcesinin iyelikle belirtilen bazı ögeleri, kendi içindeki eylemin öznesi olabilir:

Dolaysız nesne: *[koyunlarını kurt kapan]* köylüler

Belirteçlik: *[çatısından birkaç kiremit düşen]* ev

İyelikle belirtilen ilgeç: *[arkasında adam olan]* çocuk

Kornfilt (1997: 58), yantümceenin öznesi olan iyelik ile belirtilen ad öbeği konumunda olabileceklerini söylemektedir:

[Oğlu balığı yiyen] adam

iii) Yan tümcede sıfatlaştırılan bölüm, iyelik taşıyan ögedir (Göksel ve Kerslake, 2005: 438-440).

–An yalnızca yantümcedeki eylemin öznesi iyelik eki almış bir öge durumunda ise kullanılır. Diğer durumlarda –DIK / - AcAK kullanılır:

[komşumuzun çalınan] arabası

iv) Yantümcelerde sıfatlaştırılan yer, sıfat yantümce tarafından anlatılan etkinliğin yerini belirten ad öbeğidir (Göksel ve Kerslake, 2005: 438-440):

[içki içilebilecek (olan)] lokantalar

Ortaç yantümcesinin yüklemi bir ad veya belirteç ise, zorunlu olmamakla birlikte ol- eylemi kullanılır (Özsoy, 1999:183):

Bazı sorular zordu. Öğrenciler o soruları atladi.

[Zor olan] soruları öğrenciler atladi.

Bu bölümde –An ortaçaştırma belirticisinin kullanım alanları ve özellikleri ele alınmış bulunmaktadır. –An ortaçaştırma belirticisinin özellikleri dikkatle incelenerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılacak ders malzemelerinin hazırlanmasında göz önünde bulundurulmuştur. Bir sonraki bölümde ise –DIK ortaçaştırma belirticisi ele alınmıştır.

4.2.2. –DIK Ortaçaştırma Belirticisi:

Tümleç ortacı oluşturan –DIK ortaçaştırma belirticisi, belirtilen adın, yantümcenin nesnesi ya da özne ortacının kullanıldığı öğelerden bir başka öğe olduğu durumlarda –DIK + iyelik belirticisi şeklinde, yantümcenin öznesine de –nIn tamlayan belirticisi eklenerek kullanılır (Özsoy, 1999:193, Gencan, 2001: 419).

Ben dün yemeği yaktım. Herkes onu çok beğendi.

[Dün yaktığım] yemeği herkes çok beğendi.

–DIK ortaçaştırma belirticisi ile oluşturulan ortaçlar, sıfat yantümcedeki rollerine benzer yapısal özelliklere sahiptir; fakat zamana göre ayrılırlar (Göksel ve Kerslake, 2005: 438-440).

–DIK geçmiş (Gencan, 2001: 417) ya da devam eden durumlarla ilgilidir. Zaman bakımından ayırım tümceleri “dün, şu anda” gibi ifadelerle sağlanır.

[Fatma’nın şimdi dokuduğu] halı

[Fatma’nın dün dokuduğu] halı

–DIK şu durumlarda kullanılır (Göksel ve Kerslake, 2005: 438-440):

i) Yantümcedeki eylemin dolaysız nesnesi olarak,

[bildiğim] bir turizm şirketi

ii) Yan tümcedeki eylemin belirteçlik belirticisi ya da yalındışı nesnenin olduğu durumlarda,

[benim korktuğum] bazı hayvanlar

iii) Sıfat yantümcesinin özne dışındaki diğer öğeleri iyelik alabilir.

Belirteçlik: *[kızına piyano dersi verdiğim]* hanım

İyelikle belirtilen ilgeç: *[önünden köprüünün geçtiği]* evler.

iv) Yantümcede iyelik belirticisi almış olan sıfatlaştırma öbeği:

[arabanın kırdığım] sol aynası

[ev sahibinin korktuğum] köpeği

-DİK ile oluşturulan ortaçlar, belittikleri ad söylemden anlaşılabilirlerse önlerinde bir ad olmadan da kullanılabilirler:

[Benim okuduğum] bu değil.

[Yediklerin]e dikkate et.

Bu bölümde –DİK ortaçlaştırma belirticisinin kullanım alanları ve özellikleri belirtilmiştir. Bir sonraki bölümde ise -AcAK ortaçlaştırma belirticisi ele alınmıştır.

4.2.3. –AcAK Ortaçlaştırma Belirticisi:

-AcAK ortaçlaştırma belirticisi, hem özne ortacı -AcAK hem de tümleç ortacı -AcAK + iyelik belirticisi olarak iki farklı biçimde kullanılabilir.

a) -AcAK : -AcAK, özne ortacı oluşturur (Özsoy, 1999:193) ve gelecek zaman kipinin ekidir (Gencan, 1979: 416). Özsoy’a (1999:185) göre, ortaç yantümcesindeki

eylem anlatümccenin eylemine göre daha sonraki bir zamanda yer alacaksa, yantümccenin eylemine –AcAK eklenir:

[Yarın gelecek] misafirleri tanıımıyorum.

Sıfatlaştırma kurucusu sıfat yantümccesinin nesnesi olduğunda –AcAK’tan sonra başka bir ek gelmez (Göksel ve Kerslake, 2005: 438-440):

[Çayla yiyecek] bir şeyler

Bu tip kuruluşlarla birlikte sıfat yantümccesiyle belirteçlik ilişkisi kuran ‘yaş’ ve ‘zaman’ sözcükleri kullanılabilir (Göksel ve Kerslake, 2005: 438-440):

[seni anlayacak] yaş(ta değil)

Eylemde kişi belirticisi eksikse yantümccenin kılıcısı da eksik olur. Bu nedenle sıfatlaştırma kurucusu dolaysız nesne olduğunda eylem edilgen durumda kullanılır (Göksel ve Kerslake, 2005: 438-440).

* *[Hasan’a yöneltecek] soru*

[Hasan’a yöneltilecek] soru

örneklerinde de görüldüğü gibi sıfatlaştırma kurucusu dolaysız nesne olduğunda eylem edilgen durumda değilse tümce yanlış olmaktadır.

b) -AcAK + iyelik belirticisi: Tümleç ortacı oluşturur ve belirtilen a d, yantümccenin nesnesi ya da özne ortacının kullanıldığı öğelerden bir başka öğe ise, yantümce eylemine -AcAK + iyelik belirticisi, yantümccenin öznesine de –nIn tamlayan belirticisi eklenir (Özsoy, 1999:193):

Başkan yarın bir demeç verecek. O çok önemli.

[Başkanın yarın vereceği] demeç çok önemli.

-AcAK + iyelik belirticisi, şu durumlarda kullanılır (Göksel ve Kerslake, 2005: 438-440):

i) Yantümcedeki eylemin dolaysız nesnesi olarak,

[gönderecekleri] temsilci

ii) Yantümcedeki eylemin belirteçlik belirticisi ya da yalındışı nesnenin olduğu durumlarda,

[Turhan'ın eti keseceği] bıçak

iii) Sıfat yantümcesinin özne dışındaki diğer öğeleri iyelik alabilir:

Dolaysız nesne: *[Ustanın kapağını değiştireceği]* çamaşır makinesi

-AcAK ve -AcAK + iyelik belirticisi ile oluşturulan ortaç yantümceleri, belirttikleri ad söylemden anlaşılabiliriyorsa önlerinde bir ad olmadan da kullanılabilirler (Özsoy, 1999:197).

[Bilet alacaklar] kuyruğa girsin.

[Alacakların] bitti mi?

örneklerinde ortaç yantümceleri, önlerinde bir ad olmadan kullanılmışlardır.

- AcAK ortaçaştırma belirticisinin - AcAK ve -AcAK + iyelik belirticisi olmak üzere ikiye ayrılarak her ikisinin de özellikleri saptanmıştır. Son olarak -mİş ortaçaştırma belirticisi ile oluşturulan ortaçların özelliklerine değinilecektir.

4.2.4. -mİş Ortaçaştırma Belirticisi:

a) -mİş ortaçaştırma belirticisi, geçmiş zaman kipinin ekidir. Tümcede bir adı niteleyerek, bir adın sıfatı olarak yan önerme kurar ve ortaç olur (Gencan, 1979: 417). Her türlü eylem kök ve gövdelerine gelebilen -mİş, çekimli eylemlerde olduğu gibi duyulan ya da sonradan fark edilen bir işlev görmez. Yalnızca geçmiş zaman bildirir (Korkmaz, 2003:923). Ortaç yantümcesindeki eylem tamamlanmışsa eyleme -mİş ortaçaştırma belirticisi eklenir (Özsoy, 1999:193).

[Küflenmiş] bir pirinç maşayı parlatmak için küle [batırılmış] limon kabuklarıyla ellerini harap etmekten çekinmezdi.

Dağ dağ o güzel ses bütün etrafı gezindi; [görmüş ve geçirmiş] denizin kalbine sindi. (Gencan, 1979: 417)

[Suda haşlanmış] patates balığın yanında iyi gider (Erkman-Akerson ve Ozil, 1998: 99).

örneklerindeki *küflen-*, *gör-*, *geçir-* ve *haşlan-* eylemleri tamamlanmış ve –miş ortaçaştırma belirticisi almışlardır.

–miş, hem geçişli hem de geçişsiz eylemlere gelebilir (Korkmaz, 2003:923):

Aliye [dayak yemiş] küçük bir kızın korkak gözleriyle bakıyordu.(geçişli eylem)

[Aklını aldırılmış] kullar gibi düşeyim yollara. (geçişli eylem)

[Tarladan dönmüş] birkaç rençper orada duruyorlardı. (geçişsiz eylem)

... [dünyanın fizik ötesine geçmiş] bir insandı. (geçişsiz eylem)

Ortaçaştırma belirticilerinin kullanım özelliklerini bu bölümde ortaya koyulmuştur. Bölüm 4.3.'te ortaçaştırma belirticilerinin oluşturduğu ortaçlarla kurulan yantümcelerin işlevlerine değinmenin yerinde olacağı düşünülmektedir.

4.3. Sıfat işlevli yantümcede ortaç eki seçimi

Sıfatlaştırma kurucusu ad öbeğinin bir ögesi olduğunda ad yantümcelerinde içe yerleşik sıfat yantümceleri oluşturulur. –An ve -DIK / -AcAk arasındaki seçim, ad yantümcesinin sıfat yantümcesinin öznesi olup olmamasına göre belirlenir (Göksel ve Kerslake, 2005: 447):

[[İstanbul'da oturduğu] sanılan] kız

Bu örnekte sıfatlaştırma kurucusu olan *kız*, ad yan tümcesine aittir. “*kızın İstanbul’da oturduğu*” ad yan tümcesi sanıl- eyleminin öznesidir. Bu yüzden –(y)An eki seçilmiştir (Göksel ve Kerslake, 2005: 447).

Ad öbekleri, içinde yer aldıkları sıfat yantümcelerinin öznesi olabilirler:

[[herkesin bilmesi] gereken] bir konu

[[gelmeleri] beklenen] misafirler

Bu iki örnekte *herkesin bir konu bilmesi* ve *misafirlerin gelmeleri* ad öbekleri içinde yer aldıkları sıfat yantümcelerinin öznesidirler (Göksel ve Kerslake, 2005: 447).

Aşağıdaki örnekte ad cıl yantümce (*(kızın) İstanbul’da oturduğunu*) san- eyleminin öznesi değil, dolaysız nesnesidir. Bu yüzden -DIK / -AcAk seçilir.

[(benim) [İstanbul’da oturduğun]u sandığım] kız

-mA, -mAk, -(y)Iş, -DIK / -(y)AcAk ortaçaştırma belirticilerinden herhangi birini alan ad tümcesindeki yantümce eylemi, tümleç gerektiren bir eylem tarafından yönetilebilir. Bu yüzden ortaçaştırma belirticilerine eylemcil ad belirticileri denebilir (Göksel ve Kerslake, 2005: 448).

[Erol’un [evleneceğin]i sandığı] kız

Bu tümcede “*Erol’un evleneceği*” ad yantümcesinin öznesinin ilk yorumu, (*Erol’un... sandığı*) sıfat yantümcesinin öznesiyle aynı olduğudur. Ancak, bu iki özne, nitelenen ad *kız*’ın ad yantümcesinin öznesi veya içinde bulunduğu sıfat yantümcesinin öznesinin 1. tekil kişi olması gibi bir durumda farklı olabilirdi (Göksel ve Kerslake, 2005: 448).

[[Erol’un evleneceğin]i düşündüğüm] kız

Sıfat işlevli yantümcede ortaç eki seçimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler açısından yapıların doğru kullanılması açısından büyük bir önem

taşımaktadır. Bu bölümde sıfat işlevli yantümcede ortaç eki seçiminin nasıl yapıldığı açıklanmıştır. Bölüm 4.4'te ise, nitelenen ögenin iki yönlü işlevinin olduğunun ele alınması uygun görülmüştür.

4.4. Nitelenen ögenin iki yönlü işlevi

Yantümce, temel ve yantümce açısından belli sözdizimsel işlevler taşımaktadır. Nitelenen öge yantümce ve temel tümce açısından dört ayrı durumda bulunabilir (Erkman-Akerson ve Ozil, 1998: 121-122):

Nitelenen Öge	
Yantümcede	Temel tümcede
Özne	Özne
Özne	Tümleç
Tümleç	Özne
Tümleç	Tümleç

1. Nitelenen ögenin hem yantümcenin hem temel tümcenin öznesi olması:

[Dün toplantıya gel-en] kız-Ø bir kitapçıda çalışıyor.

Bu bileşik tümcede nitelenen öge *kız*, hem yantümce ortacı *gelen*'in hem temel tümce yüklemi *çalışıyor*' un öznesidir.

2. Nitelenen ögenin yan tümcenin öznesi, temel tümcenin tümleci olması:

[Dün toplantıya gel-en] kız-ı ben tanıyordum.

Bu bileşik tümcede nitelenen öge *kız*, temel tümcenin –İ tümleci, aynı zamanda da yantümcenin öznesi konumundadır.

