

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE METİN ODAKLI
DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Özlem YILMAZ

2501101032

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN

İSTANBUL-2018



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : ÖZLEM YILMAZ Numarası : 2501101032

Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ Danışmanı : DOÇ. DR. ŞÜKRAN DİLİDÜZGÜN

Tez Savunma Tarihi : 27.07.2018 Saati : 10:00

Tez Başlığı : "YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN ODAKLI
DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ"

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-DOÇ. DR. ŞÜKRAN DİLİDÜZGÜN		Kabul
2-DOÇ. DR. DİLEK FİDAN		Kabul
3- DR.ÖGR.ÜYESİ MEHMET AYGÜNEŞ		

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-DOÇ. DR. BAYRAM BAŞ		
2-DOÇ. DR. FATMA BÖLÜKBAŞ KAYA		Kabul

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN ODAKLI DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Özlem Yılmaz

Dil, insanlar arası iletişimi sağlayan ve ortak bir dizgeden oluşan bir koddur. Ancak bu kodun çözümlenmesi, sadece dilin kurallarını bilmeyi gerektiren basit bir süreç değildir. Çünkü her bir dil yapısı kullanıldığı bağlam içinde iletişimsel bir işlev taşımaktadır. Dilbilgisel yapıların bağlam içinde anlam kazanmasıyla da metinler oluşmaktadır. Bundan dolayı, dil öğretiminde, dilbilgisel yapılar bağlamdan bağımsız bir şekilde ele alınmamalı ve kullanıldıkları metin içinde kazandıkları iletişim işlevleriyle öğrenciye sunulmalıdır. Aynı zamanda, hedef yapıların öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve iletişimsel bir şekilde kullanılması için ortamlar yaratılmalıdır. Bu çalışmanın temel amacı da hedef yapıları metin yoluyla bağlam içinde biçim, anlam ve kullanımıyla bütüncül olarak öğrencilere sezdirmek; çeşitli dilbilgisi etkinlikleriyle bu yapıların pekiştirilmesini ve hatırla kalmasını sağlamaktır.

Bu amaç doğrultusunda öncelikle yabancı dil öğretiminde kullanılan dilbilgisi öğretim yaklaşımları etraflıca incelenmiş ve çağdaş dilbilim öğretilerinin dil öğretimi alanına nasıl yansıdığı araştırılmıştır. Bu araştırmaların ardından, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (B1 ve B2/C1), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (B1 ve B2), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Öğretmen Kitabı içerdikleri dilbilgisi öğretim yaklaşımları bağlamında incelenmiş ve metin odaklı dilbilgisi öğretimi bakımından değerlendirilmiştir. Adı geçen kitaplarda sadece tümdengelimli yaklaşımın kullanıldığı ve metin odaklı dilbilgisi öğretiminin yapılmadığı saptanmıştır. Daha sonra metin odaklı dilbilgisi öğretiminin nasıl yapılabileceğini örneklemek üzere B1 düzeyine uygun iki farklı özgün metin üzerinden ders planları sunulmuştur. Bu ders planlarında, metin odaklı görevlere yer verilmiş ve yapılara odaklanılırken iletişimsel edinç boyutu göz önünde bulundurulmuştur. Dil analizi aşamasında, keşfederek öğrenme yaklaşımı benimsenmiş ve öğrenciler bilinçlendirme etkinlikleri yoluyla doğru cevabı bulmaya

yönlendirilmiştir. Öğrencilerin, hedef dilbilgisi yapılarının kullandıkları bağlamda hangi iletişimsel işlevi taşıdığı ve nasıl biçimlendirildiği üzerine keşiflerinin ardından, yaratıcı dilbilgisi çalışmaları sunulmuştur. Bu çalışmalarda, yabancı dil öğretiminde kullanılan “İletişimsel Yaklaşım” ve “Göreve Dayalı Öğrenme Modeli”nin ilkeleri dayanak alınmıştır.

Metin odaklı dilbilgisi öğretimi için tasarlanan etkinlikler İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu B1 Hazırlık Sınıfı’nda 16 öğrenciye uygulanmış ve uygulamanın ardından 7’şer kişiden oluşan 2 farklı grup, toplam 14 öğrenciyle bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Son olarak, alınan geribildirimler değerlendirilerek Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bölümü için birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Odak grup görüşmesinin sonuçları değerlendirildiğinde; dilbilgisi öğretiminin öğrenciler tarafından gerekli bulunduğu ve metin odaklı dilbilgisi öğretiminin başarıya ulaştığı görülmüştür, çünkü bu öğretim şekli öğrenciler tarafından anlamlı, faydalı, eğlenceli ve hatırlanabilir bulunmuştur. Öğrenciler hedef dilbilgisi yapılarının biçim, anlam ve işlevini metinler içinde sorguladıktan sonra bu yapıları bağlama uygun şekilde uygulayarak dili iletişimsel bir şekilde kullanabilmişlerdir. Metin kullanımı hususunda ise konu ve dil seviyesi bakımından çeşitlilik sağlanması gerektiği; derslerde kullanılan metinlerin hem ders kitabındaki metinlerden hem özgün metinlerden oluşması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dilbilgisi, metin, keşfederek öğrenme, bilinçlendirme çalışmaları, yaratıcı dilbilgisi etkinlikleri.

ABSTRACT
TEACHING GRAMMAR BASED ON TEXTS
IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE
Özlem Yılmaz

Language is a code which enhances the communication between people and consists of a common system. However, working out this code is not a simple process necessitating just the knowledge of the language rules. Because each language form carries a communicative function in the context it is used. And the texts are formed by the grammar structures conveying their meaning in context. Therefore, in teaching language, grammar structures must not be dealt with independent of their context and be presented to students together with the communicative functions they carry in context. Moreover, the setting must be created for the internalisation and the communicative use of the target structures by the students. The main of this study is to let the students discover the target structures in context together with the form, meaning and use as a whole through the use of texts; to enhance the reinforcement and remembrance of these structures by the use of various grammar activities.

With this purpose in mind, first of all, the grammar teaching approaches used in foreign language teaching were examined thoroughly and the way how contemporary linguistics doctrines reflected in the field was investigated. Following these investigations, the books, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (B1 ve B2/C1), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (B1 ve B2), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Teacher's Book used in teaching Turkish as a foreign language were analysed in terms of the grammar teaching approaches they involved and evaluated with regard to teaching grammar based on texts. It was found that in the books mentioned just deductive grammar teaching was used and text based grammar teaching did not exist. Afterwards, lesson plans were prepared via two different authentic texts suitable for B1 level to exemplify how to teach grammar based on texts. In these lesson plans, text-based tasks were proposed and communicative competence dimension was taken into consideration while focusing on forms. During the language analysis, guided

discovery approach was adopted and the students were guided to find the right answer by the use of consciousness-raising activities. Following the discovery of the students on which communicative purpose the target grammar structures carry in the context they are used and how these structures are formed, creative grammar studies were presented. In these studies, the principles of “Communicative Approach” and “Task-Based Learning Model” used in teaching foreign language were taken into account.

The activities designed for teaching grammar based on texts were implemented in Istanbul University Foreign Languages School B1 Preparatory Class to 16 students and after the implementation, a focus group discussion was held with two different groups of 7, in total 14 the students. Finally, some suggestions were developed for the Teaching Turkish As A Foreign Language Department by the evaluation of the feedback received from the students.

The results of the focus group discussion considered thoroughly; it was found that grammar teaching was considered necessary by the students and teaching grammar based on texts achieved success, since this approach was found meaningful, useful, fun and memorable by the students. After examining the form, meaning and usage of the target grammar structures in texts, the students were able to use the language communicatively by applying these structures appropriately in the context. Regarding the usage of texts, it was concluded that text diversity must be ensured in terms of topic and language level; the texts used in the lessons must be composed of both authentic texts and texts written for the coursebooks.

Key words: Grammar, text, guided discovery, consciousness-raising exercises, creative grammar activities.

ÖNSÖZ

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda lisans düzeyinde aldığım eğitimde öğrendiğim çağdaş dil öğretim yöntem ve tekniklerini; bireysel gönüllülük esasına dayalı olarak katıldığım tüm konferans, seminer ve atölye çalışmalarında öğrendiğim yeni bilgileri kendi anadilimin de yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanabileceğim fikri beni yüksek lisans eğitimimi Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yapmaya teşvik etmişti. Bu anlayışla çıktığım yolculukta, çalışmamı, sevgili hocam Sayın Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'den aldığım disiplinle ve yine kendisinden öğrendiğim bilimsel çalışma yöntemleriyle yürüttüm.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında; iletişimsel ortamların somutlaştığı metinlerden yola çıkılarak keşfederek öğrenme yaklaşımının benimsenmesi, öğrencilerin bilişsel süreçlerinin işletilmesi ve yaratıcılıklarının teşvik edilmesi, çağdaş dilbilim çalışmalarının yabancı dil öğretimine uygulanması bağlamında farkındalığı artırma ve örnek teşkil etme amacıyla yürütülen bu tez çalışması, beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde; dil gerçeği, dil öğrenme süreci ve dilbilgisinin dil içindeki yeri ele alınmıştır. Bunların yanı sıra, dilbilgisi öğretimi ve metin ilişkisi üzerinde durulmuş; dilbilim çalışmalarının dil öğretimine yansımalarına yer verilmiştir.

İkinci bölümde; yabancı dil öğretiminin amaçları çeşitli dilsel kuramlar doğrultusunda sorgulanmış, yabancı dil öğretiminde kullanılan dilbilgisi öğretim yaklaşımları incelenmiş, tarihten günümüze yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinde dilbilgisi öğretiminin nasıl yapıldığı ele alınmıştır. Daha sonra çağdaş iletişimsel yaklaşımlarda kullanılan dilbilgisi öğretim yaklaşımları açıklanmıştır.

Üçüncü bölümde, yabancı dil öğretiminde dilbilgisi etkinliklerinde neden ve nasıl metinlerden yola çıkılması gerektiği, metin odaklı görevlerin dilbilgisi edinim sürecindeki rolü ve metin seçiminde göz önünde bulundurulması gereken ölçütlerle alınmıştır. Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının metin odaklı dilbilgisi öğretimi bağlamında değerlendirilmesi de yapılmıştır.

Dördüncü bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimine yönelik iki farklı metin üzerinden hazırlanan etkinlik öneriler araştırma kapsamında bulunan kuramsal açıklamalarla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Son bölümde ise tasarlanan etkinliklerin İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıflarında uygulanmasının ardından yapılan odak grup görüşmesi sonuçlarına yer verilmiş; bu bulgular doğrultusunda bir değerlendirme yapılarak bu bağlamda öneriler sunulmuştur.

Çalışmamın her aşamasında her daim bana fikirleriyle yol gösteren ve desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen değerli hocam Sayın Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'e şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim. Yanına her gittiğimde içindeki çalışma azmiyle beni daha da çok motive ettiği ve heyecanlandığı, düşüncelerimi dikkatle ve şefkatle dinleyip beni her zaman doğru bir şekilde yönlendirdiği ve bilim aşkını iliklerime kadar hissetmemi sağladığı için kendisine minnettarım.

Çalışma kapsamında oluşturduğum dilbilgisi etkinlikleri konusunda uzman görüşlerini aldığım Öğr. Gör. Duygu Ak Başoğlu, Öğr. Gör. Zeynep Ayan ve Öğr. Gör. İbrahim Fatih Demirel'e; ayrıca odak grup görüşmesinin uygulanmasındaki sonsuz desteğinden dolayı değerli dostum Ahmet Tombul'a şükranlarımı sunuyorum.

Bu yolculukta sonsuz fedakârlıklarıyla her zaman yanımda olan biricik anneme; çalışmalarımnda her zaman beni destekleyen biricik eşim Özkan Yılmaz'a; kızım Nil'le sevgiyle ilgilenen kızımın tatlı babaannesi ve dedesine teşekkürlerimi bir borç biliyorum. Tezimi yazabilmem için sessiz ve huzurlu bir mekan sağlayan sevgili dostlarım Deniz Eyyüboğlu ve Sümeyye Akın'a teşekkürlerimi iletiyorum.

Son olarak, sevgisiyle bana her zaman güç ve enerji veren, beni her anlamda örnek alan ve minik parmaklarıyla bilgisayarımın tuşlarına basarak tezime sihirli dokunuşlar yapan minik kızım Nil'e sonsuza kadar minnettarım.