3. Nitelenen ögenin yan tümcenin tümleci, temel tümcenin öznesi olması:

[Ayşe'nin ver-diği] çek-Ø yırtıldı.

Bu bileşik tümcede nitelenen öge *çek*, yantümce ortacının tümleci ve temel tümcenin öznesi konumundadır.

4. Nitelenen ögenin hem yan tümcenin hem temel tümcenin tümleci olması

[Ayşe'nin kork-tuğu] köpek-ten ben de çekiniyorum.

Bu bileşik tümcede nitelenen öge *köpek*, temel tümcenin eylemine uygun olarak –DEn tümleci haline gelmiş, aynı zamanda da yantümcenin ortacı da –Den tümlecini yönetmektedir (Erkman-Akerson ve Ozil, 1998: 121-122).

Nitelenen ögenin yantümce ve temel tümce açısından taşıdığı sözdizimsel işlevleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerim bilmesi gereken önemli bir konudur. Bununla birlikte önem kazanan başka bir konu da nitelenen ögenin yantümce açısından konumudur. Bölüm 4.5.'te nitelenen ögenin yantümce açısından konumunun açıklanmasının yerinde olacağı düşünülmüştür.

4.5. Nitelenen ögenin yantümce açısından konumu

Erkman-Akerson ve Ozil, (1998: 109-114), sıfat işlevli yantümcenin bir adı nitelediğini ve bu adın da bir yandan tümcenin ögesi durumunda olması gerektiğini söylemektedir. Nitelenen bu adla ortaç arasında belli sözdizimsel ilişkiler vardır.

“[Ağlayan] çocuk annesini kaybetmiş.”

tümcesinde nitelenen ad olan *çocuk*, temel tümcenin öznesidir. Temel tümcenin öznesi bir öbektan oluşmaktadır, öbeğin içinde bir ad *çocuk* ve bu adı niteleyen bir ortaç *ağlayan* bulunmaktadır. Nitelenen öge hem yantümce hem de temel tümce arasında köprü görevi yapar, iki tümceye de ait sayılabilir (Erkman-Akerson ve Ozil, 1998: 110).

Hem ortacın hem de temel tümce eyleminin bir ögesi olduğu için “nitelenen öge” olan adın hem temel hem yantümceyle olan ilişkisini söyle açıklayabiliriz: her eylemin belli bir yönetim çevresi, yani doğru bir tümce kurabilmek için kendine bağladığı ögeleri vardır. Hangi eylemin hangi ögeleri yöneteceği, dilin genel kapsamında verilmiştir. Bir eylemin ortaca dönüşmesi, o eylemin yönetim çerçevesini değiştirmez. Örneğin, *gör-* eylemini ister tam donanımlı bir temel tümce eylemi olarak, ister bir ortaç olarak kullanalım, *-gör* eyleminin bir özne ve *-i* tümleci yönetme yetkisi korunacaktır (Erkman-Akerson ve Ozil, 1998: 110-111).

Öğretmen kızı gördü.

tümcesinin eylemi *gördü* temel tümcede özne ve bir *-i* tümleci yönetmektedir.

[Kızı gören] öğretmen...

yantümcesinin ortacı *gören* bir özne *öğretmen* ve bir *-i* tümleci *kızı* bağlayacaktır.

Nitelenen ögenin yantümce açısından konumunun açıklanması, yantümcelemenin tam olarak anlaşılabilmesi için gerekli görülmüştür. Bunun ardından Bölüm 4.6’da sıfat işlevli yantümcelerin kullanım alanları ele alınmıştır.

4.6. Sıfat işlevli yantümcelerin kullanım alanları

a) Daraltma:

Sıfat işlevli yan tümcelerin küme küçültme işlevine “daraltma işlevi” denilmektedir. Daraltma işlevinin asıl amacı, geçici ve yeni kavramlar yaratmaktır. Bu kavramların kuruluş amacı, konuşma bağlamında sözlükte hazır olarak bulunmayan yeni bir kavrama gereksinim duymamızdır. Kümeyi daraltma işlevine, yeni kavram yaratma işlevi de diyebiliriz. (Erkman-Akerson ve Ozil, 1998: 131-135) Daraltıcı sıfat yan tümcesi, sözü edilen adın anlatımını sınırlandırır (Göksel & Kerslake, 2005:438-440).

[yaprakları dökülen] ağaçlar

-An ortalıklaştırma belirticisiyle oluşturulan bu örnekte, *ağaçlar* adının sınırlanması, belli bir özelliğe göre anlatımının daraltılması söz konusudur (Göksel & Kerslake, 2005: 438-440).

Türkçede –DİK ve –AcAK ortalıklaştırma belirticileriyle oluşturulan daha çok sıfat yantümcesinin daraltıcı biçimi kullanılmaktadır (Göksel & Kerslake, 2005:448-449).

sevdiğim ağaçlar

giyeceğim elbise

örneklerinde genel ağaç ve elbise kümesinden çıkılarak alt küme oluşturulmuş ve anlam daraltılmıştır. Yani, tüm ağaçlar değil, sevdiğim ağaçlar; tüm elbiseler değil, giyeceğim elbise biçiminde daraltma söz konusudur.

Konuşma dilinde özel adlar sıfat yantümcesinin sıfatlaştırma kurucusu olarak yer almazlar. Özel ad sıfat yantümcesinin başı olarak yer alırsa anlamı daraltır. Özel addan sonra “bu” kullanılarak ad açıkça gösterilir (Göksel & Kerslake, 2005:438-440).

[Kenan'ın evleneceği] Ayşe, işte bu Ayşe.

örneğinde *Ayşe* özel adı yantümcenin başıdır, anlamı daraltılmış ve “bu” kullanılarak açıkça gösterilmiştir.

b) Donatma:

Donatmada ad hakkında yeni bir bilgi verme ya da adı tanımlama, tanıtmaya söz konusudur (Göksel & Kerslake, 2005:438-440):

[Damadıyla hiçbir zaman iyi geçinememiş olan] Hayriye hanım.

tümcesinde özel bir ad olan *Hayriye hanım* alt kümesi kurulamaz, hangi kişi olduğu bağlam içinde bellidir. Bu tümcede o kişinin ne yaptığı vurgulanmış ve bu özelliğiyle donatılmıştır.

Sıfat yantümcelerinin tek işlevi yeni bir kavram kurmak değildir. Ayrıca kavramlarla ilgili özelliklerin anımsatılmasıdır. Donatma işlevi vazgeçilebilirdir ve içeriğe yönelik bir değiştirme işlemi değildir (Erkman-Akerson ve Ozil, 1998: 131-135).

Sıfat yantümcelerinin donatma işlevi daha çok yazılı dilde kullanılır. Biçimbilgisel düzeneğin tekdüzelikten kurtulmasını sağlamaktadır (Göksel & Kerslake, 2005: 438-440):

Cumhurbaşkanı bugün yurda döndü. Cumhurbaşkanı saat 16'da basın toplantısı düzenleyecek.

örneğindeki *Cumhurbaşkanı* sözcüğünün tekrarlanması metni tekdüzeleştirmektedir.

[Bugün yurda dönen] Cumhurbaşkanı saat 16'da basın toplantısı düzenleyecek.

örneğinde sıfat yantümcesi kullanılmış, metnin tekrarlardan ve tekdüzelikten uzak hale getirilmiştir.

Bu bölümde ortaç, ortaçlaştırma belirticileri, sıfat işlevli yantümcede ortaç eki seçimi, nitelenen ögenin yantümce açısından konumu, nitelenen ögenin iki yönlü işlevi ve sıfat işlevli yantümcelerinin kullanım alanları başlıklarına değinilmiştir. Çalışmanın amacı -An, -DIK, -AcAK ve -mİş ortaçlaştırma belirticileri temel alınarak Türkçedeki ortaçlı yapıların öğretilmesine yönelik malzeme tasarlanmasıdır. Dolayısıyla göreve dayalı öğrenme yöntemi doğrultusunda -An, -DIK, -AcAK ve -mİş ortaçlaştırma belirticilerine odaklanmış ders malzemeleri üretilmiştir. Bu malzemeler Bölüm 5'te sunulmuştur.

5. BÖLÜM:

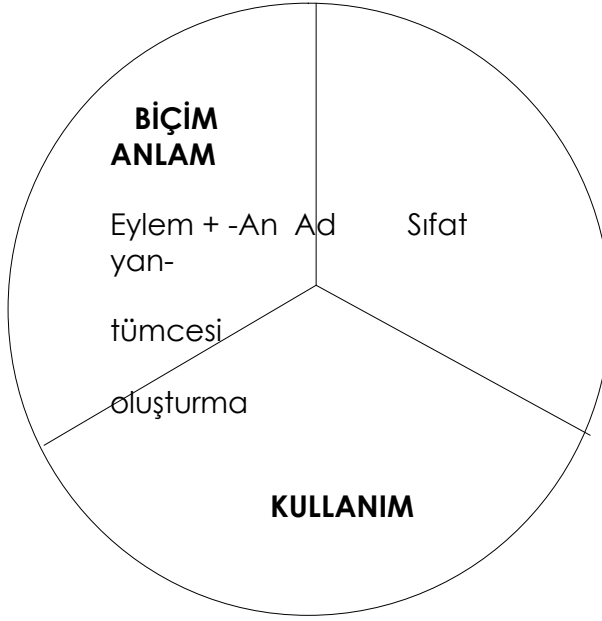
ORTAÇLAŞTIRMA BELİRTİCİLERİ ODAKLANARAK HAZIRLANAN GÖREVE DAYALI DERS MALZEMELERİ

Bu bölümde –An, -DIK, –AcAK, –mİş ortaçaştırma belirticilerine odaklanmış göreve dayalı ders malzemelerinin sunumu yapılacaktır. Malzemeler, birbirine benzer karmaşık yapıların bir arada sunulmasının öğrenmeyi kolaylaştırmak açısından yararsız olacağı düşünülerek odaklanan ortaçaştırma belirticilerinin öğretimine ilişkin farklı üniteler şeklinde düzenlenmiş ve sunulmuştur:

5.1. –An Ortaçaştırma Belirticisi Odaklanarak Hazırlanan Göreve Dayalı Ders Malzemeleri:

Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi, bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi üzerine malzeme geliştirmek amacıyla hazırlanan -An, -DIK, –AcAK, –mİş ortaçaştırma belirticilerine odaklanmış göreve dayalı ders malzemelerinin sunumu yapılmıştır. Bu bölümde sunulan görevlerin erek yapısı, -An ortaçaştırma belirticisidir. Çalışmada erek yapıların gerçek dünyadaki anlam ve kullanımları ele alınmıştır. Erek yapıların anlam ve kullanımları Şekil 3’de yer almaktadır:

Şekil 3: -An Ortaçlaştırma Belirticisinin Üç Boyutlu Dilbilgisi Şemasında Gösterilmesi



Erek yapı –An ortaçlaştırma belirticisine odaklanan görevler, sıfat yantümcesi oluşturma yani temel tümceyi niteleme görevi dikkate alınarak kullanımsal boyutu da ele alınarak hazırlanmıştır.

Bu bağlamda hazırlanan görevler, “Komşunuzu seviyor musunuz?” başlığı altında gazete haber metinlerinden de yararlanılarak özgün metinlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin zihinsel işlemleri dikkate alınmış ve hem örtük hem de açık bilgi içeren görevler hazırlanmıştır.

Hazırlanan görevler ve bu görevlerin işleyişleri şu şekildedir:

EKLER**EK 1****A KOMŞUNUZU SEVİYOR MUSUNUZ?**

1. Siz nasıl bir evde oturuyorsunuz?
2. Komşularınızı tanıyor musunuz?
3. Komşularınızla ilişkileriniz nasıl?

a Resme bakın, metni okuyun.



Komşular! Arkadaşlarınızı seçebilirsiniz, peki ya komşularınızı? Alt katta, üst katta ya da yan dairede oturan komşular hayatınızı büyük ölçüde etkileyebilirler. Tabi ki, her zaman olumlu şekilde değil!

b Hangi komşunuzu sevmiyorsunuz? -An ekini aşağıdaki eylemlerle kullanarak tümceyi tamamlayın.

ağla- ver- konuş- çal- kavga et- seyret- havla-

- Yüksek sesle _____ komşularımı sevmiyorum.
- Gürültülü partiler _____ komşularımı sevmiyorum.
- Bebekleri çok _____ komşularımı sevmiyorum.
- Gece geç saatlerde televizyon _____ komşularımı sevmiyorum.
- Köpekleri _____ komşularımı sevmiyorum.
- Müzik aleti _____ komşularımı sevmiyorum.
- Eşleri ile _____ komşularımı sevmiyorum.

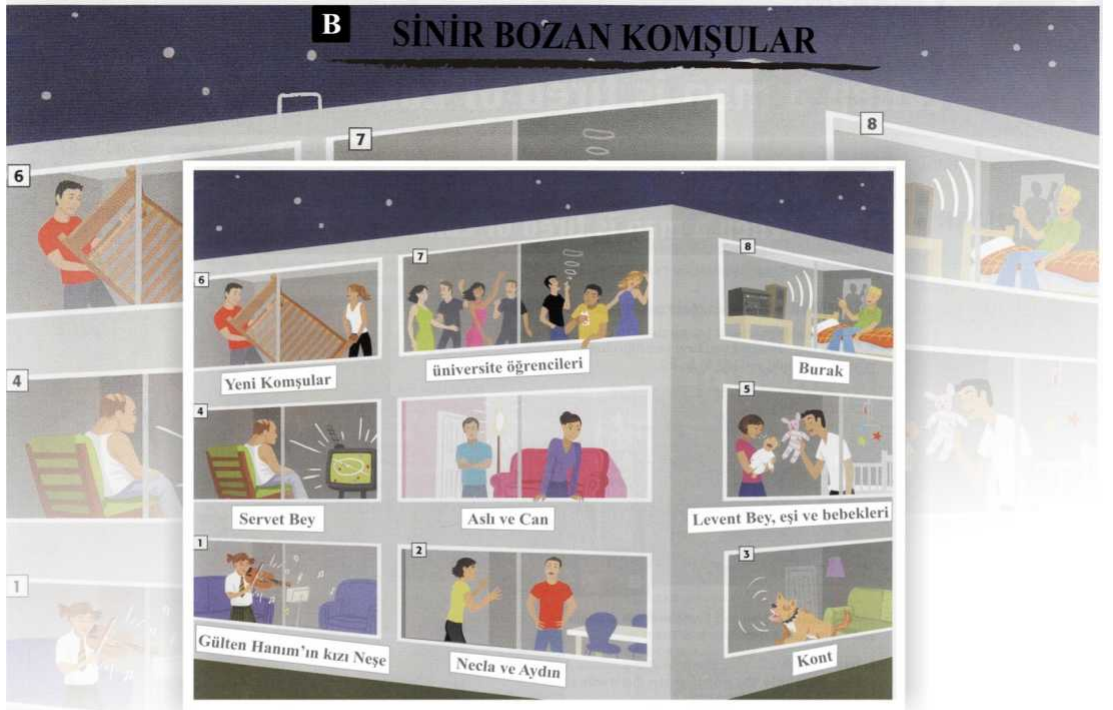
c İkili gruplar oluşturun ve birbirinize şu soruları sorun:

1. Sık sık kavga eden komşun var mı?
2. Evcil hayvanı olan komşun var mı?
3. Müzik aleti çalan komşun var mı?
4. Partiler veren komşun var mı?
5. Geç saatlerde televizyon seyreden komşun var mı?