ÖzlemYILMAZ

İSTANBUL, 2018

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
RESİMLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR	xviii
EKLER LİSTESİ	xix
GİRİŞ	20

BİRİNCİ BÖLÜM

1. DİL, METİN VE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

1.1. DİL VE DİLBİLGİSİ	22
1.1.1. Dil Gerçeği ve Dile Çağdaş Bir Bakış	22
1.1.2. Dil Öğrenme Süreci	29
1.1.3. Dil Kullanımında Dilbilgisinin Yeri	43
1.2. DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ ve METİN	48
1.2.1. Dilbilim Çalışmalarının Dil Öğretimine Yansımaları	48
1.2.2. Dilbilgisi Öğretimine Çağdaş Bakış ve Metin	57

İKİNCİ BÖLÜM

2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİLBİLGİSİNİN YERİ VE ÖNEMİ

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Amaç	72
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Öğretimi	76
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Öğretim Yaklaşımları	83
2.4. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemlerinde Dilbilgisi Öğretiminin Yeri	118
2.4.1. Tarihten Günümüze Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemlerinde Dilbilgisi Öğretimi	119
2.4.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	119
2.4.1.2. Dolaysız Yöntem / Düzvarım Yöntemi (Direct Method)	120
2.4.1.3. Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi (The Oral Approach and Situational Language Teaching)	122
2.4.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem	123
2.4.2. Çağdaş İletişimsel Yaklaşımlarda Dilbilgisi Öğretimi	125
2.4.2.1. İletişimsel Dil Öğretimi	125
2.4.2.2. Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)	129
2.4.2.3. İçerik-Odaklı Dil Öğretimi	132
2.4.2.4. Görev-Odaklı Dil Öğretimi	135
2.4.3. Genel Değerlendirme	143

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN ODAKLI DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Çalışmalarında Metin Kullanımı	145
3.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi	145
3.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretiminde Metin Seçimi	157
3.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Öğretimine Yönelik Metin Odaklı Görevler	163
3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dilbilgisi Öğretim Yaklaşımları	183
3.2.1. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti'nde Dilbilgisi Öğretim Yaklaşımları	184
3.2.2. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti'nde Dilbilgisi Öğretim Yaklaşımları	193
3.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi Bağlamında Değerlendirilmesi ...	205

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Amacı	209
4.2. Araştırmanın Modeli	210
4.3. Çalışma Grubu (Veri Toplama)	213
4.3.1. Etkinlik 1 B1 Düzeyi	213
4.3.1. 1. Düzeye Uygun Metin Seçimi	214

4.3.1.2. Öğretilmesi Hedeflenen Dil Yapıları [(Eğer), (fiil+ (ma)+sA (+ydI) + kişi eki, fiil+(ma)+geniş zaman (hikaye) (-E/İrdİ) /gelecek zaman (hikaye) (- (y)EcEktİ)+kişi eki]	218
4.3.1. 3. Etkinlik Oluşturma	221
4.3.1.3.1. Metin Öncesi Etkinlikler	221
4.3.1.3.2. Metin Esnası Etkinlikler	224
4.3.1.3.3. Metin Sonrası Etkinlikler	227
4.3.2. Etkinlik 2 B1 Düzeyi	244
4.3.2.1. Düzeye Uygun Metin Seçimi	245
4.3.2.2. Öğretilmesi Hedeflenen Dil Yapıları (Şimdiki zamanın hikayesi [-Iyor+ du + kişi eki])	248
4.3.2. 3. Etkinlik Oluşturma	249
4.3.2.3.1. Metin Öncesi Etkinlikler	250
4.3.2.3.2. Metin Esnası Etkinlikler	252
4.3.2.3.3. Metin Sonrası Etkinlikler	257
4.4. Uygulama Süreci	269
4.5. Veri Analizi.....	272
4.6. Bulgular	272
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	281

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: Dil Öğrenme İçin Koşullar	36
Tablo 2: İkinci Dil Öğrenimi ve Kullanımı İçin Bir Model	36
Tablo 3: Öğrenme Süreci	39
Tablo 4: İletişimsel Dil Yetisi	46
Tablo 5: Sözlü ve Yazılı Metin Türleri	69
Tablo 6: Dilbilgisi Öğretim Modelleri	84
Tablo 7: Dilbilgisi Öğretimi Yöntemleri	85
Tablo 8: Dilbilgisi Öğretim Yaklaşımları	86
Tablo 9: Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Kavramlar	96
Tablo 10: Dil Farkındalığı Derslerinin Aşamaları	100
Tablo 11: Dilbilgisi Öğretimi Yaklaşımları	101
Tablo 12: Dilbilgisi Öğelerini Açıklığa Kavuşturma Yolları	108
Tablo 13: Dilbilgisi Öğretimi Yaklaşımları	111
Tablo 14: İletişimsel Yaklaşımda Etkinlik Türleri	129
Tablo 15: Gerçek Dünya Görevi Örnekleri	140
Tablo 16: Özgün Materyaller Eşliğinde Özgün Görevlerin Tasarlanması	141
Tablo 17: Dilbilgisi-Odaklı Etkinlikler ile Görev-Odaklı Etkinlikler Arasındaki Farklar	165
Tablo 18: Dilin Yapısal, Anlamsal ve Kullanımsal Özelliklerine Dair Özgün Metin Üzerinden Yapılan Analiz Etkinlik Örnekleri	171
Tablo 19: Bilinçlendirme Çalışmaları Türleri	181

Tablo 20: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1’de Hedef Dilbilgisi Yapılarının Metinlerde Yer Alıp Almadığını Gösteren Tablo	192
Tablo 21: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2/C1’de Hedef Dilbilgisi Yapılarının Metinlerde Yer Alıp Almadığını Gösteren Tablo	193
Tablo 22: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1’de Hedef Dilbilgisi Yapılarının Metinlerde Yer Alıp Almadığını Gösteren Tablo	205
Tablo 23: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2’de Hedef Dilbilgisi Yapılarının Metinlerde Yer Alıp Almadığını Gösteren Tablo	205
Tablo 24: Dil Analizi Aşaması İçin Temel Alınan Varsayımlar	214
Tablo 25: “Şart Kipinin Hikayesi” Yapısının Biçim Şeması	218
Tablo 26: “Geniş Zaman Kipinin Hikayesi” Yapısının Biçim Şeması	218
Tablo 27: “Gelecek Zamanın Hikayesi” Yapısının Biçim Şeması	219
Tablo 28: “Dilek (Hikaye) Kipi” Yapısının Anlam ve Kullanım Şeması 1	220
Tablo 29: “Dilek (Hikaye) Kipi” Yapısının Anlam ve Kullanım Şeması 2	220
Tablo 30: Dil Analizi Aşaması İçin Temel Alınan Varsayımlar	245
Tablo 31: “Şimdiki Zaman Kipinin Hikayesi” Yapısının Biçim Şeması	249
Tablo 32: “Şimdiki Zaman Kipinin Hikayesi” Yapısına Dair Örnek Tümceler	249
Tablo 33: Odak Grup Görüşmesinde Yer Alan Öğrencilerin Anadillerinde Dilbilgisini Hangi Yöntemle Öğrendiklerini Gösteren Tablo.....	277

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1: Dilin İşlevleri	26
Şekil 2: Biçim – Anlam – Kullanım Şeması	60
Şekil 3: Bağlam Türleri	64



RESİMLER LİSTESİ

Sayfa No

Resim 1: Bağlam Oluşturma Örneği	89
Resim 2: Bağlamsal Dilbilgisi Öğretimi için Metin Örneği	90
Resim 3: Tümevarımsal Yaklaşımla Dilbilgisi Öğretim Örneği	92
Resim 4: Bilinç yükseltme Yoluyla Tümevarımsal Dilbilgisi Öğretimi	99
Resim 5: Fark Etme İşlemi Etkinlik Örneği	102
Resim 6: Açık Öğretim (Tümdengelimli) Örneği	103
Resim 7: Yönlendirici Sorular Yoluyla Dilbilgisi Öğretimi Örneği	104
Resim 8: Örneklendirme Yoluyla Dilbilgisi Öğretimi Örneği	105
Resim 9: Özgün Metin Örneği	151
Resim 10: Özgün Metin Örneği	170
Resim 11: ‘-mEli’ Yapısının Öğretilmesi Amacıyla Kullanılan Metin	184
Resim 12: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği	185
Resim 13: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma Etkinlik Örneği	186
Resim 14: ‘-mEk/-mE + iyelik gerek(-)/lazım’ Yapısının Öğretilmesi Amacıyla Kullanılan Metin.....	187
Resim 15: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği	188
Resim 16: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma Etkinlik Örneği	188
Resim 17: Hedef Yapıya Yönelik Eşleştirme Etkinlik Örneği	189
Resim 18: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği	189
Resim 19: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma Etkinlik Örneği	190

Resim 20: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği	190
Resim 21: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma Etkinlik Örnekleri	191
Resim 22: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği	194
Resim 23: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği	195
Resim 24: ‘Şimdiki Zamanın Hikayesi’ Yapısının Öğretilmesi Amacıyla Kullanılan Metin.....	196
Resim 25: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği	197
Resim 26: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma Etkinlik Örnekleri	198
Resim 27: ‘fiil + (y)AnA kadar /dek/değın ve fiil + (y)IncAyA kadar /dek/değın’ Yapılarının Öğretilmesi Amacıyla Kullanılan Metin	199
Resim 28: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği	200
Resim 29: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma Etkinlik Örneği	201
Resim 30: ‘fiil + DIK + iyelik eki için/ (n)dAn/ (n)dAn dolayı’ Yapılarının Öğretilmesi Amacıyla Kullanılan Metin	202
Resim 31: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği	203
Resim 32: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma ve Yeniden Yazma Etkinlik Örnekleri.....	203
Resim 33: Dilbilgisel Doğruluk Ölçeği (MEB, 2006; AOÇ, 2001: 134)	209

KISALTMALAR LİSTESİ

AOÇ: Avrupa Ortak Çerçevesi

Ed.: Editör

OUP: Oxford University Press

Öğr. Gör.: Öğretim Görevlisi

vd.: ve diğerleri

Yay. Haz: Yayına Hazırlayan

Yard.: Yardımcı

EKLER LİSTESİ

Sayfa No

EK 1: UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU.....	311
EK 2: BAŞLANGIÇ NOKTASI METNİ ve ETKİNLİKLERİ UZMAN GÖRÜŞLERİ (İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğr. Gör. Zeynep AYAN).....	312
EK 3: BAŞLANGIÇ NOKTASI METNİ ve ETKİNLİKLERİ UZMAN GÖRÜŞLERİ (İstanbul Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğr. Gör. Duygu AK BAŞOĞUL).....	313
EK 4: BAŞLANGIÇ NOKTASI METNİ ve ETKİNLİKLERİ UZMAN GÖRÜŞLERİ (Kastamonu Üniversitesi-TÖMER Öğr. Gör. İbrahim Fatih DEMİREL).....	320
EK 5: OTOMOBİLLER METNİ ve ETKİNLİKLERİ UZMAN GÖRÜŞLERİ (İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğr. Gör. Zeynep AYAN)	322
EK 6: OTOMOBİLLER METNİ ve ETKİNLİKLERİ UZMAN GÖRÜŞLERİ (İstanbul Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğr. Gör. Duygu AK BAŞOĞUL).....	323
EK 7: OTOMOBİLLER METNİ ve ETKİNLİKLERİ UZMAN GÖRÜŞLERİ (Kastamonu Üniversitesi-TÖMER Öğr. Gör. İbrahim Fatih DEMİREL)	330
EK 8: ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ UZMAN GÖRÜŞLERİ	331
EK 9: BAŞLANGIÇ NOKTASI METNİ TAM DERS PLANI	332
EK 10: OTOMOBİLLER METNİ TAM DERS PLANI	349
EK 11: ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU	364
EK 12: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ YÖNETİM KURULU KARARI	366

GİRİŞ

Toplumsal bir olgu olarak nitelenen ve temel olarak insanların duygu ve düşüncelerini paylaşma ihtiyaçlarından doğan dil, birtakım kurallara sahip iletişimsel bir dizgedir. Bu dizgenin işleyişini belirleyen kurallar farklı bağlamlarda, çeşitli iletişimsel amaçları gerçekleştirmek üzere iş başındadır. Dolayısıyla, dilbilgisi, dilin yadsınamaz bir parçası olmakta; dilbilgisi öğretimi de dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır.

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (2001)'nde belirtildiği üzere, yabancı dil öğretiminde amaç, dil öğrencisine iletişimsel dil yetisini kazandırmaktır. Dolayısıyla da dilbilgisi, dil öğretiminde amaç değil iletişimi sağlamada araç konumuna gelmektedir. Bundan dolayı, artık sadece dil yapıları değil, dil yapılarının iletişim esnasında kazandıkları anlamlar ve üstlendikleri işlevler de dikkate alınmaktadır. Herhangi bir dil yapısının kullanıldığı bağlamda nasıl bir anlam kazandığı ve hangi iletişimsel işlevi taşıdığı ise ancak metinler içinde görülebilmektedir. Bu durumda, dilin anlamlı ve doğru bir şekilde öğrenilmesi açısından, dilbilgisi öğretiminde metinlerden yararlanmak büyük önem taşımaktadır. Ancak evrenini bağımsız kullanıcı (B1-B2), orta düzey yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan dilbilgisi etkinliklerinin oluşturduğu araştırmanın örneklemini olarak alınan seçkisiz yöntemle belirlenmiş dört yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B2/C1, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2) ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Öğretmen Kitabı, içerdikleri dilbilgisi öğretim yaklaşımları bağlamında değerlendirildiğinde; dilbilgisi öğretiminde metinlerden yararlanılmadığı, dil yapılarının işlevlerinin metinler içinde sorgulanıp analiz edilmediği ve metin odaklı etkinliklerle öğrenciye sezdirilmediği saptanmıştır.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Serisi'nin ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B2/C1 ders kitabının öğretmen kılavuz kitabı bulunmadığından, adı geçen kitaplar metin odaklı dilbilgisi öğretimi bağlamında değerlendirilememiştir.

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında metin odaklı dilbilgisi öğretiminin nasıl yapılabileceğini örneklendirmek üzere, hedef dilbilgisi

yapılarının biçim, anlam ve kullanımının metinden yola çıkarak öğrencilere keşfettirildiği bilinçlendirme etkinlikleri ve bu yapıların iletişimsel bir şekilde kullanılmasının sağlandığı yaratıcı dilbilgisi çalışmaları tasarlanarak alana ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve öğretenlere katkı sunması açısından önem taşımaktadır.



1. DİL, METİN VE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Dil, sosyal yaşamın bir zorunluluğu olarak oluşmuş iletişimsel bir olgudur. Tüm dilbilgisi yapıları ait oldukları dil ve kültürün belli bir iletişim gereksinimini karşılamak için ortaya çıkmıştır. Dil yapılarının her biri kullanıldıkları bağlam içinde iletişimsel bir işlev taşımaktadır. Dil yapılarının bağlam içinde anlam kazanmasıyla metinler oluşur. Dolayısıyla, dil öğretiminde dilbilgisi yapıları kullanıldıkları metin içinde kazandıkları iletişim işlevleriyle öğrenciye sunulmalı ve içselleştirilmesi için ortamlar yaratılmalıdır. Bu nedenle; dilbilgisi öğretiminde dil yapılarının işlevleri metinler içinde sorgulanmalı, analiz edilmeli ve metin odaklı etkinliklerle öğrenciye sezdirilmelidir. Bu düşünceyle araştırmanın bu bölümünde genel olarak dil gerçeği, dilbilgisinin dil içindeki yeri ve dilbilgisi öğretimi ve metin ilişkisi üzerinde durulacaktır.

1.1. DİL VE DİLBİLGİSİ

1.1.1. Dil Gerçeği ve Dile Çağdaş Bir Bakış

Dil, insanlar tarafından sosyal bir etkileşimin zorunluluğu olarak doğmuştur. Dilaçar (1968: 28) da dili, “toplumsal bir sistem” olarak değerlendirmiştir. Dil, temel olarak insanların duygu ve düşüncelerini paylaşma ihtiyaçlarından doğan bir iletişim aracıdır. Banguoğlu (1998: 10) dili, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları, sesli işaret sistemi olarak tanımlarken, Sapir (1999: 46), sistemli olarak üretilen simgeler düzeni aracılığıyla, düşünce, duygu ve isteklerin bildirişiminde kullanılan içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntem olduğunu dile getirmiştir (akt. Ungan, 2013: 15). Sistem veya simgeler düzeni olarak nitelendirilen bu esrarengiz olgunun ne olduğu ve nasıl oluşturulduğu konusunda uzun yıllar farklı alanlarda birçok araştırma yapılmış, hala yapılmakta, farklı tanımları verilmekte ve dilin işleyişi çözümlenmeye çalışılmaktadır. Güney ve Aytan (2012:1) da Aksan (1994)’ın “Dil, tıpkı onu oluşturup işleten beyin gibi, bugün bile birçok noktası aydınlatılamamış bulunan büyülü bir düzendir.” sözleriyle bu düşünceyi destekleyerek bu sihirli sistemin iletişimden, millet olgusuna, kültürün

taşıyıcılığından bireylerin düşünce dünyasını oluşturmaya kadar birçok sorumluluğun üstlenicisi olduğunu belirtmişlerdir.

Ergin (2009: 3), genel olarak dili, “ Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli, bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” tanımıyla birçok yönden ele almıştır. Aksan’ın (1977: 55), “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” şeklinde ifade ettiği dil tanımı da bu düşünceyle koşutluk göstermektedir. Langacker, (1972, akt. Demirel, 1998: 14) dilin toplumsal uzlaşım boyutunu “Dil, anlamlar ve ses dizgeleri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır.” sözleriyle belirtmektedir.

Yapısal dilbilimin kurucusu Saussure ile dilin bir “dizge” olduğu gerçeği benimsenmiş ve dilin ancak eşsüre çerçevesinde bir dizge olarak incelenebileceği vurgulanmıştır (Vardar, 2002:164). Dilin “iletişimsel bir dizge” olduğunu belirten Toklu (2003: 12, akt. Ungan, 2013: 15), dilin bir anlam içermesini, iletişimi desteklemesine bağlamaktadır. Sansa Tura (1983) da dili anlamlar ve sesler alt dizgesinden meydana gelen insan iletişimini sağlayan bir dizge olarak tanımlamaktadır. Dizge terimi ise dilin kurallı bir olgu olduğunu belirtir. Sözün temelini oluşturan göstergeler varlığı olarak dilin, kendisini oluşturan öğeler ve bu öğeler arasındaki ilişkilerden oluşan bir dizge olduğunu belirten Toklu (2011: 18) *dizgeyi* de, kendi içinde kapalı, kendisini oluşturan tüm parçaların birbiriyle ve bütünüle ilişki içinde bulunacak ve belirli işlevler içerecek biçimde düzenlediği bir bütün olarak tanımlamaktadır. Chomsky de 1957 yılında yayınlanan *Syntactic Structures* (Sözdizimsel Yapılar) adlı yapıtında dilin bu özelliğini “Dil, sonlu sayıda kuralla sonsuz sayıda tümce üretmeye olanak veren bir düzenektir; her tümce sonlu uzunluktadır ve sonlu sayıda öğeler kümesinden oluşur (Vardar, 2002: 56)” tümceleriyle farklı bir açıdan değerlendirmiştir. Dil belki yapısı ve sözcük dağarcığı açısından bir dereceye kadar durağan olabilir. Oysa, onu bir kalıp olmaktan çıkaran; dinamik bir yapı kazandıran; iletişim, bilgi ve düşünce üretme için sınırlı girdilerle sınırsız olanaklar sağlanmasına yol açan insanın bilişsel yetenekleridir (Ruhi, 1993:

78). Ugan (2013: 15) da dili, “sınırlı miktardaki seslerle, sınırsız sayıda cümle üretmeye imkan veren düzeneğin insanlar tarafından kullanılması” olarak tanımlayarak ve bireyin dil gelişimini de bu az unsurlu şekilleri bir araya getirerek bunlardan anlamsal bütünlüğü olan kavram ağı oluşturma gayretinin sonuç vermesi olarak değerlendirerek Ruhi’nin bu düşüncesini desteklemektedir.

Dil bir bildirişim aracıdır ve insanlar bu bildirişim aracıyla duygu, düşünce ve isteklerini birbirlerine iletebilirler. Martinet (1985: 13, akt. Ugan, 2013: 15), dilin, insan deneyiminin topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracı olduğunu belirtirken dilin hem iletişimsel hem de dizgesel bir boyuta sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Halliday ve ö. (1964: 77) için de bir dili kullanmak demektir; dil ise çok işlevli, kişiler-arası, onların anlatım isteklerini karşılayan, ve türlü kullanım alanlarına göre çeşitli dallara (register) ayrılan, kültürel düzenlemeyi yapısında yansıtan (Sapir, 1921, 1949; Whorf 1956) bir dizgedir (akt. Demircan, 2013: 32). Büyükkantarcıoğlu (2006: 101) ise “Fiziksel ve toplumsal gerçeklik içindeki olguları algılayan, ilişkilendiren ve anlam oluşturan insan zihni için bu soyut anlamsal oluşumları simgesel birimlerle somutlaştırarak diğer insanlara anlatmanın en temel biçimi doğal dilin kullanımıdır.” sözüyle dilin iletişimsel bir dizge olduğuna, uzlaşım sal anlamlar yüklenen simgesel birimlere vurgu yapmakta ve insanların dili kullanarak diğer insanlarla bildirişimde bulunabileceklerini belirtmek istemektedir.

“*Dil, en gelişmiş bildirim biçimidir*” kısa tanımı üzerinden yola çıkan Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok (2006: 2-3-4); dili, diğer bildirim biçimlerinden ayırdığını belirttikleri özellikler yukarıdaki tanımları özetler niteliktedir:

1. Dil bir göstergeler sistemidir.
2. Dil bir uzlaşmalar sistemidir. Dilin kuralları ve dil içindeki sözcükler bilinmeyen bir zamanda belirlenmiş ve bunlar üzerinde uzlaşmıştır.
3. Dil, toplumsal gelişmelere koşut (parallel) olarak zenginleşen veya yoksullaşan canlı ve sosyal bir varlıktır.

4. Dil, bilmediğimiz bir dönemde belirlenmiş, değişmez kurallara sahip olan bir sistemdir. Bir dilden söz edebilmek için onun kurallarının bulunması gerekir. Ses bilgisi, şekil bilgisi ve cümle bilgisi dilin sabitleştirilmiş, değişmez kurallarıdır.
5. Dil, toplum hayatında birleştirici bir güce ve role sahiptir.
6. Dil, kültürün hem bir unsuru hem de taşıyıcısı ve aktarıcısıdır.
7. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan toplumsal bir araçtır.

Çağdaş bir anlayışla “dil bir göstergeler dizgesi” olarak ele alındığında uzlaşım, nedenli ve çizgisel dil göstergesinin yanı sıra görsel göstergeler de iletişimde önemli bir role sahiptirler. Görsellik de bir dildir (Alpan, 2005: 26) ve İşeri’nin (2010: 86) Öztokat’tan aktardığı gibi, “Görsel dil tıpkı doğal dil dizgeleri gibi bağıntı ve ilişkilerden oluşmuş bir yapı özelliği taşır” (akt. Dilidüzgün, 2012a: 141-142). Gee (2004)’e göre de, anlam ve bilgi sadece sözlerle değil resim, sembol, etkileşim, soyut tasarım, ses gibi farklı yöntemler yoluyla oluşturulabilmektedir. Bu bilgiler ışığında görsellerin de bir çeşit dil ve iletişimi sağlayan bir araç olduğunu söylemek mümkündür.

Günümüze gelindiğinde dilin salt dilbilgisel yapılardan oluşmadığını ve iletişimsel boyutunun önem kazandığını görmekteyiz. Dilidüzgün (2012b: 342), geleneksel yaklaşımlarda dilin, dilbilgisel kalıpların yapısal dizgesi sayıldığını, çağdaş yaklaşımlarda ise iletişimsel bağlamlara uygun dilsel çeşitlilik olarak ele alındığını belirterek günümüzde dilin iletişimsel boyutunun gündeme geldiğine ve aynı zamanda dilin bağlam içinde anlam kazandığına vurgu yapmak istemiştir. Kocaman ve Osam (2000) da “Bir dili bilmek, yalnızca o dilin dilbilgisi kitaplarında anlatılan yapısını bilmek değildir. Bir dili bilmek o dili dilbilgisi kurallarına uyarak yazılı ya da sözlü iletişim kurmak amacıyla doğru ve duruma uygun kullanmaktır.” sözleriyle bir dilin dilbilgisi kurallarını bilmenin o dili kullanmak için yetersiz olduğunu, bağlama uygun kullanılmayan dilin iletişimi tam anlamıyla gerçekleştiremeyeceğini belirtmektedir (akt. Sağın Şimşek, 2006). Bu açıklamalar doğrultusunda dili bağlamdan kopuk mekanik bir dizge olarak görmenin anlamı ve

dolayısıyla da iletişimi göz ardı etmek demek olacağını söylemek oldukça mümkündür. Kocaman (2001: 13) da dili bütünüyle insan zihnine hapsetmenin, dilin en önemli boyutunu, toplumsal iletişimdeki işlevini görmezlikten gelmek olduğu görüşündedir.