Yukarıda verilen görev birçok basamaktan oluşmaktadır. İlk basamakta, öğrencilere erek yapıya ilişkin girdilerin verilmesinden önce soru biçiminde olan başlık öğrencilere yöneltilir ve öğrencilerin konuya ilgilerini çekmek amacıyla kendi hayatlarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Diğer adımda ise, öğrencilere bir resim

gösterilerek resimde ne gördüklerini yorumlamaları istenir ve resmin altında bulunan metin okunur. Bu aşamaya kadar yapılanlar öğrencilerin erek yapıyı kullanmadan konuya dair yapılan ısındırma çalışmalarıdır. Ardından (b) bölümünde öğrencilerden –An erek yapısını kullanarak verilen boşlukları uygun eylemle birlikte kullanmaları istenir. Bu görev daha önceden ünlü uyumunu bilen öğrenciler için sadece doğru eylemi ve ünlü uyumunu kullanmak anlamına geleceği için bu aşamada uygun görülmüştür. Son olarak ise, erek yapıyı içeren sorulara ikili gruplar halinde cevap vermeleri istenmektedir. Bu görevdeki soru cevaplama ve soru sormalar sonucu ortaya çıkan dil kullanımı işlemlerinin, gerçek dünyadakilere yansıtacağı düşünüldükten hazırlanmıştır.

Bu görevde erek yapı öğrencilere tümce temelinde yoğun olarak verilmemiştir. Bir sonraki bölümde erek yapının tümceleri birleştirme temelinde yoğunluk taşıdığı görevler sergilenmiştir.



a Nerede kim oturuyor?

1 numarada Neşe oturuyor.

2 numarada _____ oturuyor.

3 numarada _____ oturuyor.

4 numarada _____ oturuyor.

5 numarada _____ oturuyor.

6 numarada _____ oturuyor.

7 numarada _____ oturuyor.

8 numarada _____ oturuyor.

b Kim ne yapıyor?

1. Neşe keman çalıyor.

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

c A ve B bölümlerindeki cevaplarınızı birleştirin ve bir tümce yapın.

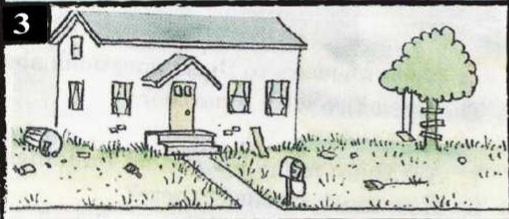
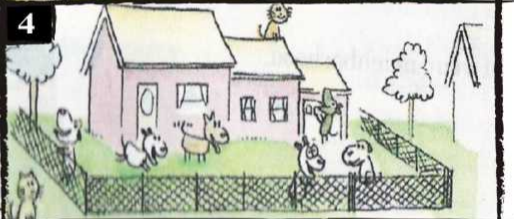
1 numarada keman çalan Neşe oturuyor.

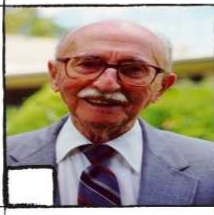
Bu etkinlikte bir apartman binası resmi verilmiş ve bu apartman binasında yaşayan kişilerin kimler olduğu resmin üstüne yazılmıştır. Daha sonrasında ise, öğrencilerden resme bakarak sırasıyla kimin nerede oturduğunun ve kimin ne yaptığının yazılması istenmiştir. Son olarak da, bu iki bölümdeki cevaplarını bir tümce oluşturacak şekilde birleştirmeleri istenmiştir. Bu aşamada sıfat yantümcesi oluşturma işleminin nasıl gerçekleştiği ve tümceleri birleştirme işlemi gösterilmeye çalışılmıştır. Bu görevde öğrencilerin daha önceki bölümlerde yaptığı işlemlemenin açıklanması söz konusudur; çünkü önceki bölümlerde verilen birleştirilmiş tümcelere benzer yapıları, öğrencilerden kendileri birleştirmeleri istenmiştir. Bu görev, bir çalışma planı niteliği taşımaktadır ve öğrenci etkinliklerinin planını oluşturmaktadır. Kullanılan dil yapay olmasına rağmen öğrencinin zihinsel işlemleri yoluyla erek yapıyı kavraması beklenmektedir.

Bir sonraki görev ise, bir dinleme etkinliğidir. Bu görevde öğrencilere bir sokak röportajı bağlamında erek yapıyı içeren metinler dinletilecektir.

C RÖPORTAJ

KOM TV, komşularınız hakkındaki genel şikayetleri öğrenmek için yollarda röportaj yapıyor. Röportajları dinleyin, kişilerin şikayetlerini söyleyin ve resimlerle eşleştirin.

1 	2 
3 	4 

			
Meltem Hanım	Mustafa Bey	Huriye Hanım	Selim Bey

C bölümünde, bir TV röportajı dinletilmesini içerir. Öğrencilerden yapmaları istenilen görev öncelikle resimlere bakmak ve ne ile ilgili olduklarını anlamalarıdır. Daha sonra, dinleme metni öğrencilere dinletilerek bu kişilerin neden şikayet ettiklerini söyleyerek alttaki resimlerle eşleştirmeleridir. Böylece öğrenciler resimde gördükleri durumların metin olarak nasıl ifade edildiğini dinlemekle beraber dinlediklerini anlatarak bir bakıma metni yeniden oluşturmuş sayılmaktadırlar. Ve konuşmacıları bularak da dinlerken seçmeye yönelik bir zihinsel işleme gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir. Dinleme metni yoğun olarak erek yapıyı içerdiği için erek yapının sözel olarak da ifadesi verilmiş bulunmaktadır.

Dinleme Metni

1. Röportaj:

Röportajcı: Merhaba, Kom TV için komşularınız hakkındaki genel şikayetlerinizi söyler misiniz? Öncelikle sizi tanıyalım tabi ki.

Huriye Hanım: Adım Huriye. Bence komşuluk ilişkileri çok değişti. Eskiden komşular birbirlerine karşı saygılıydı. Şimdi nerede! Benim komşularım çocuklarını bahçeme gönderiyorlar ve sabahtan akşama kadar çocuk sesi, tabi bahçemde mahvoluyor. Ama bu bir şey değil, en önemlisi ikide bir zili çalan Suzan Hanım. Özel hayatım onun sayesinde bitti.

Röportajcı: Özel hayatınıza müdahale eden Suzan Hanım'dan mı şikayet ediyorsunuz?

Huriye Hanım: Aynen öyle.

2. Röportaj:

Röportajcı: Merhaba, Kom TV için komşularınız hakkındaki genel şikayetlerinizi söyler misiniz? Öncelikle sizi tanıyalım tabi ki.

Mustafa Bey: Ben emekli komiser Mustafa Uluçay, büyük bir sitede oturuyorum ve birçok komşum var, hepsi de iyi insanlar. Ama bir komşum beni delirtiyor. Aslında komşum değil, köpeği beni delirtiyor. Bir köpek bu kadar çok havlar mı? Bütün gece hiç susmadan havlıyor.

Röportajcı: Yani siz komşunuzun havlayan köpeğinden şikayet ediyorsunuz, değil mi?

Mustafa Bey: Evet, komşumun hiç susmadan, sürekli havlayan köpeğinden şikayet ediyorum. Bazen o köpeği öldürmek istiyorum.

3. Röportaj:

Röportajcı: Merhaba, Kom TV için komşularınız hakkındaki genel şikayetlerinizi söyler misiniz? Öncelikle sizi tanıyalım tabi ki.

Meltem Hanım: Ben Meltem Koç, komşumun altı köpeği ve sekiz kedisi var. Bu hayvanlar evime, bahçeme, her yere giriyor. Komşumun evi hayvanat bahçesi gibi.

Röportajcı: Her yere gelen hayvanlardan mı şikayet ediyorsunuz?

Meltem Hanım: Maalesef!

4. Röportaj:

Röportajcı: Merhaba, Kom TV için komşularınız hakkındaki genel şikayetlerinizi söyler misiniz? Öncelikle sizi tanıyalım tabi ki.

Selim Bey: Komşu mu? Benim komşum tuhaf biri. Onun evinin bahçesi çöplük gibi.

Röportajcı: Bahçesini temizlemeyen komşunuzdan şikayet ediyorsunuz yani?

Selim Bey: Bence onun gibi insanlara temizlik dersi verilmeli.

D HABERLER

1 Aşağıdaki metin sizce nereden alınmış olabilir?

<i>dergi</i>	<i>masal</i>	<i>gazete</i>	<i>TV programı</i>
--------------	--------------	---------------	--------------------

2 Metin ne ile ilgili?

☐	Politika
☐	Deprem
☐	Trafik kazası
☐	Cinayet
☐	Hırsızlık
☐	Moda
☐	Sosyal yaşam

3 Metni okuyun ve An eki alan eylemleri renkli kalemle işaretleyin.



Gürültü cinayeti: 2 ölü

Büyükçekmece'de bir apartmanda iki komşu arasında 'yüksek sesle müzik dinleme' tartışması çıktı. Tartışmanın büyümesi üzerine bıçaklı bir grubun saldırısına uğrayan 2 kişi öldü, 3 kişi de yaralandı. 15 kişi gözaltına alındı.

OSMAN KARA İstanbul

İstanbul Büyükçekmece'de "yüksek sesle müzik dinleme" tartışması sonrası gerçekleşen bıçaklı saldırı sonucu Bülent (25) ve Melih Yaşar (20) adlı kardeşler öldü. Bıçaklı grubun saldırısına uğrayan Behçet Varol ile Cumhuriyet ve Zafer Gün adlı akrabalar ise ağır şekilde yaralandı. Polis, olaydan sonra saldırganları azmettirdiği öne sürülen Gülhan Kılıç adlı kadınla birlikte 15 kişiyi gözaltına aldı. Mimar Sinan Beldesi Mimar Oba Dolunay Sitesi A-5 numaralı apartmanda oturan Behçet Varol, önceki gece komşusu Gülhan Kılıç ile "yüksek sesle müzik dinlediği" gerekçesiyle tartıştı. Bu sırada, aynı katta oturan Bülent Yaşar araya girerek tarafları yatıştırmak istedi. Ancak Kılıç, Yaşar'a sözlü sataşmada bulundu.

'Bekliyorum, gel'

Diğer komşuların araya girmesiyle tartışma son buldu. Barışmak istediğini söyleyen Kılıç, oğluyla haber göndererek, Yaşar ile Varol'u bahçedeki havuzun başında beklediğini söyledi. Binadan dışarı çıkan Yaşar ve Varol, bıçaklı bir grubun saldırısına uğradı.

Dokuz gün önce evlenen Yaşar, vücuduna aldığı çok sayıda bıçak darbesiyle olay yerinde can verdi. Varol ise ağır şekilde yaralandı. Saldırıyı duyar duymaz aşağı inen Melih Yaşar (20) ve kardeşi 13 yaşındaki H. Yaşar (13) da saldırıya uğradı. İki gün sonra askere gidecek olan Melih Yaşar da olay yerinde öldü. Gruptan iki kişiyi bıçakladığı öne sürülen H. Yaşar gözaltına alındı.



Hastaneye kaldırıldılar.

Silivri Millet Hastanesi'ne kaldırılan Behçet Varol, arkadaşları Cumhuriyet, Zafer ve Mehmet Gün tedavi altına alındı. Polis, saldırganları azmettirdiği iddiasıyla Gülhan Kılıç, oğlu ve yeğeni olmak üzere toplam 15 kişiyi gözaltına aldı.

4 Metne göre aşağıdaki tabloyu doldurun.

Yer	Olay	Sebep	Sonuç

5 Soruları cevaplayın.

1. Olay kimler arasında gerçekleşti?
2. Gülhan Kılıç neden oğluyla haber yolladı?
3. Yaşar'a ne oldu?
4. Yaşar'ın kardeşine ne oldu?
5. Olaya kaç kişi karıştı?
6. Sizce komşular arasında böyle bir tartışma yaşanması normal mi?
7. Siz komşunuzla böyle bir nedenden kavga eder misiniz?

D bölümünde verilen görevler, okuma metni verilerek kurgulanmıştır. Öğrencilerin 1. ve 2. sorularda metinle ilgili tahminler yürütmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ardından öğrencilerden metni okuyarak –An ile oluşturulan ortaçlı yapıları işaretlemesi istenmektedir. Verilen metin gerçek dünyadan bir gazete metni olduğundan görev dilin gerçek dünyadaki işlemlerini içermektedir. Ardından verilen 4. bölümde ise, metnin anahatlarının sorulduğu bir tablo yer almaktadır. Öğrencilerden metnin geçtiği yeri, olayı, sebeplerini ve sonucu yazmaları istenmektedir. Son olarak da metinle ilgili sorular cevaplandırılacaktır. Görev, okuma becerisini geliştirmeye yönelik gerçek dünyadan alınan malzemeler üzerine kurulu olduğu için edimbilimsel olarak öğrenciye dili göstermeyi hedeflenmektedir.