Dil toplumların iletişim için kullandığı bir araç olduğu için, dilin toplumsal bir işlevi olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla, dili toplum kavramından soyutlamak mümkün değildir. Sağın Şimşek (2006) de Kocaman ve Osam (2000)’dan aktardığı “Bu yüzden bir dili bilmek, o dilin belli bir toplumda, belli bireylerle, belli durumlarda ve belli işlevleri yerine getirmek için nasıl kullanıldığını bilmek demektir.” sözleriyle dilin toplumsal işlevini vurgulamaktadır. Kocaman (1996: 41) da dil niteliğinin anlaşılmasının salt soyut bir dilbilgisine indirgenemeyeceğinin altını çizirken dilin temelde iletişim amaçlı olduğuna ama bu kapsamda değişik işlevleri yerine getirdiğine de açıklık getirir. “Dili bilgi vermek, iş yapmak, bir dilekte bulunmak, yakınmak, soru sormak, buyruk vermek, öneri ya da uyarıda bulunmak, yardım istemek, Tanrıya yakarmak, vb amaçlarla kullanırız.” sözüyle de dilin toplumsal iletişimdeki işlevlerini örneklendirmektedir.

İletişim süreci; alıcı (dinleyici), verici (konuşucu) ve ortak bir dizgeden (dil) oluşmaktadır. Dil, bir iletişim aracı olarak, kullanıldığı bağlama göre çeşitli görevler üstlenmektedir. Dilin üstlendiği bu görevleri, Jakobson, ‘dil işlevleri’ olarak adlandırmış ve altı temel işlev saptamıştır (Kıran ve Kıran, 2001):

bağlam(göndergesel)		
verici (anlatım, coşku)	ileti (yazınsal,sanat)	alıcı (çağrı)
kanal (ilişkisel)		
kod (üstdilsel)		

Şekil 1: Dilin İşlevleri (Jakobson; akt. Kıran ve Kıran, 2001)

1. Konuşucuya ilişkin coşku işlevi/ duygusal işlev: Burada konuşucu, konuya ve kısmen de dinleyiciye ilişkin duygusal tutumunu dile getirir. Özellikle

ünlemlerin ve ünlem tümcelerinin kullanılması yoluyla, öfke, düş kırıklığı, sevinç üzüntü gibi duyguların anlatımını sağlayan işlevdir.

2. Dinleyiciye yönelik çağrı işlevi: Bu işlev, buyurum durumlarında, reklamlarda, politik propoganda sırasında gerçekleşir. Diğer bir deyişle bir kimseyi bir konuya inandırmayı amaçlayan bildirilerde bulunan bir işlevdir.
3. Nesne ve olguya yönelik olan, Bühler'in betimleme işlevi olarak adlandırdığı göndergesel (gönderim) işlevi, dil dışı dünyadaki nesne ve durumların betimlenmesi ve anlatılması sırasında gerçekleşir.
4. İlişki aracına, kanala yönelik ilişki işlevi, dil aracılığı ile ilişki kurmada, bu ilişkinin sürdürüğünü doğrulamada, bu ilişkiyi uzatmada ve kesmede gerçekleşir. Örneğin kanal olarak telefonun kullanıldığı bir ilişkide telefonu açınca *alo* ya da karşımızdakini dinlediğimizi belirtmek için *evet, evet* dememiz, *hı hı* gibi sesler çıkarmamız veya karşımızdakinin iletişimimin (iletişimin) sürdürüğünden emin olmak için yönelttiği *sesim geliyor mu?, dinliyor musun?* Biçimindeki soruları bu işlev çerçevesinde düşünülebilir.
5. Koda, diğer bir deyişle sözcede kullanılan dilin kendine yönelikişlevine üstdilsel işlev denir. Dili dille anlatırken, örneğin bir dilbilim dersinde tümce yapılarını herhangi bir kurama göre çözümlerken ya da *Türkçede önek yoktur* gibi bir sözce söylendiğinde dilin üstdilsel işlevi gerçekleşmektedir.
6. Bildirinin kendine dönük olduğu, bildirinin odak noktası durumuna geldiği durumlarda gerçekleşen dilin şiirsel işlevi, özellikle edebiyatta, aynı zamanda da gündelik yaşamda reklam ve propoganda dilinde görülür. Şiirsel işleve, edebi işlev, estetik işlev ya da sanat işlevi adları da verilmektedir (Toklu, O, 2011: 29-30).

İşlevsel açıdan bakıldığında, dilin değişik görevleri üstlenerek insanlar arası iletişimi sağlamada önemli bir rol oynadığını açıkça görmekteyiz.

Chomsky (1965) dil kavramını “**dil yetisi**” olarak değiştirmiş ve bu yeni kavramı, dilini akıcı bir şekilde kullanan bir anadili konuşmacısının (native speaker) genellikle örtük (tacit) olan dilbilgisi bilgisi olarak değerlendirmiştir (Sağın Şimşek, 2006: 78). Bu tanımlamaya göre dil, sonlu sayıda kuralla sonsuz sayıda tümce üretmeye olanak veren bir sistemdir. Fakat Chomsky'nin önerdiği bu evrensel dil kuramı dil ve toplum kavramlarını birbirinden ayırmakta ve toplumdan bağımsız bir dil kuramı ortaya koymaktadır. Dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri,

bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını inceleyen bir karma dal olarak tanımlanan “toplumdilbilim” (Vardar, 2002: 196) ile ilgilenen dilbilimciler, Chomsky’nin öne sürdüğü bu görüşü toplumdan bağımsız bir dil kuramı orataya koymaya çalışmasından dolayı sınırlandırıcı bulmuştur. “İletişim kuramının, toplumdilbilim ve felsefenin dilin niteliğinin anlaşılmasındaki katkıları, dilin yalnızca betimleme ya da bilgi vermeye yaramadığını, belli işlevleri yerine getirdiğini, birtakım kavramları anlattığını göstermektedir. Geçmişte dil öğretimi büyük ölçüde bilgi verme edimini belli başlı amaç olarak benimsemişti. Oysa dilin bunun ötesinde daha birçok işe yaradığı, birçok işlevleri bulunduğu son dönemlerde daha iyi anlaşılmıştır.” sözleriyle Kocaman (1983: 48) toplumdilbilimin dilin bir kurallar bütünü olmasının yanı sıra kullanım boyutunun da olduğu gerçeğinin anlaşılmasındaki katkılarına dikkat çekmektedir. Hymes (1974: 95, akt. Sağın Şimşek, 2006: 79) da “Bu noktada esas betimlenmesi gereken tek başına dil değil, dilin konuşma yoluyla ve kullanan bireyin yüklediği anlama bağlı olarak betimlenmesidir” diyerek dili bireyden bağımsız olarak düşünmenin mümkün olamayacağını ve böyle bir betimlemede dilin kullanım boyutunun dikkate alınmayarak oradaki anlamın göz ardı edileceğini belirtmek istemektedir. Hymes ve onun ardından Gumperz (1982) dilbilim araştırmalarının kapsamını genişleterek bir dilin dilbilgisi kuralları, toplumsal ve kültürel kuralları ve o dilin anadili konuşmacılarının yetilerini içeren yeni bir dil yetisi olan “**iletişim yetisi**”ni (communicative competence) yeni; ama dilin en önemli araştırma konularından birisi olarak önermiştir (Sağın Şimşek, 2006: 79). Bu görüşlere göre, etkin bir dil kullanımı için dilbilgisi gerekli ama yeterli değildir. Dilin kuralları bir iletişim sürecinde amacı, zamanı, katılımcıları, olayları ve olguları belirlemek, nitelendirmek ve ilişkilendirmek için var olmuşlardır. Dilin sadece kurallar bütünü olduğunu söylemek yeterli değildir, dil farklı bağlamlarda, çeşitli iletişimsel amaçların gerçekleştirilmesi için kullanılan, yapı ve kurallardan oluşan bir araç olarak değerlendirilmelidir.

1.1.2. Dil Öğrenme Süreci

Çocuklarda anadili gelişiminin nasıl bir süreç izlediğini gözlemlemek ve

dilbilgisinin bu sürecin neresinde yer aldığını belirlemek, yabancı dil öğrenme ilkelerini belirleme hususunda oldukça yararlı bilgiler sunacaktır. Dilbilgisini dilin ayrılmaz bir parçası olarak gören Batstone (1994: ix) da dilbilgisinin nasıl öğrenildiğinin ve kullanıldığının üzerine ne kadar çok bilgi toplanırsa o kadar iyi öğretiminin yapılacağını vurgulamaktadır. Bundan dolayı, bu bölümde, öncelikle çocuğun anadili gelişimi süreci üzerinde durulacak, sonrasında yabancı dil öğrenimin nasıl gerçekleştiği konusu açıklığa kavuşturulacak ve en sonunda da anadil ve yabancı dil öğrenim özelliklerinin karşılaştırılması yapılarak anadili gelişiminde etkili olan faktörlerin yabancı dil öğrenimine sunduğu unsurların altı çizilecektir.

Kocaman (1983: 55) “Bir dili (ana dili ya da yabancı dil) bilmek kısaca dilin yapısını (ses, sözcük, tümce düzenini, dilin değişik kesitlerinin yapılanmalarını) ve kullanımını (anlama düzenini, dili kiminle, nerede, nasıl, ne zaman, niçin kullanacağımızı) bilmektir.” sözleriyle, ana dili ya da yabancı dili bilmenin ne anlama geldiği üzerine bir farklılıktan söz etmemekte; her iki kavramın da aynı nitelikleri taşıdığı görüşünü dile getirmektedir.

Anadilinin nasıl öğrenildiğine dair dört temel kuram bulunmaktadır. Bunlardan ilki olan ve 1940 - 1950’lerde, özellikle Amerika’da etkili olan davranışçılık kuramına göre tüm öğrenme bir koşullanma; pekiştirme yoluyla yeni davranışlar edinme olduğundan anadili edinimi, dolayısıyla yabancı dil öğrenimi de, uyarılara uygun karşılıkları aşırı öğrenmeden başka bir şey değildir (Sansa Tura, 1983: 13). Bir başka deyişle, anadillerini öğrenmek için, çocuklar etrafında duydukları ses ve kalıpları taklit ederler ve bundan dolayı da olumlu pekiştireç alırlar. Çevresi tarafından teşvik edilerek, doğru dil kullanımı alışkanlıkları edinene kadar sesleri ve kalıpları taklit etmeye devam ederler (Lightbown & Spada, 2003: 9).

Davranışçılık akımının temsilcisi, Skinner dilsel davranışı tümüyle uyarımsız bir koşullanma olarak açıklarken Chomsky’nin Skinner’e karşı çıktığını, bilişsel kuramı savunduğunu görürüz (Sansa Tura, 1983: 13). Doğuşuncılık kuramının temsilcisi ünlü dilbilimci Noam Chomsky’ye (Chomsky, 1959; akt. Lightbown & Spada, 2003: 15) göre ise çocuklar dil öğrenimi için biyolojik olarak programlanmışlardır ve dil, tıpkı diğer biyolojik fonksiyonların çocukta geliştiği gibi

gelişir. Chomsky'e göre, çocuklar bir dil sisteminin altında yatan kuralları kendilerinin keşfetmesini sağlayan özel bir yetenekle doğarlar. 'Universal Grammar' olarak adlandırılan bu doğuştan yetenek tüm diller için geçerli olan birtakım ilkelerden oluşmaktadır. Çocukların öğrenmeleri gereken ise kendi dillerinin bu ilkeleri nasıl kullanıma koyduğu ve etrafında maruz kaldığı dilde var olabilecek ilkelerin varyasyonlarıdır (Chomsky 1981, Cook 1988, White 1989; akt. Lightbown & Spada, 2003: 16). Doğuştancı yaklaşıma göre, dil edinimi doğal olarak belirlenmiştir. İnsan, Chomsky'nin "dil edinimi düzeneği" adını verdiği bir düzenle, dil öğrenmek üzere programlanmış olarak doğar. Doğuştancılar daha çok edinçle ilgilidirler(Sansa Tura, 1983: 13). Vardar (2002: 89), edinç kavramını "üretici dönüşümsel dilbilgisinde konuşucu-dinleyicilerin edinmiş oldukları, daha önce hiç duyup söylemedikleri tümceleri de kapsayan sonsuz sayıda tümce oluşturup anlamalarını sağlayan dilsel bilgi" olarak tanımlamaktadır. Toklu (2011: 81), Chomsky'nin dil yetisinin gelişimini dilbilgisel genelcelere dayalı bir dil edinim düzeneği ile açıklayarak dilbilgisi kuramını bir dil edinim kuramı durumuna getirdiğini dile getirmektedir. Ayrıca, Chomsky'nin kuramının oluşumunda veri çözümlemelere ağırlık verip üretim düzeneğine ilişkin varsayımlarında dilin gücünden kaynaklanan "yaratıcı" yönünü özellikle dikkate alarak tümdengelimci bir yöntem izlediğini de eklemektedir. *Syntactic Structures* (1957) adlı kitabında ortaya koyduğu ilk önermelerden biri de, bağlamdan soyutlanmış tümce yapı kurallarının ürettiği sınırlı sayıdaki çekirdek tümcenin dönüşüm kurallarının uygulanması için temel oluşturduğu ve söz konusu dönüşüm kuralları sayesinde sınırlı araçların sınırsız bir kullanımının gerçekleştirildiğidir (Bußmann, 1990: 801-802; akt. Toklu, 2011: 81). Burada belirtilen önermenin çıkış noktası ise "sonlu sayıda kuralla sonsuz sayıda tümce üretmeye olanak veren bir düzenek olan dildir" (Vardar, 2002: 56).