Bir sonraki görev ise, iletişime yönelik dili kullanma hedeflenerek hazırlanmıştır.

E PARTİDE

1. İkili çalışma resmin sol tarafında ne oluyor arkadaşına anlat, o da sana kendi resminin sol tarafını anlatsın. Böylece aradaki farkları bulun ve işaretleyin.
2. Aynı şekilde sağ taraftaki farkları da bulun.
3. Resimleri karşılaştırın ve farkları örnekteki gibi söyleyin.

Örnek: 1. resimde içki şişesini açan adam 2. resimde telefonla konuşuyor.

1. Resim:



2. Resim:



Verilen bu görevde, iki resim verilmiş ve bu iki resim arasındaki farkları örnekteki gibi tümcelerle ifade etmeleri istenmiştir. Bu görevde ikiyeşerli olarak çalışılacak ve öğrenciler birbirlerinin resmini görmeden resimleri karşılıklı olarak anlatarak farkları bulacaklardır. Bu görev karşılıklı konuşma içerdiği için iletişime dayalı ve anlam odaklıdır. Dolayısıyla da bir çalışma planı niteliği taşımaktadır.

Sonraki görevde ise, konuşma ve yazma görevleri yerine getirilecektir.

F KONUŞMA:

Sizce komşuluk ilişkileri önemli mi, siz komşularınızdan şikayet ediyor musunuz? Neden?
Örn: Ben gürültü yapan / evde hayvan besleyen komşularımdan çok şikayet ediyorum, çünkü ...

G YAZMA:

Komşunu uyarmana rağmen sizi dikkate almıyor. Apartman yöneticinize durumu anlatan ve yardım isteyen bir mektup yazın. Yöneticinizden konuyla ilgili yardım isteyin.

F bölümünde öğrencilere bir soru yöneltilmiş ve soruya cevap vererek sınıf içinde konuşmaları istenmiştir; bu bakımdan iletişime yönelik bir üretim yapılması beklenmektedir. G bölümünde ise, bir durum verilmiş ve bu durum karşısında bir mektup yazılması istenmektedir. Bu görev de dilin ve erek yapının yazılı olarak kullanımını sağlamak amacıyla hazırlandığından anlam odaklıdır ve dili göstermekten çok kullandırmayı hedeflemektedir.

Bir diğer adım da ise, erek yapının kullanımını destekleyecek alıştırmalar sunulmuştur.

H ALIŞTIRMALAR:

a Aşağıdaki tümceleri birleştirerek tek tümce olarak yazınız.

Örn: Öğrenci kapıyı çaldı. Profesör gir dedi.
Profesör *kapıyı çalan öğrenciye* gir dedi.

1. Yemek pişti. Semra servis yaptı.
2. Hırsız arabamı çaldı. Polis hırsızı yakaladı.
3. Cüzdanı kayboldu. Metin aradı.
4. Gömlekleri ütüledi. Dolaba koydu.
5. Vazo çatladı. Gizem yapıştırdı.
6. Güller soldu. Ayşe çöpe attı.
7. Adam içeri girdi. Kapıyı kapattı.
8. Elmaları topladı. Sepete koydu.
9. Çocuk acıktı. Çocuk yemek yedi.

b Aşağıdaki meslek gruplarının tanımlarını örnekteki gibi yazın.

Örn: Ressam: Resim yapan kişi.

i. Doktor:	
ii. Yazar:	
iii. Fotoğrafçı:	
iv. Şoför:	
v. Mimar:	
vi. Polis:	
vii. Terzi:	
Viii. Berber:	

c Aşağıdaki kişileri örnekteki gibi tanıtır.

Örn: Atatürk: T. C.'ni kuran lider.

i. Bill Gates:	
ii. Einstein:	
iii. Van Gogh:	
iv. Graham Bell:	
v. Shakespeare:	
vi. Edison:	

d Boş Bırakılan yerlere örnekteki gibi uygun olan sözcüğü yerleştiriniz.

Örn: A: Yarışmayı kim kazandı?
B: **Kazanani** duymadım.

1. A: Karşıya yeni birileri taşınmış.
B: görmedim.
2. C: Solan çiçekleri vazodan kaldırı.
D: kaldırdım.
3. E: Yalan söyleyen insanları sevmem.
F: Ben de sevmem.

e Tümceleri örnekteki gibi yeniden yazın.

Örn: Kim soru sormak istiyor?
Soru sormak **isteyen** var mı?

1. Aranızda kim futbol oynuyor? _____
2. Biri beni aradı mı? _____
3. Kimin çayı bitti? _____
4. Kim beni anlamadı? _____
5. Kim tavla oynamak istiyor? _____

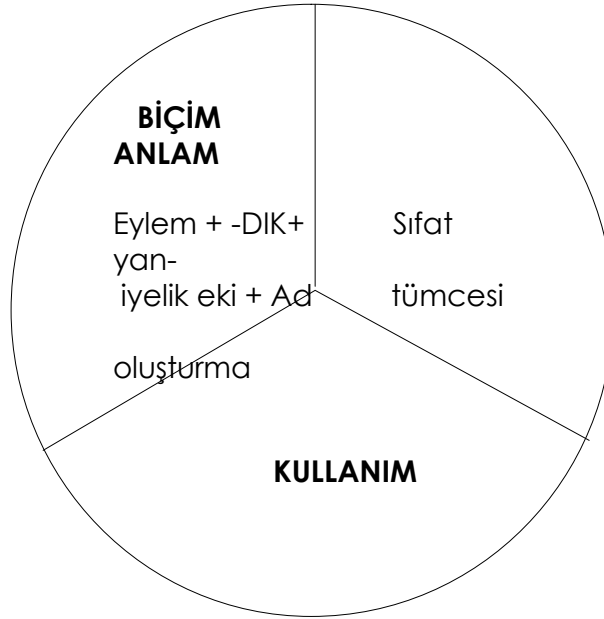
Alıştırma (a), iki tümcenin erek yapı –An ile ortaçaştırılarak birleştirilmesine yöneliktir. Alıştırma (b), meslek gruplarının tanımlamalarının yapılmasını içermektedir. Alıştırma (c), ünlü kişilerin tanımlamalarının yapılmasına yöneliktir. Alıştırma (d) ve (e) ise, ortaçaştırma belirticilerinin başsız kullanılmasıyla ilgilidir. Her birinde örnekler verildiği için öğrencinin alıştırması yapması kolaylaştırılmıştır.

Bu bölümde verilen görevler biçim-anlam-kullanım üçgeni doğrultusunda hazırlanmıştır. Örneğin; Bölüm A’da yer alan (b) sorusu veya bölüm B’deki (c) sorusu biçime yönelikken bölüm D anlama ve bölüm E de kullanıma yöneliktir. Sunulan görevlerin hazırlanmasında biçim-anlam-kullanım üçgeni göz önüne alınmıştır.

5.2. -DIK Ortaçlaştırma Belirticisi Odaklanarak Hazırlanan Göreve Dayalı Ders Malzemeleri:

Bu bölümde sunulan görevlerin erek yapısı, -DIK ortaçlaştırma belirticisidir. Çalışmada erek yapıların gerçek dünyadaki anlam ve kullanımları ele alınmıştır. Erek yapıların anlam ve kullanımları Şekil 4'te yer almaktadır.

Şekil 4: -DIK Ortaçlaştırma Belirticisinin Üç Boyutlu Dilbilgisi Şemasında Gösterilmesi



Erek yapı -DIK ortaçlaştırma belirticisine odaklanan görevler, sıfat yan tümce oluşturma bağlanımda işlevsel ve kullanımsal boyut dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan görevler, “Sanat” başlığı altında internet haberlerinden uyarlanılarak hazırlanan metinlerden oluşmaktadır.

Hazırlanan görevler ve bu görevlerin işleyişleri şu şekildedir:

EK 2**SANAT**

1 Resme bakın ve hangi sanat dalı ile ilgililer söyleyin.



2 Siz sanat ile ilgili misiniz? Aşağıdaki sanat dallarından hangisini seviyorsunuz, işaretleyin.

	Evet	Hayır
Edebiyat		
El sanatları		
Resim		
Sinema		
Tiyatro		
Opera		
Bale		
Müzik		
Dans		
Heykel		

3 Hayatınızda sanatsal faaliyetlere yer ayırıyor musunuz? Ne sıklıkta bu tür faaliyetlere katılıyorsunuz?

4 Sizce sanat modern toplumda önem taşıyor mu? Sanat yapılmazsa ne olur?

5 Size göre günümüzde en popüler sanat dalı hangisi?

Bu görev bir çalışma planı şeklinde hazırlanmıştır ve 1. soruda öğrencilerinerek yapıyla ilgili çalışmalara başlamadan önce konuyla ilgili sözcükleri öğrenmeleri için sanat dalları ile ilgili birkaç resim verilmiştir. Ardından 2. soruda ise öğrencilerden ilgili oldukları sanat dallarını işaretlemeleri istenmektedir. Bu çalışmalar, sanat dallarının adlarını öğretirken 3., 4., ve 5. Sorular, öğrencinin konuyla ilgilenmesini sağlamaya yönelik ısıdırma çalışmalarıdır.

SİNEMA

- 6 Resme bakın ve ne görüyorsunuz anlatın.
- 7 Sizce bu resim ne? Davetiye, afiş, reklam vb.
- 8 Resim ile konunun bir ilişkisi var mı? Varsa nasıl bir ilişki?
- 9 İkili gruplar oluşturun ve arkadaşınıza bu afişi beğenip beğenmediğini ve nedenlerini sorun, sonra da siz fikrinizi söyleyin. Sonra yanıtlarınızı diğer arkadaşlarınıza anlatın.



- 10 Bu sözcükler senin dilinde ne demek?

oyuncu	
yönetmen	
senaryo	
kamera	
kurgu	
görüntü	
yapım	
yapımcı	

Bu bölümde, bir sanat dalı olan sinemayı konu eden görevler bulunmaktadır. Bir film festivali afişi verilmiştir ve 6. Soruda resmin değerlendirmesinin yapılması istenmektedir. 7. soru bu resmin neye ait olduğuna dair tahmin etme görevini içermektedir. 8. soru ise, resimdeki öğelerle resmin konusunun ilişkisini açıklamaya yönelik bir zihinsel işleme ve bağlantıları ifade etme görevi taşımaktadır. 9. soruda ise, grup çalışması aracılığıyla afişin değerlendirmesinin yapılmasına yöneliktir. 10. soruda da, konu ile ilgili bir sonraki uygulamada da karşılaşıacağı

sözcüklerin öğretilmesini amaçlanmıştır. Şimdiye kadar verilen görevler, iletişim odaklı ve zihinsel işlemlerler aracılığıyla öğrencileri düşünmeye ve ilişkileri bulmaya yönlendiren erek yapıya hazırlayıcı görevlerdir. Bir sonraki bölümde erek yapının kullanıldığı gerçek dünyadan uyarlanan metinlerle erek yapı sunulacaktır.

- ❱ Metni okuyun ve kalın yazılı sözcüklerden yola çıkarak yan tümcelerin ve ana tümcelerin altını farklı renklerde kalemle çiziniz.

2007'de Altın Portakal'a uzun metrajlı tam 12 film aday oldu. Birçok ünlü ismin **katıldığı** festivalde Türk sinemasının usta isimleriyle genç yetenekler bir araya geldi. Murat Han, Mutluluk adlı filmde **oynadiğı** Cemal rolüyle "En İyi Erkek Oyuncu" seçildi. Yine aynı filmde **sergilediğı** performansı ile Özgü Namal da "En İyi Kadın Oyuncu" ödülünü kazandı. Birçok iddialı filmin **yer aldığı** festivalde şu fimler dikkat çekti:

1	Adem' in Trenleri
Yönetmen:	Barış Pirhasan
Senaryo:	İsmail Doruk
Oyuncular:	Nurgül Yeşilçay, Cem Özer, Derya Alabora, Erkan Taşdoğan, Atıf Emir Benderlioğlu, Ezel Akay, Asuman Dabak, Hakan Bilgin, Ümit Çırak, Veysel Diker, Münire Apaydın, Yıldız Kültür, Turan Özdemir, Güner Özkul, Fıratcan Aydın, Zeynep Deniz Özbay
Ülkesi:	Türkiye
Yıl:	2007
Süre:	103'
Yapım:	Promete Film, İfr İstisnai Filmler (ortak yapımcı/co-producer)
Yapımcı:	Cengiz Ergun, Ozan Ergun, Metin Soltay, Serkan Çakarer
Görüntü:	Peter Steuge
Kurgu:	Aylin Zoi Tinel

Hasan Hoca, karısı Hacer ve kızı Fatma ile birlikte Karaağaçlı isimli mütevazı bir istasyon kasabasına gelir. Hoca, tüm Ramazan boyunca hem imamlık yapacak, hem de kasabanın çocuklarına din dersleri verecektir.

Çok geçmeden Hoca'nın genç ve güzel karısı ile küçük kızına **yaptığı** şeyler kasabalıların tepkisini çeker. İstasyon şefinin trenlere tutkun oğlu Adem, bu din derslerinde hiç **bilmediğı** bir dünyanın varlığını öğrenir ve anlamaya başlar: Trenler, günah, sevap, cennet, cehennem, her şey birbirine karışır. Hasan Hoca, bir gün kasabalılara kendisi ve ailesi ile ilgili **sakladığı** "sırrını" açıklamak zorunda kalır ve kasabalıların gözünde her şey bir anda değişir. Ama kimsenin, Hasan Hoca'nın bile **bilmediğı** bir "gerçek" daha vardır. Adem dahil tüm Karaağaçlılar, bu Ramazanı hayatları boyunca hatırlayacak ve asla unutmayacaklardır.