Bilişsel kuram ise anadili edinimi gizemini çözebilmek için yüzeysel sorularla yetinmeyip daha derin açıklamalar arayan usçu, üretici yaklaşımdır (Sansa Tura, 1983: 13). Bilişselci yaklaşım, daha da derine inerek anadili edinimini ansal ve algısal genel öğrenme ilkelerine bağlar; soyut, biçimsel üretici kurallar yerine dilin işlevleriyle ilgilenerek bu işlevlere ilişkin kurallar oluşturmaya çalışır. Anadili edinimini genel insan gelişiminin bir görünümü, çevre ve kendisiyle ilgili

etkinliklerde bilişsel ve duygusal düzeyinin bir yönü olarak açıklar; öyle değerlendirir. Bilişselciler edinçten çok edimle ilgilidirler (Sansa Tura, 1983: 13-14). ‘Edim’in tanımı ise “üretici-dönüşümsel dilbilgisi anlayışında edincin konuşucularca dilin kullanımı sırasında gerçekleştirilmesi” şeklinde yapılmaktadır (Vardar, 2002: 88).

Anadili edinimi üzerine bir diğer yaklaşım olan Etkileşimcilik ise, dil gelişimi konusunda saptamada bulunurken çocuğun doğuştan kapasitesinin dilsel çevreyle etkileşimine odaklanır (Lightbown & Spada, 2003: 22). Etkileşimciler çevreye doğuştancılardan çok daha fazla anlam yüklerler. Doğuştancılardan farklı olarak, Piaget dili insan zihninin ayrı bir modülü olarak görmez. Onun için, dil çocuklukta gelişen diğer sembol sistemlerden birisidir. Dil çocukların çevreyle fiziksel etkileşimi sonucu çocukların edindikleri bilgi olarak görülebilir. Etkileşimciliğin güçlü bir temsilcisi olan Vygotsky ise dilin tamamen sosyal etkileşim sonucu ortaya çıktığı sonucuna varmaktadır. Aynı zamanda, etkileşimsel bir ortamda, çocuğun bilgi ve performans seviyesinin çok daha yükseklerle çıkarılabileceğini söylemektedir (Vygotsky 1978; akt. Lightbown & Spada, 2003: 23).

Anadil edinimi süreçlerinde bazı temel unsurlar bulunmaktadır. Salı (2015: 170), en dikkat çekici temel unsurun, anlama/kavramanın (comprehension) dil üretiminden (language production) önce gelmesi olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, dil üretimi gerçekleşmeden önce anadilimiz ile ilgili, pek çok farklı kaynaktan gelen sayısız girdiye (input) maruz kaldığımızı; fiziksel ve psikodilbilimsel olarak hazır olduğumuzda da konuşmaya başladığımızı belirtmektedir. “Chomsky’ye göre çocuk, çevresinde konuşulan dili içselleştirir, kuralları anlar ve daha sonra kurallara uygun konuşabilir. Çocuklar dilin derin ve yüzeysel olmak üzere iki tür yapısını kavrarlar. Derin yapı yazılı ve sözlü dildeki soyut anlamla ilgilidir, yani konuşanın anlatmak istediğini, niyetini içerir. Yüzeysel yapı, tümcenin dilbilgisi yapısıyla ilgilidir ve sesletimlenen kelimeleri içerir” sözleriyle Akkaya (2008: 269) da dilsel girdinin önemini altını çizmekte ve dile maruz kalmanın dilbilgisi kurallarını anlamak için bir önkoşul olduğunu anlatmaya çalışmaktadır. Bir başka deyişle, çocuklar üretime geçmeden önce, dilin bağlam içinde nasıl kullanıldığını görmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

Harmer (1998: 24) “Bir dile maruz kalan tüm çocuklar, o dili normal şartlarda sınıf ortamı olmadan öğreneceklerdir. Bunu çalışmaktan ziyade farkında olmadan yaparlar. Birçok yetişkin de öğrenmek istediği dille doğru bir şekilde temas halinde olduğunda o dili çalışmadan öğrenebilir.” diyerek dil ediniminde sayısız miktarda dilsel girdiye maruz kalmanın olmazsa olmaz olduğunu, ve yeterli dilsel girdi sağlanıp dille doğru bir şekilde iletişime girildiğinde, öğretim olmadan, doğal bir süreç içerisinde dil gelişiminin sağlanacağı görüşünü savunmaktadır. Akkaya (2008: 266) da “Kişi, kendisine hazır olarak sunulan dil düzeneği sayesinde, doğal ortam içinde, aileden başlayarak dili öğrenirken farkında olmadan kurallarını da öğrenir. Dil kuralları ilk önce ailede öğrenilir, böylece çocuk dili öğrenirken dilbilgisini de öğrenmiş olur” sözleriyle Harmer’ın düşüncesini desteklemektedir. Schwenk (1993: 34) ise bir çocuğun dil yeteneğini nasıl kazandığını şu şekilde açıklamaktadır:

“Bir dili- birçok dilleri (dili)- öğrenme yeteneği doğuştan verilmiştir. Buna ilave olarak küçük çocuktaki öğrenme süreci gelir. Bu süreç bireyin kendi sosyal gerçek (gerçek sosyal) çevresiyle karşılaşması ile gelişir. Çocuk diyalogla öğrenir. Aile bireylerinden aldığı özel dersler ile aşağı yukarı dört yılda çevresinin dilsel kurallar sistemine ve dikkate değer bir kelime hazinesine sahip olur. Ancak, şunu da söylemeliyiz ki, bu on bin saatlik bir araştırma dersidir. (Üç yılda yaklaşık günde on saatlik ders.) ... Burada dilin doğal edinilmesi söz konusudur. Dilbilgisel yapılar (dilbilgisinin yapısı) kendiliğinden elde edilebilir” Schwenk (1993: 34).

Doğal dil ediniminin tüm bu özelliklerini sınıf ortamına getirmek zor olabilse de sınıfta aynısını yapmayı deneyebileceğimiz unsurlar olduğunu söyleyen Harmer (1998: 24), derslerde olması gereken üç temel unsurdan söz etmektedir:

İlgi Çekme (Engage): Öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekmeye çalıştıkları öğretim aşamasıdır.

Çalışma (Study): Ders etkinlikleri öğrencilerin dile (ya da bilgiye) ve dilin nasıl oluşturulduğuna dair odaklandırıldıkları aşamadır.

Etkinleştirme (Activate): Bu aşama öğrencilerin dili mümkün olduğunca özgür ve iletişimsel bir şekilde kullanmalarını sağlayacak alıştırma ve etkinlikleri içerir (Harmer, 1998: 25-26).

“Eğer öğrenciler güvenli sınıf ortamında öğrendiklerini aktif hale getirme fırsatını bulamazlarsa, edindikleri ya da öğrendikleri dili gerçek hayatta kullanmada problem yaşayabilirler.” sözleriyle Harmer (1998: 26), ‘etkinleştirme’ aşamasının dil dersleri açısından büyük önem taşıdığını söylemekte ve bu aşamanın yokluğunda derslerde öğrenilenlerin bilgi düzeyinde kalıp uygulamaya konması esnasında birtakım sıkıntılar yaşanabileceğinin uyarısını da yapmaktadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde “Öğrenciler önemli ölçüde belli bir bağlam içerisinde geçen ve anlamlı ve anlaşılır girdi ile dili etkileşimli bir biçimde kullanabileceği olanaklara gereksinim duymaktadırlar” (MEB, 2006: 167) açıklaması yer almaktadır. Bu açıklama, dilsel girdinin tek başına yeterli olamayacağını ve öğrencilerin dili iletişim amaçlı kullanabilmeleri için derslerde gerekli fırsatın onlara sunulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Yabancı dil öğrenimini, anlamlar ve seslerden oluşan yeni bir dilsel dizgenin edinimi; bu dizgeye ilişkin konuşma kuralları ile iletişim işlevlerinin değişik biçimlerinin öğrenilmesi; uygun ve geçerli olarak kullanılması olarak tanımlayan Sansa Tura (1983: 15) da dilin öğrencilere iletişimsel boyutta öğretilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Böyle bir öğrenimin de ancak kişinin yeni dizgeyi bilişsel olarak kavramasına, iletişimsel edincini geliştirmesine ağırlık veren bir dil öğretimi yaklaşımıyla gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır. Sansa Tura (1983: 15)’nın “Gerçek bağlamlarda yer alan değişik söz edimleri düzenleyerek ya da seçerek, yaratarak, iletişime doğallık vermeye özen gösterir. Anlamlı alıştırmalar ve etkinlikler, çeşitli işlem ve dönüşümlerle öğrencide derin yapı, yüzeysel yapı kavramlarını geliştirerek bilinçli öğrenme işlemini kolaylaştırır.” şeklindeki sözleri anlam ve yapının bir arada olduğu dil etkinlikleriyle kişinin dil öğrenme sürecine olumlu yönde katkıda bulunulacağını altını çizmektedir ve bu düşünce, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yer alan açıklamayla da koşutluk göstermektedir. Dilin bir kalıbın sürekli tekrarıyla öğrenilmediğini, öğrenmenin önceki bilgilerin yeni durumlara aktarılmasıyla gerçekleştiğini söyleyen Larsen-Freeman (2000) da öğrenmenin gerçekleşmesi için taklit ve tekrarın yetersiz kalacağına dikkat çekmekte ve öğrencinin dille adeta deney yaparak bilinçli bir şekilde öğrenme süreci içerisinde yer almasını önermektedir.

İkinci dil edinimi konusunda yapılan araştırmalar ve dil öğretimi konusunda ortaya çıkan değişim ve gelişmeler incelendiğinde anlamın gittikçe artan bir önem kazandığı açıkça görülmektedir. Skehan (1998: 11; Krashen, 1985), ikinci dil edinimini anlam-odaklı olarak açıklayan en açık rneğin Krashen’a ait olduğunu belirtmektedir. Krashen, anlaşılabilir girdinin dillerarası gelişim ve değişim için itici kuvvet olduğunu öne sürmektedir. Willis (1996: 11) ise içerik yönünden zengin anlaşılabilir girdinin dil öğrenimi için gerekli olan üç temel esastan biri olduğunu söyleyerek Krashen ile aynı görüşü paylaşmaktadır. “Yabancı dil ğretimi iki temel bileşenin birbirini tamamlaması ile başarıya ulaşabilir. Bunlardan birincisi uygun ve *yeterli dil girdisinin* (yaygın, işlevsel sözcük ve yapılar, bilim dilinin gerektirdiği anlatım düzenleri vb) sağlanmasıdır; bunlar amaca uygun yabancı dil ğretim kitapları, bilim dalının temel kavramlarını içeren metinler ve ğretim araç-gereçleridir.” diyen Kocaman da (1983: 56), dil ğretim amacına uygun yeterli girdinin sağlanması gerektiğinin altını çizmektedir.