2

Filmin Adı:	Mutluluk
Yönetmen:	Abdullah Oğuz
Senaryo:	Kubilay QB Tunçer, Eif Ayhan, Abdullah Oğuz
Oyuncular:	Talat Bulut, Özgü Namal, Murat Han, Mustafa Avkıran, Emin Gürsoy, Şebnem Köstem, Meral Çetinkaya, Erol Babaoğlu, Alpay Atalan, İdil Yener, Lale Mansur, Emel Göksu
Ülkesi:	Türkiye
Yıl:	2007
Süre:	105'
Yapım:	ANS Production, Highway Production (Ortak Yapımcı Firma Co-Producer Company)
Yapımcı:	Abdullah Oğuz, George Lykiardopoulos (co-producer)
Görüntü:	Mirsad Herović
Kurgu:	Levent Çelebi - LewQ, Abdullah Oğuz
Müzik:	Zülfü Livaneli

Filmde, 17 yaşındaki Meryem, perişan ve baygın halde, bir göl kenarında bulunur. Ailesine göre Meryem'in **yaptığı** namussuzluğun cezası töre gereği ölümdür. Öldürme görevi ise yakın akrabası Cemal'e aittir. Sosyoloji profesörü olan İrfan Kurudal, **yaşadığı** derin kimlik bunalımının da etkisiyle İstanbul'daki hayatını geride bırakır ve yelkenli teknesiyle denize açılır. **Çıktıkları** ölüm yolculuğunda, Meryem ve Cemal'in yolları, Profesör İrfan Kurudal'la **beklemedikleri** bir şekilde kesişir. Her biri, **çıktıkları** bu yolculukta kaderlerini yenebilecek midir?

3

Filmin Adı:	Sis ve Gece
Yönetmen:	Turgut Yasalar
Senaryo:	Turgut Yasalar, Ahmet Ümit (roman)
Oyuncular:	Uğur Polat, Ayten Uncuoğlu, İlyas Salman, Selma Ergeç, Oktay Kaynarca, Tülay Günel, Yetkin Dikinciler, Kemal Bekir, Mehmet Güleriyüz, Sinan Taymin Albayrak, Tardu Flordun, Sara Meriç Cinbarcı
Ülkesi:	Türkiye
Yıl:	2007
Süre:	90'
Yapım:	Leopar Film, Kara film (ortak yapımcı Firma, co-production)
Yapımcı:	Turgut Yasalar, Zafer Çelik, Baha Serter, Temel Kerimoğlu, Kadir Albaş
Görüntü:	Gökhan Atılmış
Kurgu:	Serhan Kazar
Müzik:	Ferahfeza, Cengiz Onural, Cassandra Wilson

Sedat bir gizli servis elemanıdır. Bir amir, bir dost olarak **sevdiği** Yıldırım bir süre önce öldürülmüştür. Sedat için mesleği her şeyin önündedir. Ancak teşkilat içi çatışmada Sedat, arka plana atılmıştır. Yaşamında hep ikinci planda **bıraktığı** karısı ve çocukları vardır. Yaşama yeniden bağlanmak için **aradığı** tutkulu ilişkiyi Mine'de bulur. Böylece yaşamında çok önem **verdiği** meslek sevgisinin yerine başka bir ölümcül ilişkiyi, Mine'nin aşkını koyar. Ancak Mine tuhaf biçimde ortadan kaybolur. Ve Sedat için İstanbul'da gizemli bir arayış başlar.

www.altinportakal.org.tr

Bu görev okuma becerisini geliştirmeye yöneliktir. Öğrenciden, tanıtılan üç film özetini okuması ve okurken de yantümce ve temel tümcelerin altını çizmesi istenmiştir. Erek yapıya dikkat çekilmesi istendiği için ortaçlar, öğrencilere kalın yazılarak gösterilmiştir. Buradaki amaç, öğrencinin kurgulanan bu metinde yer alan erek yapının kullanıldığı tümcelerin farkına varması ve nasıl kullanıldıklarını

görmesidir. Metinler gerçek dünyada var olan film özetlerinin dersin odağı olan yapının öğretilmesi amacıyla uyarlanmış oldukları için anlam odaklı ve işlevseldir, denilebilir. Daha sonraki görevde, öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili çeşitli görevleri yerine getirmeleri istenecektir.

- 12 Yukarıdaki filmlerin afişlerine bakın ve afişlerin hangi filme ait olduklarını sırasıyla başka bir bulun. Cevabınızı bir kağıda yazın.



- 13 Cevabınızı yazdığınız kağıdı diğer arkadaşlarınızla değiştirin onların cevaplarıyla kıyaslayın ve gerekçelerinizi belirtin.

12. soruda okuma metinleri ile film afişlerini birleştirme görevi verilmiştir. Burada öğrencilerin doğru film afişini metinle eşleştirebilmeleri için, konuyu ve filmin içeriğini anlamış olmaları gerekmekte ve afişteki resimlerle ilişkilendirerek eşleştirme yapmaları beklenmektedir. Öğrenciler cevaplarını sınıfa söylemeden ayrı kağıtlara yazarlar ve sınıf içinde bu kağıtları değiştirerek arkadaşlarının cevaplarıyla kıyaslarlar ve tartışırlar. Bu sınıf içinde etkileşimi tetiklemek amacıyla gerekli görülmüştür.

14 Sizce bu üç afiş arasındaki benzerlikler ve farklılıklar neler?

15 Tabloyu doldurun.

	Ad	Tür	Konu	Olay
1. film	Adem' in trenleri			
2. film			Namus cinayeti	
3. film				

16 Soruları cevaplayın.

- Hasan hoca ve ailesi neden Karaağaç'a geldiler?
- Hasan hoca neden kasabalının dikkatini çekiyor?
- Kasabalının gözünde her şey neden değişiyor?
- Adem nasıl etkileniyor?
- Meryem nerede nasıl bulunuyor?
- Meryem'in ailesi ne düşünüyor ve ne karar veriyor?
- İrfan neden denize açılıyor?
- Sedat ne iş yapıyor?
- Sedat'ın mesleği ve ailesiyle ilgili ne oluyor?
- Sedat yaşama yeniden bağlanmak için ne yapıyor?
- Mine'ye ne oluyor ve Sedat bunun üstüne ne yapıyor?

14. soruda ise, tanıtılan film afişlerinin karşılaştırılması istenmektedir. 15. soru verilen tablodaki boşluklara filmin adı, türü, konusu ve filmdeki olayın yazılmasını gerektirmektedir. 16. soruda ise, metinlerin içerikleriyle ilgili soruların cevaplanması istenmektedir. Bu görevler, okunan metnin anlaşılması ve öğrencilerin anlamaya yönelik stratejilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Bir sonraki görev bir dinleme çalışmasıdır. Metin olarak gerçek dünyada bir oyuncu ile yapılan bir röportajın erek yapının öğretime uyarlanmış biçimi kullanılacaktır.

- 17 İkili grup oluşturun. Not alarak dinleyin ve dinlemedeki tekrarlamaları yapmamak için “hangi” sorusunu sorarak boşlukları doldurun.

Dinleme Metni

ÖZGÜ NAMAL, ANTALYA ALTIN PORTAKAL FİLM FESTİVALI'NDE EN İYİ KADIN OYUNCU ÖDÜLÜ ALDI. BU ÖDÜLE İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİNİ AÇIKLADI!...

Özgü Namal, “Altın Portakal ödülü aldım. Bu ödülde sevgilim Oktay Kaynarca'nın payı var” dedi.

Özgü Namal, sinemayla geçen bir yılın sonunda Altın Portakal ödülü kazandı ve bu ödülle bir hayli mutlu. “Başarımı ve oyunculuktaki istikrarımı ise Oktay'ın sürekli yanımda olmasına borçluyum” diyerek sevgilisi Oktay Kaynarca'ya teşekkür etti. Ve Namal, sorularımızı yanıtladı:

• **Ödül almak sizin için önemli midir?**

- Her şey çok çabuk unutuluyor ama birçok ödül aldım, hiçbir zaman -en azından benim için- bu ödüllerin değeri düşmüyor.

• **"Portakalı önemsemiyorum" ifadesini kullandınız. Gazetelerde ifadeniz yer aldı. Ben ödül gecesinden bir şey anımsadım. Bu şey "Baba sen kazandın" sözüydü.**

- Mütevazılıkla sözler söyledim ve o sözler yanlış anlaşıldı. 'Önemsemiyorum' demedim ayrıca.

• **Ödüllerinizi saklıyor musunuz?**

- Ben ödülümü hemen annemle babama götürdüm, onların evinde duruyor. En az benim kadar onlar da ödülü hak ettikler, bu ödül için en iyi yer ailemin evi. Çünkü üstümde çok emekleri var. Onlar olmasaydı, ben bu ödülü alamazdım.

• **Peki, sırada hangi yeni projeler var?**

- Yeni yılda sinema ve tiyatro projeleri var, reklam kampanyam devam ediyor. Bir diziyi beğenirsem ve bu dizi teklifi gelirse oynarım, yoksa dinleneceğim.

Öğrencilerin kağıdı:**ÖZGÜ NAMAL, ANTALYA ALTIN PORTAKAL FİLM FESTİVALİ'NDE ALDIĞI EN İYİ KADIN OYUNCU ÖDÜLÜ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİNİ AÇIKLADI!...**

Özgü Namal, “_____ Altın Portakal ödülünde sevgilim Oktay Kaynarca'nın payı var” dedi.

Özgü Namal,_____ Altın Portakal ödülüyle bir hayli mutlu. “Başarımı ve oyunculuktaki istikrarımı ise Oktay'ın sürekli yanımda olmasına borçluyum” diyerek sevgilisi Oktay Kaynarca'ya teşekkür etti. Ve Namal, sorularımızı yanıtladı:

• Ödül almak sizin için önemli midir?

- Her şey çok çabuk unutuluyor ama hiçbir zaman -en azından benim için- _____ bu ödüllerin değeri düşmüyor.

• **Gazetelerde _____ ifadeniz yer aldı.**
_____ şey "Baba sen kazandın" sözüydü.

- Mütevazılıkla _____ sözler yanlış anlaşıldı. 'Önemsemiyorum' demedim ayrıca.

• Ödüllerinizi saklıyor musunuz?

- Ben ödülümü hemen annemle babama götürdüm, onların evinde duruyor. En az benim kadar _____ bu ödül için en iyi yer ailemin evi. Çünkü üstümde çok emekleri var. Onlar olmasaydı, ben bu ödülü alamazdım.

• Peki, sırada hangi yeni projeler var?

- Yeni yılda sinema ve tiyatro projeleri var, reklam kampanyam devam ediyor. _____ bir dizi teklifi gelirse oynarım, yoksa dinleneceğim.

- 18** Üçerli gruplar halinde çalışın ve kendi senaryonuzu kısaca yazın ve film afişinizi oluşturun. Daha sonra diğer gruplara aşağıdaki gibi anlatın.

Hazırladığımız filmin adı..., yazdığımız senaryoda... oluyor, seçtiğimiz oyuncu...

Öğrencilerden, ikili gruplar oluşturarak metni dinlerken, not almaları da istenmektedir. Öğrencilere dinleme metninde tekrarlanan öğeleri hangi sorusunu sorarak tekrarsız bir biçimde ifade etmeleri ve boşlukları doldurmaları istenmektedir. Bu görev öğrencilerin erek yapıyı üretmelerini ve verilen metni dönüştürmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Erek yapının işlevine dair farkındalık geliştirmek de önem taşımaktadır. Dinleme metni gerçek dünyadan uyarlanmış olduğu için de yapının kullanımsal ve anlamsal boyutlarını aktarmaktadır.

Bu bölümde erek yapıya odaklanmış öğretimi destekleyici alıştırmalar sunulmuştur:

ALİŞTIRMALAR:

A Boşlukları -DIK+ iyelik ekiyle doldurun.

1. Senin en sev _____ oyuncu kim?
2. Sizin bil _____ bir şeyi ben nasıl bilebilirim?
3. Onun söyle _____ her şey doğru çıktı.
4. Öğlen ye _____ tavuk midemi bozdu.
5. Oku _____ bir kitap hakkında nasıl konuşabiliyorsun?
6. Eskiden çalış _____ iş yeri şimdi kapanmış.
7. Çocukken ablamın anlat _____ her şeye inanırdım.

B Tümceleri -DIK ekiyle örnekteki gibi birleştirin.

Örn: Ben bir kitap okudum. O kitap çok güzeldi.
Benim **okuduğum** kitap çok güzeldi.

1. Onlar hediyeler verdiler. O hediyelere çok sevindik.

2. Kardeşim bana kazak aldı. Ben kazağı çok beğendim.

3. Ağaca tırmandık. Ağacın üstünde kedi vardı.

4. Ben yemek yaptım. O yemek yandı.

5. Annesi çocuğa kazak giydirdi. Çocuk kazağı kirletti.

6. Siz geçen hafta bir film izlediniz. Film nasıldı?

7. Çocuklar sandalyeye oturdu. Sandalye kırıldı.

Alıştırma A, öğrencilerin verilen tümcelerdeki boşlukları erek yapıyla doldurmalarını içermektedir. Alıştırma B ise, iki tümcenin erek yapı kullanılarak birleştirilmesidir. Verilen tümcelerdeki kişi ve tekrarlanan yapılara dikkat edilerek erek yapının kullanılması hedeflenmektedir.

© Tümceleri -DİK ekiyle örnekteki gibi tamamlayın.

Örn: Dün akşam gittiğimiz lokantayı çok beğendik.

1. _____ tatili unutamıyorum.
2. _____ resmin yarışmada birinci oldu.
3. _____ film çok güzeldi.
4. _____ gözlüğüm nerede?
5. _____ adam kim?
6. _____ araba çok pahalı.

Bu alıştırma öğrencilerin özgün dil kullanımlarını gerektirmektedir. Verilen tümceler, temel tümcelerdir ve öğrencilerden yan tümceleri kendi istedikleri gibi uygun biçimde yazmaları beklenmektedir.

D Sözcükleri -DİK ekiyle örnekteki gibi tanımlayın.