“İyi dil öğrencileri, bağlam içinde kullanılan hedef dile maruz kaldıklarında bundan tam olarak yararlanmayı bilirler. Bu süreç dinlemeyi, okumayı ya da her ikisini de içerebilir. Bu, bilinçli bir işlem olabilir, ya da oldukça bilindisıdır. Kişi, duyduğu dildeki anlamı (duydukları ya da okuduklarının ne anlama geldiğini anlamaya çalışarak çalışarak) zmeye çalışır ve diğerlerinin ifade etmek istediklerini nasıl sözlere döktüklerini gözlemler” sözleriyle Willis (1996: 11), dil öğrenirken öğrencinin karşılaştığı metinlerdeki dil yapısını kavrayabilmek için aktif bir anlamlandırma sürecini deneyimlemesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Richards (2002: 20) ise Görev-Odaklı Dil öğretimini savunanların ikinci dil edinimi üzerine yapılan araştırmaların başarılı dil öğrenimi için öğrencilerin dildeki anlam üzerinde tartışıp uzlaşmaya çalıştıkları bir süreç içerisinde yer almaları gerektiği sonucunu ortaya koyduğundan bahsetmektedir. Skehan (1998; akt. Beglar & Hunt, 2002: 101), anlam üzerine daha da büyük tartışmalar yaratan görevlerin dillerarası gelişim için çok daha yararlı olacağını ve tartışmalar içinde yer almanın sonunda da öğrencilerin daha yüksek anlama seviyelerine ulaşacaklarından söz etmektedir. Buradan yola çıkılarak, öğrencilerin içerik yönünden zengin metinlerle karşılaştırıldığı, anlamın ön planda tutulduğu iletişimsel etkinliklerle yapılan bir

öğretimin dil öğrenim sürecini kolaylaştıracağını ve verimli hale getireceğini söylemek oldukça mümkündür.

Yazılı ve sözlü dilde anlaşılabilir girdiye maruz kalmanın yanısıra, Willis (1996: 11), dil kullanımını da dil öğrenim koşullarının diğer bir esas ögesi olarak görür. “Öğrenenler söylemek istediklerini karşı tarafa iletme ve hissettikleri ya da düşündüklerini ifade etmek için fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Dili gerçek amaçlar için kullanmak onların halihazırda bildikleri dili hatırlamak ve kullanmak için olanak yaratır. Öğrenenler sınıf içinde kendilerinden hedef dili gerçek amaçlı olarak kullanmalarının beklendiğini bildiklerinde, duyduklarına ve okuduklarına daha fazla dikkat etmekte, ve dilin yararlı özelliklerini fark ederek girdiyi daha analitik bir şekilde analiz etmektedirler. Bu şekilde, üretim alımlamayı (intake) da teşvik etmektedir.” (Willis, 1996: 13). “Alımlama ise girdinin anlaşılabilir ve odaklanılabilir bölümüdür ve edinim için hazır bulundurulmuş ‘bilgi’yi içermektedir. Girdinin bir kısmının uzun süreli bellekte kaldığı ve dil edinim işlemlerinin bağlı olduğu bilgileri oluşturduğu varsayılmaktadır”(Van Patten, 1993; akt. Richards, 2002: 158). Yabancı dil öğretimi ikinci temel bileşenini *anlamlı dil kullanım ortamı* olarak gören Kocaman (1983: 56)’ın da “Yabancı dil öğretimi salt edilgen bir dil girdisi ortamında başarıya ulaşamaz, bu araçların ve ortamın öğrenciyi örtük/ bilinçli biçimde dil öğretimine yönlendirmesi, buna ortam hazırlaması ve dil kullanımını özendirilmesi gerekir” sözleriyle Willis ve van Patten ile aynı görüşü paylaştığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, öğrenmenin gerçekleşmesi için girdinin tek başına yeterli olmayıp öğrencinin maruz kaldığı girdideki dilin birtakım özelliklerini fark ettiği anlamlandırma sürecinden kendi bilgi düzeyinde ve hızında geçerek ve deneyimleyerek öğrenmesinin çok büyük önem taşıdığı açıkça görülmektedir.

Willis (1996: 11-14)’e göre, dil öğrenim sürecindeki üçüncü temel koşul öğrenme isteğidir; yani, öğrenenlerin maruz kaldıkları dili işlemlemek için ve hedef dili mümkün olduğunca çok kullanmak için sahip oldukları motivasyondur ve dil öğrenimi için öğretim aşamasını (örneğin yapı odaklı etkinlikler) ise isteğe bağlı kılar. Yapı odaklı öğretimin dil gelişim sürecini hızlandırdığının ve öğrenenlerin kazanımlarını en üst düzeye çıkardığının genel olarak kabul gördüğünün altını çizen Willis (1996: 15), öğretimin pek de değiştiremediği şeyin öğrenenlerin gelişim

sırası olduğunu belirtmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenciler bizim onlara öğrettiklerimizi ille de öğrenecek diye bir durum söz konusu değildir. Öğretimin varlığı ne de doğal olarak gelişen konuşma esnasında dilsel özelliklerin doğru bir şekilde belirmeye başladığı sırayı değiştirecektir. Fakat, dile yeterli derecede maruz kalınıp doğru koşullar sağlandığında, öğrenenlerin dil sistemleri dili doğal bir şekilde edinen diğer insanlarla benzer şekilde gelişecektir.

Tüm bu bilgileri birleştirerek, Willis (1996: 11), öğrenme için gerekli koşulları aşağıdaki tabloda özetlemiştir:



Tablo 1: Dil Öğrenme İçin Koşullar (Willis, 1996: 11)

Richards (2002: 157) ise; Van Patten (1993), Ellis (1994), Skehan (1996a, 1996b) ve diğerlerinden yararlanarak öğrenme sürecinde beş aşama ortaya koymaktadır:

Girdi $\Rightarrow$ Alımlama $\Rightarrow$ Edinim $\Rightarrow$ Erişim $\Rightarrow$ Üretim

Tablo 2: İkinci Dil Öğrenimi ve Kullanımı İçin Bir Model (Richards, 2002: 157)

Girdiyi “dil öğrenim sürecini başlatmak için kullanılan dil kaynakları” olarak gören Richards (2002: 157)’ın edinimi de öğrenenin yeni bir dil ögesini kendisinin geliştirmekte olan diline ya da dillerarasına kattığı işlemler olarak tanımlamaktadır (2002: 158). Richards (2002: 159), öğrenenlerin belirli bir dil yapısını birdendire öğrenip doğru bir şekilde kullanabilme aşamasına geçemediklerinin altını çizirken bu sürece birtakım işlemlerin dahil olması gerektiğini belirtir:

- Fark etme (Noticing): Öğrenciler kullandıkları yapılarla hedef yapılar arasındaki farklılıkları fark etmek isterler. Bir öğrenen eğer ki kendisinin mevcut olan dillerarasındaki sistemiyle hedef dildeki sistem arasındaki farklılıklarından haberdar değilse, yeni bir dil yapısını kullanmayı deneme konusunda motive olmayacaktır (Schmidt, 1990).

- Kuralları keşfetme (Discovering rules): Evrensel Dilbilgisi Kuramı’na göre, öğrenmek hedef dilde işleyen ve o dilin belirli dilsel özelliklerini açıklayan dilbilgisel değişkenlerin saptanmasını içermektedir. Ayrıca Evrensel Dilbilgisi Kuramı “öğrenenlerin bizim onlara öğretmediğimiz dilbilgisi kurallarını öğrendiklerini ve bizim, öğretmenler olarak, farkında olmadığımız dilbilgisi sistemlerinin bilgisine bilinçdışında sahip olduklarını” öne sürmektedir (Shortall, 1996: 38).

-Yerleştirme ve yeniden yapılandırma (Accommodation and restructuring):

Alınılanın içselleştirilmesi ayrık bilgi parçacıklarının bir araya toplanmasından ibaret olmadığı için, bilgi bir şekilde sisteme oturmak zorundadır ve belirli bir bilgi parçasının yerleştirilmesi bazen sistemin geri kalanında değişikliklere neden olabilir.

Öğrenenin daha karmaşık dil üretmesini sağlayan işlem yeniden yapılandırmadır ki bu da öğrenenlerin kendilerinin temelde yatan ve geliştirmekte olan dil sistemlerini yeniden organize etme, şekillendirme, yeni hipotezler deneme, ve bu deneyimler sonrasında alınan geribildirim dikkate alma konusundaki istek ve kapasiteleridir.

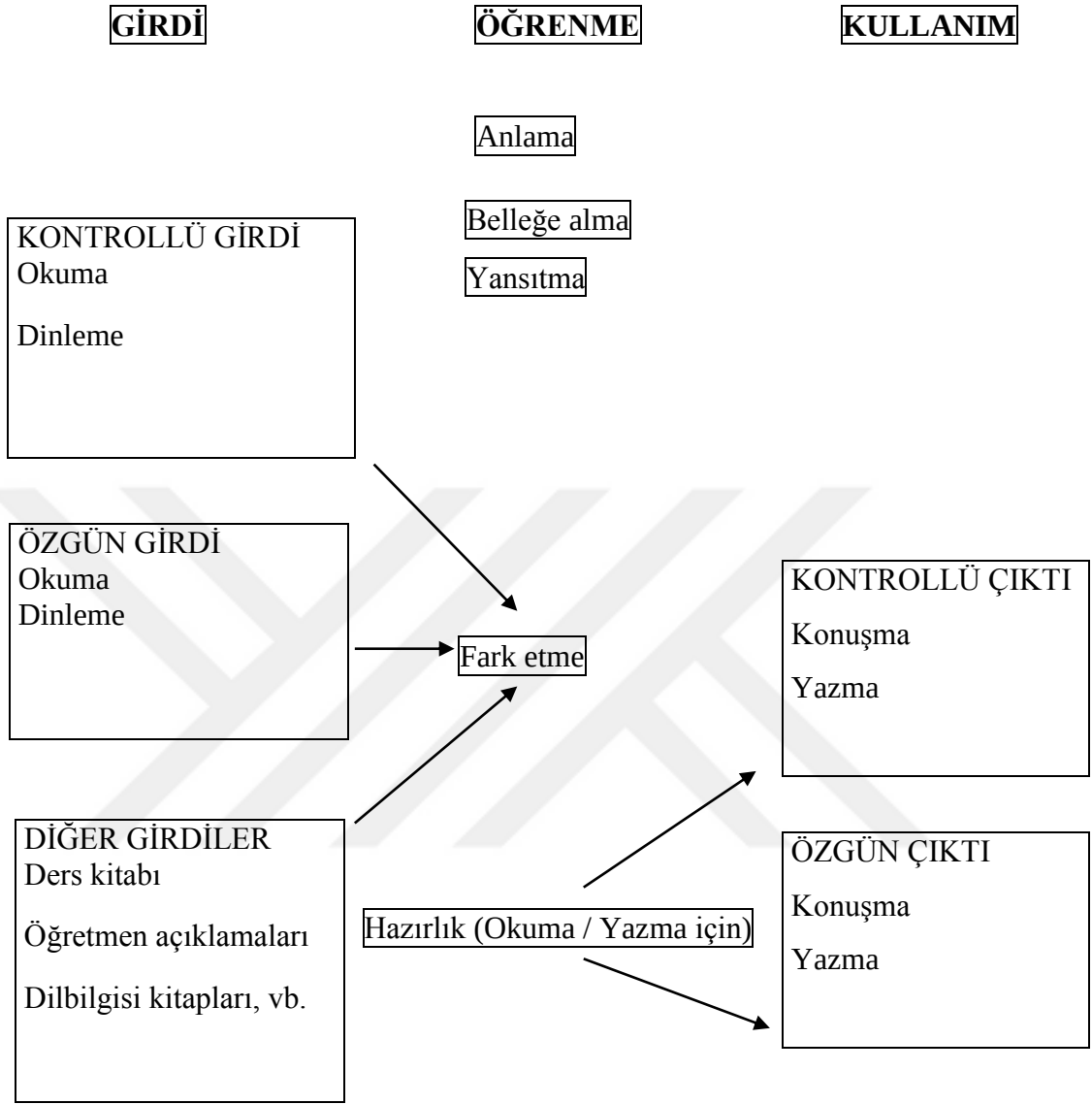
-Deneyimleme (Experimentation): Öğrenenin hedef dildeki üretiminin çoğu onun hedef dilde hipotez oluşturup bu hipotezleri test ettiği deneyimleme sürecinin sonucu olarak tanımlanabilir.

Scriveener (2011: 125) ise kişinin yeni bir dil ögesini öğrenirken geçirdiği sürecin aşağıda belirtildiği gibi bir aşamalar dizisinden meydana geldiğini savunur:

- Bilmemeçlik (Ignorance): Öğrenci dil ögesi hakkında herhangi bir şey bilmemektedir.
- Maruz kalma (Exposure): Öğrenci dil ögesinin örneklerinin bulunduğu metinleri dinler veya okur, fakat dil ögesini gerçek anlamda fark etmez.

- Fark etme (Noticing): Öğrenci tam anlamıyla anlamadığı bir özellik olduğunu fark etmeye başlar.
- Anlama (Understanding): Öğrenci ögeye daha yakından bakar ve yapıyı ve anlamı anlamaya/ çözmeye çalışır. Bu işlemi yaparken de muhtemel olarak verilen bir referans bilgiyi, açıklamaları ve benzeri yardımı kullanır.
- Alıştırma yapma (Practice): Öğrenci dil ögesini kendi konuşma veya yazısında kullanmaya çalışır (muhtemelen duraksayarak ve birçok hata yaparak).
- Aktif kullanım (Active use): Öğrenci ögeyi kendi dil sistemine tam anlamıyla dahil eder ve öncesine göre çok daha kolay bir şekilde ve ufak hatalarla (düşünmeden) kullanır.

Kişinin yeni bir dil ögesini öğrenirken geçirdiği 6 aşama olduğunu belirten Scievenner (2011: 126), bu süreci, bir tablo vasıtasıyla daha geniş bir şekilde açıklamaktadır:



Tablo 3: Öğrenme Süreci (Scriveener, 2011: 126)

Batstone (1994: 38), öğrencilerin dilbilgisini bir çırpıda kavramadığını, aşamalı olarak içselleştirdikleri görüşünü savunmaktadır. “Öğrencilerin yeni dil öğeleriyle sadece bir kez karşılaşması tam öğrenme açısından yetersizdir. Dilbilgisi ve sözcük öğretiminde dil öğelerinin uzun süreli belleğe gönderilebilmesi için, bağlam içinde farklı etkinliklerle öğretilmesinin yanısıra üç, dört ya da daha fazla kez tekrar edilmesi gerekir. Tekrar etme ilkelerinden biri ise dil öğelerinin farklı bağlamlarda yapılandırılmış bir şekilde öğrenciyle karşılaştırılmasıdır. Böylece

öğrenciler bir dil ögesinin yapısını ve anlamını (dilbilgisel yapı ya da sözcük) aşamalı bir şekilde tanımış olur ve dil ögesiyle farklı bağlamlarda karşılaşarak, hem kullanım hem de anlam açısından gittikçe artan bir kavrama yeteneği geliştirir” sözleriyle Cunningsworth (1995: 28), Batstone’un düşüncesine koşutluk göstermekte ve öğrencilerin dilbilgisi yapılarını öğrenirken nasıl bir süreçten geçtiklerine açıklık getirmektedir. Öğrenmenin oldukça yavaş işleyen karmaşık bir süreç olduğunu belirten Scrivener (2003: 3) da Batstone ve Cunningsworth ile aynı görüşü paylaşmaktadır. Scrivener, aynı zamanda, öğrencilerin dilbilgisini nasıl öğrendikleri sorusuna verilecek cevabın da basit ve kolay olmayacağını vurgulamaktadır. Öğrencilerin yeni bir dil ögesini kendi dil sistemlerine dahil edebilmek için aşağıda sıralanan dört şeyi yapabilmelerini beklemektedir:

- Ögeyi metinlerde, öykülerde, konuşmada kullanıldığında fark edebilmek
- Ögenin yapısını (nasıl oluşturulduğu, parçaların nasıl bir araya getirildiği, nasıl bitirildiği, vb.), anlamı ve kullanımını (ne tür durum, konuşma ve bağlamlarda kullanılabileceği, vb.) anlamak
- Güvenli bir ortamda deneme yapmak. Öğrenciler yeni dil yapısını uygulamaya koyabileceği çok sayıda fırsata ihtiyaç duyarlar.
- Yeni dil yapısını konuşurken ve yazarken kullanmak. Çokça uygulamadan sonra bile, yeni öğrenilen bir dil yapısının öğrencinin dilinin bir parçası olması uzun bir süre alabilir. Öğrencilerin öğrendikleri dil yapılarını farklı durumlarda kullanabilecekleri ortamlara ve risk alma konusunda cesaretlendirilmeye (bazen doğru bazen yanlış yaparak) ihtiyaç duyarlar (Scrivener, 2003: 3).

“ ‘Öğretmek’ kavramı, ‘öğrenmek’ ile eş değildir. Öğretmek ille de öğrenmeye yol açmayacaktır. Birincisinin olduğu yerde ikincisinin de mutlaka olması gerektiği anlamı ortaya çıkmaz. Öğrenmek –herhangi bir şeyi, herhangi bir yerde- öğrenen kişinin enerjisini ve dikkatini gerektirir. ... Kişinin kendi çabası olmalıdır” diyen Scrivener (2011: 21-22), öğrenmenin kişinin zihninde yaşanan bireysel bir süreç olduğunu anlatmaya çalışmaktadır. Buradan yola çıkarak, her öğrencinin kendi hızında öğreneceği ve dolayısıyla öğretmenin de öğretmekten ziyade öğrencilere hedef dili öğrenebilecekleri ortamlar yaratması gerektiği sonucu çıkarılabilir. Aynı zamanda, Scrivener (2011: 20)’ın, “İnsanlar, bir şeyin nasıl olduğunun anlatılmasından ziyade o şeyi kendileri yaparak daha iyi öğrenirler”

sözünden, dil yapılarının nasıl oluştuğunun ve ne anlama geldiğinin öğrenciye anlatılmasındansa öğrencinin hedef dil yapısını kendisinin iletişimsel bir ortamda kullanarak öğrenebileceği anlamı çıkarılabilir. Batstone’ın da (1994: 38) “Öğrenciler için, dili iletişimsel olarak kullanmak bir dili öğrenmeye çalışmaktan tamamıyla farklı değildir; biri diğerini etkiler. Gerçekten de, birçok insan bir dili tam anlamıyla öğrenmenin tek yolunun o dili kullanarak pratik etmek olduğuna inanır. Bir dili fiilen kullanmak da daha da fazlasını öğrenmek için en iyi koşulları yaratır. Burada dil öğretimi için ortaya başlıca doğurgular çıkar, bundan dolayı dil kullanımının dil öğrenme sürecindeki rolünü dikkatli bir şekilde ele almamız gerekir” sözleriyle, yukarıda anlatılan düşünciyi desteklediğini görmekteyiz.

Batstone (1994: 40), öğrencilerin hedef dil yapılarını gerçek anlamda alımlaması için sadece görmelerinin yeterli olmadığını aynı zamanda fark etmeleri gerektiğini de dile getirmektedir. Alımlamanın da çoğu kez dilbilgisi özelliklerinin bir şekilde göze çarptığında, ve özellikle de anlamının belirli bir yapının ya da ifadenin anlaşılmasına dayalı olduğunda meydana geldiğinin de altını çizmektedir. Tekrar fark etme için yeteri kadar fırsat sağlandığında öğrenci zihninde yeniden yapılandırma sürecine girmekte, bir başka deyişle, yeniden fark ediş yeniden yapılandırma sürecine açılan bir kapı görevi görmektedir. “Öğrenciler de bu yolculuk boyunca oldukça etkin bir rol almaktadırlar; bu, aslında daha çok onların kendi keşiflerini yaptıkları bir yolculuktur. Burada önemli olan öğrenci için neyin fark edilir olduğudur ve geçerli olan da öğrencilerin hipotezleridir” (Batstone, 1994: 41). Her öğrencinin fark ettiği özellik ya da özelliklerin muhtemelen farklılık göstereceğini ve dolayısıyla da zihninde farklı bir yapılandırma sürecine gireceğini varsayarak, dilbilgisel yapıyı çözümleme sürecinin öğrenci-odaklı bir süreç olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Yeniden fark etme ve yeniden yapılandırma süreci sonucunda öğrencilerin oldukça detaylı bir dilbilgisi bilgisine sahip olabileceklerini ifade eden Batstone (1994: 42), bu bilginin yeterli olmayacağını şu sözleriyle açıklamaktadır: “Bu bilginin varlığının bir amacı vardır - öğrencinin onu iletişimde kullanabilmesini sağlamak. Bunun için de bilgiden çok daha fazlasına ihtiyaç duyarız. Dilbilgisini iletişim amaçlı olarak kullanmak fark etme ve yapılandırma işleminden daha

fazlasını gerektirir. Bu da iletişimin gerçekleştiği zaman kısıtlamasında bilgiye etkili biçimde ulaşabilme yeteneğidir. ” Bu yeteneği yetkin dil kullanıcıları hafızalarında yer alan dev bir ifade hazinesine başvurarak ve birtakım şeyleri söylemenin tipik yollarını kullanarak yaparlar. Bu kullanılmaya hazır bilgi de ‘yordam bilgisi’ olarak adlandırılır (Anderson, 1985; akt. Batstone, 1994: 43).

Batstone (1994: 44), dil kullanımının çoğunun yordam bilgisine dayansa da dil öğretimi sürecinin sadece bu bilgiyi öğretmeye dayalı olamayacağının altını çizmekte, bu durumu da yordam bilgisinin ancak öğrencinin dil kullanımını kendisinin pratik ederek, içselleştirerek geliştirilebileceği şeklinde açıklamaktadır. “Öyleyse yordam bilgisi ancak dil kullanımı deneyimi ile desteklenip iletişimsel ihtiyaç doğrultusunda harekete geçirilebilir ki bu da bizim sıklıkla karşılaşılan yararlı içeriklerin gözümüze çarpmasını sağlar” (Batstone, 1994: 44).

Özetle, Batstone’un sunduğu öğrenme şeması şu şekilde gösterilebilir:

- *Fark ediş ve yeniden fark ediş*: Öğrencilerin dilin kendilerine önemli gelen özelliklerini alımladığı aşamadır.
- *Yeniden yapılandırma*: Öğrencilerin aşamalı bir şekilde dilbilgisinin nasıl işlediğini, ve hedef dildeki yapı ve anlamların birbiriyle nasıl eşleştiğini çözümlediği aşamadır.
- *Süreçlendirme (Yordam bilgisinin birikimi)*: Öğrencilerin bilginin dil kullanımı esnasında çabuk ve etkin bir şekilde harekete geçirilebilmesi için bilgiyi organize etmesidir.

Yukarıda sözü geçen bulgular ışığında, anadili ve yabancı dili öğrenmenin birçok açıdan benzerlik taşıdığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda, anadil ediniminde dilbilgisinin öğrenilmesinin doğal bir biçimde olduğu, anlaşılabilir girdiye maruz kalan çocukların dilbilgisi yapılarının kullanımını bağlam içinde gördükleri ve anlamını da bağlamdan çıkardıkları açıktır. Buradan yola çıkılarak, ikinci dil ediniminde de anlam ve yapının iç içe olduğu etkinlik ve alıştırmaların varlığıyla öğrenciler için iletişimsel ortamlar yaratmanın kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

1.1.3. Dil Kullanımında Dilbilgisinin Yeri

Uzun (2010: 357; akt. Dilidüzgün, 2012b: 342) “Bir dili kullanmak bir dizgeyi kullanmak ise, bu dizgenin işleyişini belirleyen kurallar da hep işin içinde olmalıdır.” sözleriyle dilbilgisinin dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu dile getirmeye çalışmaktadır. Öyleyse, dil öğretiminde büyük bir önemi olan dilbilgisinin tanımının yapılması kaçınılmazdır.

“*Dilbilgisi nedir?*” sorusuna verilecek cevap ise ona hangi pencereden baktığınıza göre değişiklik gösterecektir. Genellikle dilbilgisi kurallarla işleyen bir sistem olarak değerlendirilmektedir. Thornbury (2000: 2), dilbilgisi için “geleneksel olarak cümlelerin söz dizimi ve yapı bilgisi bakımından incelenmesidir. Diğer bir deyişle, dilsel zincirlerin ve dizilerin incelenmesidir. Yani, hem sözcüklerin nasıl belirli bir sıra içinde zincirlendiğinin hem de ne tür sözcüklerin bu zincirdeki herhangi bir bağlantıya yerleştirilebileceğinin bilgisidir.” tanımını vermiştir. Özbay (2006: 145) da, “Dil bilgisi, dille anlatımın şekillerini inceler, ve belirler; şemalar yaparak ve örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbirleriyle ilgilerini ortaya koyar. Bu sayede de dilin daha çabuk, daha düzgün şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmış olur.” sözleriyle, dilbilgisini biçimsel bir mekanizma ve kurallar düzeni olarak değerlendirmektedir.

Dilaçar (1971: 119)’ın, “Dil soyut bir varlık, daha doğrusu bir ses-şekil-görev-diziliş-uyum-anlam kompleksi ve bir kuruluş sistemidir.” şeklindeki dil tanımından yola çıkan Güney ve Aytan (2012: 3); bu sistem içinde mükemmel bir bütünlük olduğunu, birimler arasındaki ilişkiler ve bağıntıların belirli kurallar dahilinde olduğunu dile getirirken dil bilgisini de “dilnin işleyişini, kurallarını, bütünlüğünü ortaya koyan bilim” olarak tanımlar. Bu tanımda da dilbilgisinin mekanik bir sistem olarak görüldüğü açıktır. Göçen ve Okur (2013: 335) da, Erdem ve Çelik (2011: 1059)’ın “Dil, bir sistemler bütünüdür. Bu sistemde görevli pek çok unsur vardır. Bu unsurların bir araya geliş şeklini düzenleyen ve bunların bir sistem dahilinde anlamlı birer birim haline gelmesini sağlayan dil bilgisidir. Dil bilgisi, dildeki bu sistemliliği ortaya koymayı hedefleyen bir çalışma alanıdır.” sözleriyle dilbilgisinin kurallı bir sistem oluşuna dikkat çekmek istemektedirler. Gencan (2001:

28) ise “*sözlü ve yazılı iletişimde, doğru kullanım yollarını gösteren bilgilerin tümü*” tanımıyla dilbilgisinin bir kurallar bütünü olduğunu dile getirirken etkili bir iletişim için dilbilgisinin gerekli olduğunu da belirtir.