Örn: masa:

üstünde yemek yediğimiz yer

1. sandalye:
2. kalem:
3. bardak:
4. gazete:
5. saat:
6. dolap:
7. çanta:

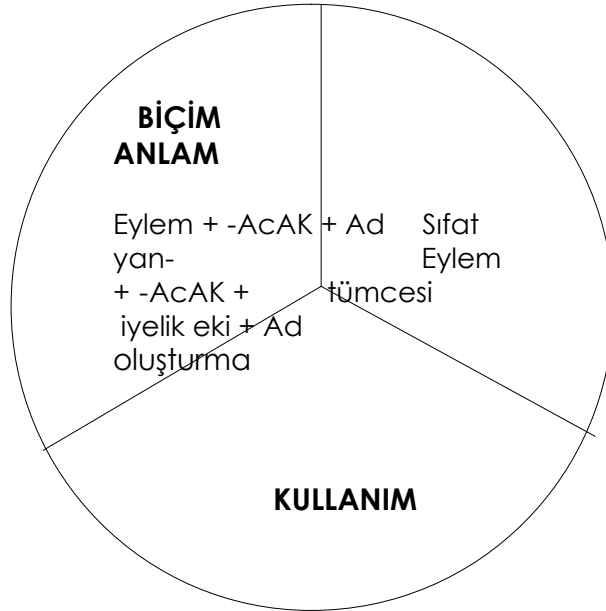
Alıştırma D ise verilen sözcüklerin örnekteki gibi tanımlanmasıdır. Burada da öğrenciler dünya bilgilerini kullanarak tanımlamalar yapacaklardır. Bu alıştırma öğrencilerin özgün dil kullanımların ve üretimlerini desteklemek amacıyla yararlı görülmektedir.

Bu bölümde sunulan görevler biçim-anlam-kullanım üçgeni doğrultusunda hazırlanmıştır. Örneğin; 11. soru anlama, 17. soru kullanıma ve alıştırmalar ise biçime yöneliktir. Sunulan görevlerin hazırlanmasında biçim-anlam-kullanım üçgeni göz önüne alınmıştır.

5.3. -AcAK Ortaçlaştırma Belirticisi Odaklanarak Hazırlanan Göreve Dayalı Ders Malzemeleri:

Bu bölümde sunulan görevlerin erek yapısı, -AcAK ortaçlaştırma belirticisidir. Çalışmada erek yapıların gerçek dünyadaki anlam ve kullanımlarına dikkat edilmiştir. Erek yapıların anlam ve kullanımları Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5: -AcAK Ortaçlaştırma Belirticisinin Üç Boyutlu Dilbilgisi Şemasında Gösterilmesi



Erek yapı -AcAK ortaçlaştırma belirticisine odaklanan görevler, sıfat yan tümce oluşturma bağlanımda işlevsel ve kullanımsal boyut dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan görevler, “Gelecek Teknoloji” başlığı altında uyarlanılarak hazırlanan metinlerden oluşmaktadır.

Hazırlanan görevler ve bu görevlerin işleyişleri şu şekildedir:

konuşmalarını sağlamaktır. 5. soruda ise bir sonraki adımda verilen okuma metninin bölümlerinin başlıkları verilmiştir. Öğrencilere metinleri okumaları ve uygun başlığı seçerek metinlerle eşleştirmeleri görev olarak verilmiştir.

BİZİ NELER BEKLİYOR?

Ülkemizde henüz uygulanmasa da dünyada yakında büyük önem kazanacak bazı teknolojiler var. Biz de bunlardan haberdar olmalıyız. İşte ileride sahip olacağımız teknoloji...



A) _____

Bu ayın sonunda piyasaya çıkacak iPhone ile yeni bir dönem başlıyor. Cep telefonları artık her türlü özelliği ile hayatımızın içine girdi. Üreticiler ise onları bizim bir parçamız haline getirmek için gece gündüz çalışıyorlar. Yeni ve ilginç özellikleriyle herkesi şaşırtacak iPhone cep telefonu piyasasını tamamen değiştirecek!

<http://shiftdelete.net/site/2007/06261670/Ciger-Acacak-Telefonlar-Geliyor.html>



B) _____

Çok yakında uygulanacak Mobile Wimax teknolojisi, özel küçük taşınabilir cihazlarla her yerde her an internete bağlanmak için hazırlandı. Bu teknoloji, dünyada ilk olarak 2006 yılında Güney Kore'de hizmete sunuldu. Brezilya, ABD, İtalya ve Pakistan gibi ülkelerde denenecek bu teknoloji, pek çok servis sağlayıcının gelecek planları arasında yer alıyor.

<http://www.blicca.com/haberler/diger/gelecek-neler-getirecek.html>



C) _____

İnsanoğlu, birebir insan gibi davranacak robot teknolojisini araştırıyor. İsviçre'de bir üniversite robotlara öğretme konusundaki çalışmalar sonucu bir robot geliştirildi. Bu robot, gözleri ve hareketleri öğrenme yeteneği sayesinde görüntüyle hareketleri birleştiriyor ve iş yapma yeteneğine sahip oluyor. Robota yapacağı işi gösterin ve öğretin ve gerisini ona bırakın. Sizin için her şeyi yapacak bu robot üstüne çalışmalar devam ediyor.

<http://www.blicca.com/haberler/diger/video-mutfakta-ahci-robot-var.html>

Verilen okuma metni üç yeni teknolojik ürün hakkındadır ve metnin içinde erek yapıya yoğun olarak yer verilmiştir. “Bizleri neler bekliyor?” sorusundan oluşan başlık, ilerleyen zamanlarda sahip olacağımız teknolojiye gönderim yapmaktadır. Verilen okuma metinleri internetten alınmış ve uyarlanmış metinlerdir. Dolayısıyla erek yapının kullanımlarını yansıtmaktadır.

6 Bu sözcüklerin anlamlarını biliyor musun?

- a) piyasa
- b) üretici
- c) servis sağlayıcı
- d) hizmete sun-
- e) bağlan-
- f) taşınabilir cihaz
- g) hareket
- h) görüntü
- i) yetenek

7 Yukarıdaki metinde AcAK eki alan ortaçlı yapıları belirleyin ve renkli kalemle işaretleyin.

8 Grup çalışması yapın ve yukarıdaki üç teknoloji ürünü hakkında metinden yola çıkarak aşağıdak örneğe benzer altışar tümce yazın.

Örn: ▪ *iPhone, bu ayın sonunda piyasaya çıkacak.*

▪ *iPhone bir cep telefonu.*

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

6. soruda metinde farklı renklerle belirtilen konuya ilişkin sözcükler verilmiştir ve bunların anlamları sorulmaktadır. Ardından 7. soruda metinde geçen ortaçlı yapıları renkli kalemle işaretlemeleri istenmektedir. 8. soruda ise, grup çalışması yoluyla yukarıda verilen teknoloji ürünleri hakkında tümceler yazmaları istenmektedir.

9 7. etkinlikteki tümcelerle -AcAK eki ile yan tümce kurun ve tümceleri örnekteki gibi birleştirin.

- *iPhone, bu ayın sonunda piyasaya çıkacak bir cep telefonu.*

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

10 Sen bu üç teknolojik gelişme hakkında ne düşünüyorsun? Sence hangisi diğerlerinden daha önemli bir gelişme?

9. görev de, öğrencilerin bir önceki etkinlikte yazdıkları tümceleri erek yapıyı kullanarak birleştirmelerini içermektedir. 10. soru ise, öğrencilerin metinlerde geçen teknoloji ürünleri hakkındaki düşüncelerini öğrenmek ve bu konu hakkında konuşmalarını sağlamak amacıyla verilmiştir.

11 a) Resimlere bakın ve bu makinelerin adlarını söyleyin.



b) Tümceleri eşleştirin.

a. Bu araba 2009'da satışa çıkacak. b. Bu bilgisayar sorunları ortadan kaldıracak. c. Bu mini radyo size her yerde müzik dinleme fırsatı sunacak. d. Bu son teknoloji kamera, hem fotoğraf hem de görüntü kaydedecek. e. Cep telefonu sizin için her şeyi yapacak. f. Bu faks makinesi çok kısa sürede belgelerinizi iletecek. g. Yazıcı, belge ve resimlerinizi 2 saniyede çıkartacak.	1. Size hızlı ve kaliteli baskı sağlayacak. 2. Bununla kayıtlarınız her zaman kaliteli olacak. 3. Ayrıca bu radyo çok ucuz. 4. Bilgisayarda yazılım yardımcısı yüklü. 5. Bu arabanın tasarımı çok etkileyici. 6. Sizi belge postalama derdinden kurtaracak. 7. Bu telefonun müzik, fotoğraf, internet gibi birçok özelliği var.
--	--

c) Yukarıda eşleştirdiğiniz tümceleri tek tümce halinde örnekteki gibi yeniden yazın.

Örn: 2009'da satışa çıkacak bu arabanın tasarımı çok etkileyici.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

11. soru ise üç farklı görevi içermektedir. Birinci olarak verilen görev, resimlerde sunulan nesnelerin adlarını söylemeyi gerektirmektedir. İkinci görev ise resimlerde sunulan cihazlar hakkındaki birbirleriyle ilişkili tümceleri eşleştirmektir. Ve son olarak da, eşleştirilen tümceleri birleştirmeleri öğrencilerden beklenmektedir. Buradaki amaç sıfat yantümcesi oluştururken işlevlerinin de gösterilmesidir.

Bir sonraki görev ise, bir dinleme ve boşluk doldurma görevidir.

12 Dinleyin ve boşlukları doldurun.

Forum

Denetle

Seeneklerim Mesajlarım Ara Forum Anasayfa

Forum

Forum	Konu	Mesaj	Son Mesaj
Özlem: Arkadaşlar ben yeni bir _____ almayı düşünüyorum, sizden birkaç konuda yardım istiyorum. _____ bilgisayarın ekran kartı bilgisayar oyunlarını desteklemeli, diye düşünüyorum. Ayrıca sizin bana _____ parçalar var mı? Cevaplarınızı bekliyorum, şimdiden teşekkürler. **Hasan**: Ben amatör olarak _____ bir _____ almak istiyorum. Ama pek anlamıyorum ve daha önce de kameram yok, bu yüzden fazla bilgim de yok. Yardımınızı istiyorum. _____ iyi olmasını ve teknik konularda sorun _____ bir marka olmasını istiyorum. Ayrıca kamerayı seçerken dikkat edeceğim özellikler neler olmalı? Fiyatı çok önemli değil, sizin _____ marka ve model önerilerini bekliyorum. Mehmet Bu ay içerisinde dijital fotoğraf makinelerinden kaliteli baskı almak için evde _____ bir yazıcı almayı düşünüyorum. Kaliteli ve hızlı baskı _____, sessiz ve sürekli sorunlar _____ bir şey istiyorum. Kafamda bir sürü soru işareti var. Birkaç marka önerirseniz, sevinirim.			

- İnternette yer alan forumdaki mesajlar ne hakkında?
- Özlem ne almak istiyor? Özellikleri ne?
- Hasan ne almak istiyor? Özellikleri ne?
- Mehmet ne almak istiyor? Özellikleri ne?
- Özlem ne soruyor?
- Hasan ne soruyor?
- Mehmet ne soruyor?
- Sizin onlara öneriniz var mı?
- Siz bu tarz forumlara yazıyor musunuz?
- Böyle bir durumda siz bilgi almak için ne yaparsınız?

12. soru dinleme ve boşlukları doldurma görevini içermektedir. Öğrencilerden internet forumlarında yer alması düşünülerek kurgulanmış mesajları dinler ve tümceleri tamamlamaya çalışırlar. Ardından da öğrencilerden metinlerle ilgili soruları cevaplandırmaları beklenmektedir.

ALIŞTIRMALAR:

A Tümceleri -AcAK ortaştırma belirticisi ile birleştirin.

1. Arkadaşım bu akşam benim evimde kalacak. Onun adı Ali.

2. Yaz tatilinde çalışkan öğrenciler yaz kampına gidecek. Onlar tatili hak ettiler.

3. Yarışmacılar yarın yarışacak. Bugün dinlenmeliler.

4. Kız, yarın evlenecek. O, bunu ailesinden gizliyor.

B Tümceleri -AcAK + iyelik eki ile birleştirin.

1.Nihayet bugün bir ev buldum, yarın o evi kiralayacağım. Ev tam bize göre.

2.Babam doğum günümde bana bir bisiklet hediye edecek. Ben o bisikleti gördüm.

3.Annem buna çok kızacak. Böyle şeyler yapma!

4.Bugün bir müşteri ile buluşacaksın. Bu müşteri şirket için çok önemli.

5.Selma bu köpekten hiç hoşlanmayacak. Onu barınağa geri götürelim.

6.Engin bir gün evine geri dönecek. O gün ondan hesap soracağım.

7.Aynur kazakları satın almayacak. Ama onlara iki saattir bakıyor.

© Tümceleri -AcAK ortaçaştırma belirticisi ile birleştirin.

1. Siz git_____ yeri söyleyin; ben sizi götürürüm.
2. Benim hakkımda duy_____ şeylere inanma.
3. Benim yarın seninle tanıştır_____ kızını beğeneceksin.
4. Senin evlen_____ kişiyi iyi tanımalısın.
5. Herkes ye_____ yemeği getirsin.
6. Benim yap_____ bir iş kaldı mı?
7. Herkesin seni gör_____ bir yere otur.
8. Başka de_____ bir şey yoksa, ben gidebilir miyim?
9. Bizim sizden başka güven_____ kimsemiz yok.
10. Mehmet'in oku_____ kitabını ben çoktan okudum.

Bu bölümde erek yapıya ilişkin olarak verilen görevleri destekleyici alıştırmalar sunulmuştur. Alıştırma A, -AcAK ortaçaştırma belirticisi ile tümceleri birleştirmeye yöneliktir. Alıştırma B ise, -AcAK+ iyelik eki kullanılarak tümcelerin birleştirilmesini içermektedir. Böylece verilen görevler ve alıştırmalarla -AcAK ortaçaştırma belirticisinin öğretimine yönelik malzemeler sunulmuştur.

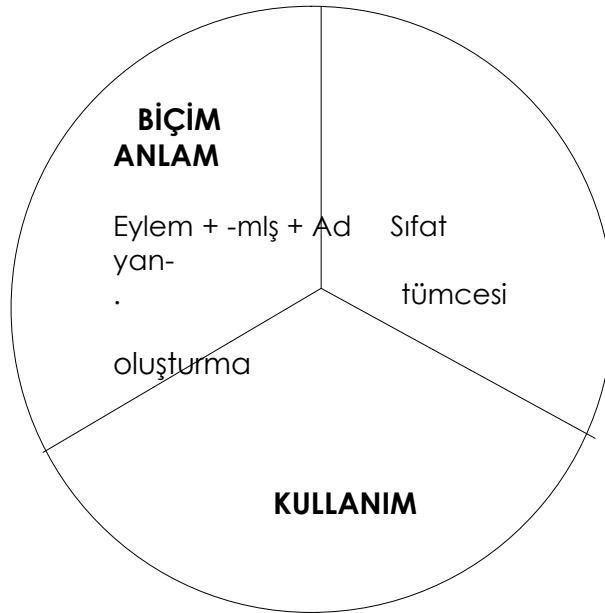
Sunulan görevler biçim-anlam-kullanım üçgenine göre hazırlanmıştır. Örneğin; 9. soru biçime yönelikken 12. soru kullanıma ve “Bizi Neler Bekliyor?” başlıklı okuma metni ise anlama yöneliktir. Sunulan görevlerin hazırlanmasında biçim-anlam-kullanım üçgeni göz önüne alınmıştır.

Bölüm 5.4.'te -mİş ortaçaştırma belirticisinin öğretimine yönelik malzemelerin sunumu yapılacaktır.

5.4. -mİş Ortaçlaştırma Belirticisi Odaklanarak Hazırlanan Göreve Dayalı Ders Malzemeleri:

Bu bölümde sunulan görevlerin erek yapısı, -mİş ortaçlaştırma belirticisidir. Çalışma, erek yapıların gerçek dünyadaki anlam ve kullanımlarına dikkat edilerek yapılmıştır. Erek yapıların anlam ve kullanımları Şekil 6’te yer almaktadır.

Şekil 6: -mİş Ortaçlaştırma Belirticisinin Üç Boyutlu Dilbilgisi Şemasında Gösterilmesi



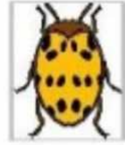
Erek yapı –AcAK ortaçlaştırma belirticisine odaklanan görevler, “Nesli Tükenmiş Hayvanlar” başlığı altında uyarlanılarak hazırlanılan metinlerden oluşmaktadır.

Hazırlanan görevler ve bu görevlerin işleyişleri şu şekildedir:

EK 4**NESLİ TÜKENMİŞ HAYVANLAR**

- ❶ Hayvanları seviyor musunuz?
- ❷ Hangi hayvan adlarını biliyorsunuz?
- ❸ Aşağıdaki hayvanların adlarını bulun ve tabloya bakarak eşleştirin.

<i>baykuş</i>	<i>böcek</i>	<i>kurbağa</i>	<i>kelebek</i>	<i>deve</i>
<i>kanguru</i>	<i>kurt</i>	<i>midye</i>	<i>aslan</i>	<i>horoz</i>
<i>panda</i>	<i>ayı</i>	<i>kuş</i>	<i>köpek</i>	<i>balık</i>



<http://images.google.com.tr/imgres?imgurl=http://img131.imageshack.us>

İlk olarak erek yapı ile ilgili metinlerin verilmesinden önce konuyla ilişkin sözcüklerin öğretilmesine ve öğrencilerin ilgilerini konuya çekmek için sorulara yer verilmiştir. 1. ve 2. sorular öğrencileri konuşmaya yönlendirirken 3. soruda öğrencilerden hayvan resimleriyle hayvan adlarını birleştirmeleri istenmiştir.

4 Yukarıdaki hayvanlardan hangileri Evcil, hangileri Vahşi?

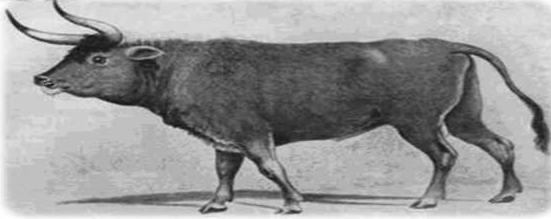
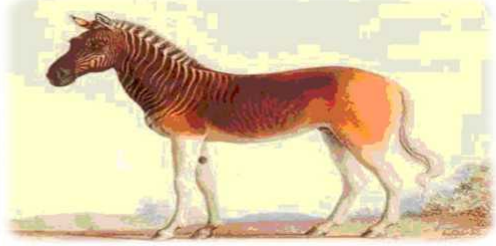
	Evet	Hayır
baykuş		
böcek		
panda		
kanguru		
köpek		
horoz		
kış		

	Evet	Hayır
aslan		
kurbağa		
deve		
balık		
kurt		
midye		
ayı		

5 Sizin evcil hayvanınız var mı? Yoksa olmasını ister misiniz?

Ardından 4. soruda verilen hayvanların evcil mi, vahşi mi olduklarını işaretlemeleri öğrencilere sorulmuştur. Öğrenciler tabloda ilgili yere işaret koyarak cevaplarını vereceklerdir. 5. soru ise öğrencilerin konuşmasına yöneliktir.

6 Bu hayvanları tanıyor musunuz? Aşağıdaki resimlere bakın ve tahminlerinizi söyleyin.



<http://www.oddee.com/item88742.aspx>

6. soruda nesli tükenmiş hayvanların resimleri verilmiş ve öğrencilere bu hayvanları tanıyıp tanımadıkları sorulmuştur. Burada öğrenciler muhtemelen bu hayvanlara benzer hayvanlar tanıdıklarını söyleyeceklerdir. Ancak hayvanların adlarını bir sonraki aşamada öğreneceklerdir. 6. soruda sadece hayvan resimlerinin verilmesi öğrencilerin konuya olan ilgilerini canlandırmak merak etmelerini sağlamak amacıyla yararlı görülmüştür. Öğrenciler erek yapının bolca kullanıldığı okuma metinlerinde hayvanların ne olduklarını öğreneceklerdir.

7 Metni okuyun.

Dünya üzerinde nesli tamamen tükenmiş beş yüzden fazla tür vardır. Bazıları, doğal afetle ve insanoğlunun dünyada var oluşundan çok önce yok olmuş türlerdir (dinazorlar ve bir sürü hayvanlar); bazıları da insanoğlunun aşırı avlanması, nüfus artışı ve şehirleşmeyle doğal yaşam alanlarını tahrip etmesiyle dünya üzerinden tamamen yok olmuştur. Nesli tükenmiş hayvanlardan birkaçını sizlere tanıtalım:



1 Tyrannosaurus Rex:

Yaklaşık 65 milyon yıl önce kuzeybatı Amerika'da yaşamış bir dinazordur. Uzunluğu 13 metreye, ağırlığı 6.8 tona varmış bir etçildir.

2 Quagga (Bayağı zebra):

Güney Afrika'da yaşamış ve soyu tükenmiş bir yaban eşeğidir. 1883'ten beri hiç rastlanılmamış bu hayvanın vücudunun ön tarafı zebraya, arka tarafı ata benzer.

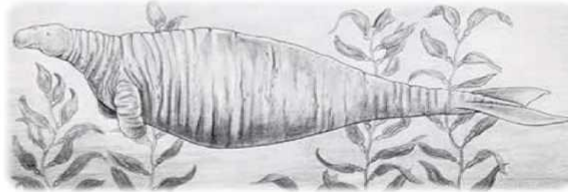


3 Thylacine (Tazmanya Kaplani):

Tazmanya Kurdu olarak da adlandırılmış bu hayvan Avustralya'ya özgüdür. Tazmanya hükümeti ve çiftçilerin desteğiyle soyu tüketilmiş Tazmanya kaplanı 1936'dan bu yana görülmemiştir.

4 Steller's Sea Cow (Deniz ineği):

Georg Steller adlı bir doğa bilimci tarafından bulunmuş bu tür, 60 milyon yıl önce en yakın atası filden ayrılmıştır. Deniz ineği olarak adlandırılmış bu hayvanın nesli 1768'de tükenmiştir.



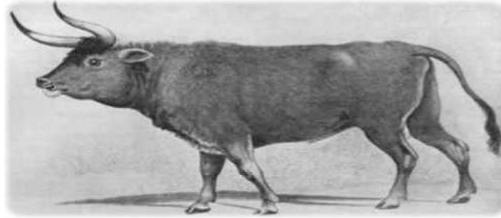


5 İrlanda elki:

İrlanda elki, yaşamış en büyük geyiktir. İlk olarak 400,000 yıl önce görülmüş bu geyik türü ortalama 2.1 metre yüksekliğindedir. Buz çağıının sonunda nesli tükenmiştir.

6 Pers Kaplanı (Panthera tigris virgata):

İran, Afganistan, Türkiye, Irak ve Moğolistan bölgelerinde yaşamış bu kaplan türü, en son 1970 yılında Rusya'daki türün son üyesinin ölümüyle yok oldu.



7 Yaban öküzü (Bos primigenius):

Hindistan'da 2 milyon yıl önce bulunmuş bu tür sığırların yaygın bir türüdür. Bir çok ülkede yaşamış bu hayvan 1627'den beri görülmemiştir.

8 Büyük dalıcı martı (Great auk):

Nesli tükenmiş bu kuş büyük dalıcı martı olarak adlandırılmıştır. Kuzey [Pasifik](#)'te yaşamış bu kuş çok iyi yüzücüdür ancak uçamaz.



9 Avrasya Mağara Aslanı (Cave Lion):

Avrasya mağara aslanı var olmuş en büyük aslan türüdür. İlk olarak 700,000 yıl önce görülmüş bir türdür ve buz çağıında nesli tükenmiştir.

10 Dodo:

17. yüzyılın ikinci yarısı itibarı ile soyu tükenmiş bir kuş türüdür. Mauritius'da yaşamış bu kuş 1 metre yüksekliğindedir ve uçamaz.

<http://en.wikipedia.org/>



7. soruyla birlikte okuma metinleri verilmiştir. Bu metinlerin içerisinde erek yapı yoğunlukla kullanılmıştır. Okuma metninde öğrencilerin bir önceki bölümde resimlerini görüp ne olduklarını tahmin etmeye çalıştıkları bu hayvanlarla ilgili bilgilerin yer almaktadır. Metnin dili uyarlanmış ancak metnin çoğunda gerçek dünyada kullanılan orijinal metne sadık kalınmaya çalışıldığı için kullanıma yöneliktir.

8 Metindeki sıfat yan tümcelerinin altını çiziniz.

9 Tabloyu doldurun.

Adı	Türü	Ne zaman?	Nerede?	Özellikleri?
<i>Tyrannosaurus Rex</i>	<i>Dinazor</i>	<i>Yaklaşık 65 milyon yıl önce</i>	<i>Kuzeybatı Amerika'da</i>	<i>Uzunluğu 13 m., ağırlığı 6.8 ton ve etçil.</i>

10 3'erli gruplar oluşturun, metindeki hayvanlardan birini seçin ve sırayla birbirinize bu hayvanları anlatın. Arkadaşların seçtiğin hayvanı bulsun.

11 Siz nesli tükenmiş bir hayvan biliyor musunuz? Biliyorsanız, bu hayvanı yukarıdaki metinlerde olduğu gibi anlatın. Bilmiyorsanız, siz bir hayvan uydurun ve yukarıdaki metinlerde olduğu gibi anlatın.

8. soruda öğrencilerden metinde geçen sıfat yan tümcelerini bulmaları ve altını çizmeleri istenmektedir, böylece erek yapının metinde nerelerde kullanıldığını öğrencilerin fark etmeleri beklenmektedir. 9. soruda ise verilen tabloyu metinden yola çıkarak doldurma görevi verilmektedir. Böylece metnin ana hatları öğrenciler tarafından çizilecektir. 10. soruda grup alışması yoluyla öğrencilerden her birine okuma metninde yer alan bir hayvanı seçmeleri ve birbirlerine bu hayvanın özelliklerini anlatmaları, grubun diğer üyelerinden de konuşan arkadaşlarının hangi hayvanı seçtiğini bulmaları istenmiştir. Sonra da öğrencilerden metinde yer almayan başka bir nesli tükenmiş hayvanı anlatmaları istenmiştir. 10. ve 11. sorular öğrencileri konuşmaya ve üretmeye sevk etmeleri bakımından işlevseldirler.

Bir sonraki adımda erek yapının pekiştirilmesini sağlayacak alıştırmalar yer alacaktır.

ALİŞTIRMALAR:

❶ Boşlukları -mİş eki ile doldurun ve tümceleri birleştirin.

- a) Çekmecedeki sarar _____
- b) Az geliş _____
- c) Dolapta hiç ütülen _____
- d) Sırtından yara _____
- e) Bazı yıpran _____
- f) Babası çocuğun kızar _____
- g) Mehmet yağmurdan ıslan _____
- h) Kocasını terk et _____

- 1) gömlek yok.
- 2) yanaklarından öptü.
- 3) fotoğrafları kutuya koydum.
- 4) kıyafetlerimi attım.
- 5) adam hastaneye gitmedi.
- 6) kadın boşanma davası açıyor
- 7) ülkelerde işsizlik çoktur.
- 8) ayakkabısını sobada kuruttu.

- a) _____ c) _____ e) _____ g) _____
- b) _____ d) _____ f) _____ h) _____

Bu alıştırmada öğrencilere erek yapıyı 1. tablodaki boşluklara uygun biçimiyle yerleştirmeleri ve tümceleri eşleştirerek birbirleriyle ilişkili olan ana tümce ile yan tümceleri bulmaları istenmiştir.

❷ Sözcüklerle tanımları eşleştirin.

kızgın baygın olgun bozuk şaşkın bezgin

<i>Yaşama veya iş görme isteğini yitirmiş kişi.</i>	
<i>Yenecek duruma gelmiş meyve.</i>	
<i>Düşünceleri dağınık, karışık, ne yapacağını bilemez duruma gelmiş kişi.</i>	<i>şaşkın</i>
<i>Bayılmış, kendinden geçmiş kişi.</i>	
<i>Görevini yapamaz duruma gelmiş şey.</i>	
<i>Çok ısınmış, ısıtılmış veya kızdırılmış şey.</i>	

Alıştırma 2’de sözlüklerde sıklıkla yer alan tanım türlerinden yola çıkılarak tanım ile sözcüğün eşleştirilmesi görevi verilmiştir. Sözcükler ve tanımlar kutu içinde verilmiştir, öğrenciler ise tanımlara bakarak hangi sözcüğü tanımladıklarını bulacaklardır.

3 Genel müdürü dinleyin, not alın ve iş ilanı metnini yazın.

Dinleme Metni

Genel Müdür :

Genel Müdür'e bağlı bayan "YÖNETİCİ ASİSTANI" arıyoruz. Bu asistan üniversite mezunu olsun, tercihen iyi derecede İngilizce bilsin, MS Office programlarına hakim olsun, dış görünümüne özen göstere, temsil yeteneği gelişmiş olsun, seyahat engeli bulunmasın ve esnek çalışma saatlerine ayak uydurabilsin.

İş İlanı

YÖNETİCİ ASİSTANI

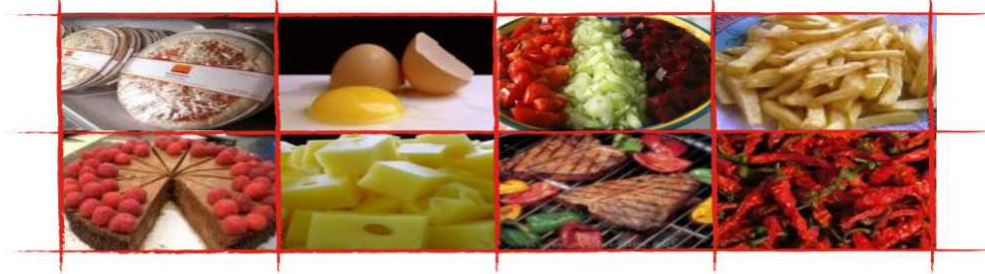
Genel Müdür'e bağlı "YÖNETİCİ ASİSTANI" arıyoruz.

- a) Üniversite mezunu olmuş
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____

Bayan Adaylar başvurabilirler.

3. soru ise dinleme, not alma ve yeniden yazma görevlerini içermektedir. Öğrenci dinleme metninden yola çıkarak iş ilanı oluşturacaktır. Bu uygulama erek yapının kullanımlarından biri olan ilanları işaret etmekte ve öğrenciye yeniden yazdırarak kısıtlı da olsa üretime sevk etmektedir.

4 Resimlere bakın ve tablodaki eylemlerle resimlerde ne olduğunu söyleyin.



<i>kurutul- dilimlen-</i>	<i>kırıl- piş-</i>	<i>kızartıl- kızıl-</i>	<i>doğran- dondurul-</i>
-------------------------------	------------------------	-----------------------------	------------------------------

- ☐ dondurulmuş pizza
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Son olarak da, resimlerde bulunan nesneleri verilen sözcüklerle adlandırma çalışması yapılacaktır. Öğrenciler erek yapıyı kullanarak resimlerde bulunan hergün karşılaşılabilecekleri yiyeceklerin adlarını ifade etmeyi öğreneceklerdir. Alıştırma hem erek yapının kullanımı hem de öğrencilerin üretimde bulunması açılarından gerekli görülmüştür.

Bu bölümde verilen görevler biçim-anlam-kullanım üçgeni doğrultusunda hazırlanmıştır. Örneğin; sunulan alıştırmalar biçime yönelikken 7. soru anlama ve 11. soru da kullanıma yöneliktir. Sunulan görevlerin hazırlanmasında biçim-anlam-kullanım üçgeni göz önüne alınmıştır.

Verilen malzemeler öğrencilerin iletişim kurmalarını ve erek yapıları öğrenmelerini sağlamak üzere hazırlanmıştır. Sunuların erek yapıların kavranmasında yeterli olacağı düşünülmektedir. Sunulan malzeme her bir ortaçaştırma belirticisi için yaklaşık ikişer ders saati olmak üzere toplam sekiz ders saatinde uygulanmak içindir. Malzemelerin görselliği ve sunuluşu, öğrencileri gidilemek ve dikkatlerini çekebilmek açısından önem taşımaktadır. Ve elbette ki, bilgilerin kalıcı olmasını sağlamak için sınıf içinde bolca tekrar yapılması gerektiğinin vurgulanması gerekmektedir.

6. BÖLÜM:

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ortaçaştırma belirticilerinin öğretimi sırasında kullanılacak malzemenin hazırlanması üzerine amaçlanmıştır.

Bölüm 1’de araştırmanın amacı ve önemi, problem tümcesi, alt problemleri, sayıtlıları, sınırlılıkları ve sonuç aktarılmıştır. Bölüm 2’ de ise çalışmada yararlanılan ilgili yayın ve araştırmalar belirtilmiştir. Bölüm 3’te çalışmanın kuramsal çerçevesi belirlenmiştir.

Çalışmanın kuramsal çerçevesi öğrenme, öğretme ve öğretim kavramlarının açıklanmasıyla başlamaktadır. Ardından ikinci dil öğretimine ilişkin yöntemlerden Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, İşitsel-Dilsel Yöntem, İletişimsel Yaklaşım ve Göreve-Dayalı Öğrenme Yöntemi açıklanmıştır. Göreve –dayalı yöntemde görevin tanımı ve türleri belirtilerek odaklanmış ve odaklanmamış görev türleri incelenmiştir. Çalışmada Türkçede ortaçaştırma konusu ele alınarak –An, -DIK, -AcAK ve –mİş ortaçaştırma belirticileri temel alınmış ve bu ortaçaştırma belirticileri dilbilgisi yapısı olarak odaklanmıştır. Ardından, dilbilgisi konusuna geçilerek dilbilgisi kavramı, dilbilgisi öğretiminin temel birimleri ve dilbilgisi öğretimine ilişkin yaklaşımlara değinilmiştir. Ürün, süreç ve beceri olarak dilbilgisi öğretimi açıklanmıştır. Çalışmada, beceri olarak dilbilgisi öğretimi üzerinde durulmuştur. Son olarak da, Dilbilgisi öğrtim modeli olarak göreve-dayalı öğrenme açıklanmıştır.

Bölüm 4’te ortaçaştırma belirticileri konusuna geçiş yapılmıştır. Bu bölümde ortaça kavramının tanımı yapılmaya çalışılmış ve –An, -DIK, -AcAK ve –mİş ortaçaştırma belirticilerinin biçimsel ve kullanımsal özellikleri açıklanmıştır. Ardından sıfat işlevli yantümcede ortaça eki seçimi, nitelenen ögenin iki yönlü işlevi, nitelenen ögenin yantümce açısından konumu ve sıfat işlevli yantümcelerin kullanım alanları konuları açıklanmaya çalışılmıştır.

Bölüm 5’te –An, -DIK, -AcAK ve –mİş ortaçaştırma belirticilerine odaklanarak hazırlanan göreve-dayalı ders malzemelerinin sunumu yapılmıştır. –An, -DIK, -AcAK ve –mİş ortaçaştırma belirticilerine odaklanmış ders malzemeleri tasarlanmıştır. Ders malzemeleri hazırlanırken biçim-anlam-kullanım üçlüsü dikkate alınmıştır.

Bu çalışmada -An, -DIK, -AcAK ve -mİş ortaçaştırma belirticilerinin biçim anlam ve işlev boyutları ele alınarak malzemeler geliştirilmiştir. Bu belirticilerin sadece ortaçaştırma işlevi incelenmiş ve bu işlevin öğretilmesi hedeflenmiştir.

Çalışmada hazırlanan malzemeler Türkçedeki –An, -DIK, -AcAK ve –mİş ortaçaştırma belirticilerinin öğretilmesine yönelik olduğu için bu yapıların nasıl ele alındığının anlaşılması için ayrı bir bölüm olarak ele alınmıştır. –An, -DIK, -AcAK ve –mİş ortaçaştırma belirticilerinin biçim anlam ve kullanımları açıklanmaya çalışılmış ve üç boyutlu dilbilgisi şeması üzerinde bu özellikleri gösterilmiştir. Ders malzemeleri, gerçek dil kullanımlarını içermektedir ve göreve dayalı olarak hazırlanmıştır. Göreve dayalı olarak hazırlanan ders malzemeleri öğrenciyi iletişime ve üretime yönlendirecek niteliktedir. Malzemeler görsel olarak öğrencilerin öğrenmede kolaylık yaşamaları ve öğrencilerin ilgilerini çekmeye yöneliktir. Çalışmada hazırlanan ders malzemeleri, görsel olarak öğrencilerin motivasyonunu arttırmak amacıyla renkli resimler kullanılarak oluşturulmuştur.

Ekte yer alan örnek malzemeler, erek dilbilgisi yapılarının öğrencilere ilk olarak açık sunum yoluyla değil, öğrencinin girdiyle karşılaştığı ve erek yapıyı kullandığı *görevleri* içerir. Dilbilgisi yapılarının öğrencilere aktarıldığı ancak kural olarak değil, özgün kullanım ve işlevlerine uygun görevler verilmiştir.

Bu çalışmada ele alınan -An, -DIK, -AcAK ve -mlş ortaçlaştırma belirticilerinin öğretimine yönelik geliştirilen malzemeler, öğrenme sürecinin orta düzeyinde öğretilmesi gerekliliği göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler ve uygulamalar orta düzeyin ileri aşamalarında öğretileceği düşünülerek tasarlanmıştır. Hedef kitleyi oluşturan ğrencilerin Türkçenin zaman, görünüş ve kip özelliklerini, durum eklerini, iyelik yapılarını, ad yantmcelerini, bağlaç kullanımını ve gerekli sözcük kullanımını bildikleri varsayılmıştır. Ayrıca malzemeler tüm öğrencilerin yetişkin olduğu bir sınıfa göre hazırlanmıştır. Hazırlanan ders malzemeleri yaklaşık ikişer ders saati olmak üzere toplam sekiz ders saati içerisinde uygulamak içindir.

Çalışmada hazırlanan ders malzemelerin uygunluğunun denetlenmesi için uygulanmaları ve ğrenci geribildirimleriyle değerlendirilmeleri gereklidir. Bu değerlendirmelerin yapılması, Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde doğru ve uygun yönteme karar verilebilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu alışma farklı bakış açılarıyla geliştirilen malzemelerle geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akerson-Erkman F. – Ozil, Ş. (1998) “Türkçede Niteleme İşlevli Yan Tümceler” İstanbul:Simurg yay.
- Banguoğlu, T (2004). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK
- Batstone, R (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press
- Breen, M. (1989). “The evaluation cycle for language learning task” in R. K. Johnson (ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Longman.
- Cem, A. (2005). “Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi”. *Dil Dergisi*. 128: 7-24
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistic*. Oxford: Oxford University Press.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Ellis, R. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign language Curriculum. Hinkel, E. & Fotos, S. (ed.) *New Perspectives on Grammar Teaching in the Second Language Classrooms*. (17-34) Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher
- Ellis, R (2003). *Task-based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, S. (2001). Cognitive approaches to grammar instruction. Celce-Murcia (haz.) *Teaching English As a Foreign Language*. Heinle&Heinle.

- Fromkin, V. & Rodman, R. (1998) *An Introduction To Language*. Hartcourt Brace College Publishers.
- Gabrielatos, C. (1994). *Minding our Ps: A Framework for Grammar Teaching*. Current Issues. (5-8)
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Hacıömeroğlu, M. S. (2007), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için Kiplik Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Halliday, M.A.K. (1970) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London and New York: Longman
- Kerslake, J. & Göksel, A. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Korkmaz (2003) *Türkiye Türkçesi Grameri. Şekil Bilgisi*. Ankara:TDK yayınları.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. London: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). "Teaching Grammar". M. Celce-Murcia (haz.) *Teaching English as a Second Language or foreign Language*. Heinle&Heinle.
- Lor, K. L. (2004) *Grammar translation and Direct Method*, English 302
- Mora, J. K. (2002). *Second-Language Teaching Methods: Principles & Procedures*. <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/ALMMMethods.htm>. (2 Temmuz 2006).

- Mori, J. (2002). *Task design, plan and development of talk-in interaction: an analysis of a small group activity in Japanese Language Classroom*.
- Moore, K. D. (2007) Öğretim Becerileri, Çeviren: Nizamettin Kaya, Editör: Ersin Altıntaş, Basım yeri ve yılı belirsiz.
- Nae, N (2004) In defense of Translation, NUCB JLCC
- Nunan, D. (1989). *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Özdemir, E.A. (2006) Türkiyede İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1.
- Özsoy, S. (2002). Turkish. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richard, J., J. Platt, Weber (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Rodgers, T. S, (2001). *Language Teaching Methodology*. <http://www.cal.org/ericcll/digest/rogers.html>. (03 Temmuz 2006).
- Savielle-Troike, M (2003) *The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Shekan, P (1996). "A Framework for the implementation of task-based instruction". *Applied Linguistic*. 17: 38-62. Oxford: Oxford University Press.
- Suter, C. (2001). *Discussing and Applying Grammatical Conscious-Raising*. <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/Essays.htm> (17.05.2007)

Sülüsoğlu, B. (2007), *İşe dayalı Dil Öğretim Malzemelerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Swan, M (2005). “Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction.” Applied Linguistics. Oxford University Press. 26: 276-401.

Taşpınar M., **Atıcı, B.** (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. Eğitim Araştırmaları, Yıl: 2, Sayı: 8, s. 207–215

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

Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. London: Longman

Winter, W (1961) The Craft and Context of Translation, New York: Anchor.

<http://www.rozellechiro.com.au/images/Caterina%202.jpg>

<http://www.torontowebservices.com/photography/images/middleagedheadshot.jpg>

<http://www.bryerpatch.com/news/grandpa99/grandpa.jpg>

<http://images.google.com.tr/imgres?imgurl=http://www.pinokyoajans.com.jpg>

<http://img517.imageshack.us/img517/5185/dersra4.jpg>

<http://www.pandorascollective.com/theatre.jpg>

http://www.yeniresim.com/data/media/823/www.yeniresim.com_bale_resimleri.jpg

<http://hakantosun.blogcu.com/4555671/>

www.altinportakal.org.tr

EKLER