Scrivener (2003: 1) ise, ‘dilbilgisi’ sözcüğünün birçok insanda açıklamalar ve kurallarla dolu bir kitap çağrıştırdığını, öğrencilerin bu açıklama ve kuralları bilmesi gerektiğini fakat asıl önemli olanın kurallar bilgisinden ziyade bu kuralları kullanarak dilde neler yapılabileceğini bilmek olduğuna vurgu yaparak dilin işlevsel/iletişimsel yönüne de işaret eder. Holden (1977, akt. Kocaman, 1983: 50) da dilbilgisinin salt biçimsel bir düzenek değil, belirli işlevleri yerine getiren bir düzen olarak algılanması gerektiğini ve amaç iletişim olduğuna göre, dilbilgisi çalışmasının da ancak iletişime katkıda bulunduğu ölçüde yararlı olabileceğini belirtmektedir. “Dil bilgisi, bir dilde kendimizi ifade edebilme yeteneğimizin yapısal temelidir.” diyen Crystal (2004, akt. Yaman, 2013: 241), dilbilgisinin insanlar arasında iletişimi sağlamadaki rolünün önemini altını çizmektedir. Dilbilgisi ve iletişimi birbirinden bağımsız olarak düşünmenin mümkün olmayacağı açıkça görülmektedir.

Dilbilgisini, iletişimde bulunan kişilerin ihtiyaç duyduklarında farklı biçimlerde kullanacakları dinamik bir kaynak olarak görmek de mümkündür. “Dil bilgisi, statik kurallar bütünü olarak algılanmamalıdır. Dil, nasıl canlı bir varlık ise dil bilgisi alanı da değişken bir yapıdadır.” diyen Güney ve Aytan (2012: 3) da dilbilgisinin kurallardan oluşan bir sistem olmasının yanı sıra dinamik, canlı bir yapıya da sahip olduğunu vurgulamaya çalışmaktadırlar. Öğrenenlerin dili kullanarak nasıl iletişimde bulunabileceklerini keşfetmelerini dil öğretiminin amaçlarından biri olarak gören Scrivener (2003: 1) “Bu tür dilbilgisi sadece gerçekler ve kurallardan oluşan kuru bir liste değildir. Kafamızın içindedir ve bizlere fikirlerimizi ve hislerimizi iletebilme, karşımızdaki insanların söylediklerini ve yazdıklarını anlayabilme yeteneğini veren canlı bir kaynaktır.” sözleriyle dilbilgisini sabit bir kurallar bütünü olarak görmekten kaçınarak dilbilgisinin iletişimi gerçekleştirmede önemli bir rolünün olduğunu altını çizer.

İnsanlar duygu ve düşüncelerini dil ile kodlarlar. Alıcı, bu kodu çözerek karşısındakinin niyetini anlayabilmek için bilişsel bir sürece girer. Güney ve Aytan

(2012: 3), “Dil bilgisi, dilin organize ve mantıklı yapısının kavranılmasında, üst zihinsel becerilerin kullanılmasında araçtır. Ayrıca analiz ve sentez becerilerinin harekete geçmesini destekler.” sözleriyle dilbilgisinin sistematik yapısının öğrenenlerin zihinsel becerilerini kullanmasında bir araç olduğuna ve bilişsel yeteneğini geliştirici bir rolü de üstlendiğine dikkat çekmek istemektedirler.

Dilbilgisinin görevini “...dil bilgisinin vazifesi seslerden cümleye kadar bütün dil birliklerini yapı, mana ve vazife bakımından incelemektir. Bu sebeple bir dili incelerken, bir dilin gramerini ortaya koymağa çalışırken dil bilgisini klasik bölümlere ayırmak yerine, dili bütün halinde yapı, mana ve vazife bakımından ele almak daha doğrudur.” sözleriyle dile getiren Ergin (2009: 28), dil yapılarını incelerken biçim, anlam ve işlevin birlikte göz önünde bulundurulmasının altını çizmektedir. Çünkü bir dilbilgisi yapısı birden fazla anlama gelebilir veya farklı işlevler üstlenebilir. Burada belirleyici olan dil yapısının kullanıldığı ‘bağlam’dır. Güneş (2007: 261) ise dil bilgisini, bir dili meydana getiren sesler, heceler, kelimeler, cümleler, yapı, tür ve anlam özelliklerinin görev ve işleyiş yönüyle incelendiği alan olarak tanımlarken dilbilgisinin sadece biçimsel bir boyuta sahip olmadığını aynı zamanda anlamsal ve işlevsel bir görevinin de olduğunu belirtmek istemektedir.

Günümüze gelindiğinde dilbilgisinin bir amaç değil iletişimi sağlamada bir araç haline geldiğini görmekteyiz. Dil öğretiminde amaç, dili değil dil kullanımını öğretmektir. Bu da bireyin her bağlamda anlama ve anlatma eylemlerini gerçekleştirmesi için sahip olması gereken iletişimsel dil yetisini geliştirmesiyle mümkündür. Dil öğrenimini çağdaş bir bağlamda ele alan “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde de; iletişimsel yetiye sahip bir bireyin dilsel yeti, sosyodilbilimsel yeti ve edimsel yetiye sahip olması gerektiği belirtilmektedir.

İLETİŞİMSEL DİL YETİSİ		
DİLSEL	SOSYODİLBİLGİSEL	EDİMSSEL
-Sözcük yetisi	-Sosyal ilişkilerde dilsel belirleyiciler	-Söylemsel yeti
-Dilbilgisel yeti	-Nezaket kuralları	-İşlevsel yeti
-Anlambilgisel yeti	-Halk bilgeliği ifadeleri	-Tasarımsal yeti
-Sesbilgisel yeti	-Söyleyiş biçem farklılıkları	
-Yazım yetisi	-Lehçe ve ağız	
-Sesletim yetisi		

Tablo 4: İletişimsel Dil Yetisi (MEB, 2006; AOÇ, 2001)

Bu bağlamda dilbilgisel yeti, “dilsel yetiler” başlığı altında sözcük yetisi, anlambilgisel yeti, sesbilgisel yeti, yazım yetisi ve sesletim yetisi ile beraber yer almaktadır (MEB, 2006: 128). AOÇ’de “dilbilgisel yeti” ile ilgili olarak da şu açıklamalar yapılmıştır (MEB, 2006): “Genel olarak bir dilin dilbilgisi öge öbeklerinin anlamlı ve kurallı bir dizi oluşturma ilkeleri olarak görülebilir. Dilbilgisel yeti belli kalıpları ezberleyerek tekrarlamak değil, kurallara uygun olarak doğru üretilmiş söz öbekleri ve cümlelerle anlama ve anlatma becerisidir” (MEB, 2006: 132).

Dil kullanımının sosyal boyutuyla ilgili bilgi ve becerileri konu alan sosyodilsel yeti; selamlama, hitap, söz alma gibi sosyal ilişkilerde kullanılan dilsel belirleyicileri, nezaket kurallarını, atasözleri ve deyimler gibi halk bilgeliği ifadelerini, söyleyiş biçem farklılıklarını ve lehçe ve ağız kapsamaktadır. Metinsellik ölçütleri, metin türü ve yapısıyla ilgili olan edimsel yeti ise; iletilerin nasıl kurgulandığı, yapılandırıldığı ve düzenlendiği ile ilgilenen söylemsel yeti, iletilerin yerine getirdiği iletişimsel işlevleriyle ilgilenen işlevsel yeti ve iletilerin etkileşimsel ve aktarımsal çizgeye göre sıralanışıyla ilgilenen tasarımsal yetiden oluşmaktadır.

Görüldüğü gibi; iletişimsel yeti kapsamında dilbilgisi öğretiminin kaçınılmaz olduğu bir gerçektir, ancak dilsel öğelerin sosyodilbilgisel ve edimsel olgularla beraber ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Dilbilgisi dilin ayrılmaz bir parçasıdır ve dilbilgisinin dil öğretimi alanındaki önemi yadsınamaz. “Dil öğretiminde dilbilgisi oldukça önemli bir yer tutmaktadır, çünkü sözcükleri nasıl bir araya getireceğimizi bilmeden bir dili kullanamayız” diyen Ur (1998) da dilbilgisi kurallarını bilmeyi bir dili kullanabilmenin ön koşulu olarak görmektedir. Ancak bir dilin kurallarını öğrenmek, o dili öğrenmek anlamına gelmez. Hymes (1966: 114) “Dili doğru kullanmak yeterli değildir, dili özgün iletişimsel durumlarda kullanma edincini kazanmak gerekir. Dile ilişkin bu ilkeler iletişimsel edincin özünü oluşturur” sözleriyle bir dilde doğru cümleler kurabilmenin iletişimi gerçekleştirmede yeterli olamayacağını, dil kullanıcılarının iletişimsel edinci de kazanmalarının gerektiğini söylemek istemektedir. Aktaş (2004: 46) ise iletişimsel edincin tanımını “İletişimsel edinç, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir.” şeklinde yapmaktadır. Yani, iletişimsel edince sahip olmak demek; kiminle, ne zaman, nerede, nasıl ve ne hakkında konuşacağını bilmek demektir. Buradan çıkarımla, öğrenenlere sadece bir dilin dilbilgisi kurallarının bilgisi değil aynı zamanda bu kuralları farklı bağlamlarda kullanabilme yeteneği de kazandırılmalıdır. Batstone da (1994: ix) dilbilgisini farklı durumlarda kullanma yeteneğinden yoksunluğun bir dildeki etkili iletişimi ciddi ölçüde zedeleyeceğinden söz etmektedir. “...bir dilbilgisi kitabındaki kuralları ezbere bilen bir öğrenci dilbilgisini öğrenmemiştir. Dilbilgisi onu kullanabildiğiniz sürece bir anlam ifade edecektir.” diyen Scrivener (2003: 1) iletişimsel yetiyi kazanmanın dil öğretiminde önemli bir yapı taşı olduğuna açıklık getirmektedir.

Öz (2001: 267; akt. Göçen ve Okur, 2013: 336), “Dil bilgisi, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde bir etkinlik alanı olarak düşünülmeli, dil becerilerine ulaşmada araç olmalıdır. Örneğin okuma metinleri üzerindeki dil bilgisi çalışmaları, parçanın doğru okunmasını ve anlaşılmasını sağladığı gibi, öğrencilerin konuşmalarını ve yazmalarını da geliştirecektir.” sözleriyle dilbilgisinin beceriler

eğitimiyle de birlikte yürütülmesi gerektiğini vurgulamak istemiştir. “Dil bilgisi sadece şekil açısından dili tanıtan bir birim değil, aynı zamanda düşünmeye yardımcı; dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarının sistematik, bütüncül eğitimini tamamlayıcı niteliktedir. Tüm dil etkinliklerinin düzenleyicisi, tümleyicisi ve ayrılmaz bir parçasıdır.” diyen Güney ve Aytan (2012: 3)’ın sözleri de Öz’ün düşüncesiyle koşutluk göstermektedir. Göçen ve Okur (2013: 336) da Sezer ve diğerleri (1991: 249)’den aktardığı üzere “bir dil, okuyarak ve dinleyerek anlayabilmekle; konuşarak ve yazarak anlatabilmekle öğrenilmiş sayılır ve bu sebeple, dil bilgisi kuralları, anlama ve anlatma faaliyetlerinde yardımcı bilgi olarak öğretilmelidir.” Kavcar (1995: 303, akt. Akkaya, 2008: 267)’ın, “Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, bu alandaki bilgileri, kuralları öğretmek değildir. Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, doğru konuşmayı doğru yazmayı, doğru anlamayı sağlayıcı, bu amaca yardımcı işlevsel bir dilbilgisidir. Etkinlik için çıkış noktası, okuma parçası olacaktır. Dilbilgisi çalışmaları, sınıf düzeyine uygun bir biçimde öğrencinin doğru anlamasını, doğru konuşmasını sağlayan içerik ve yöntemle ilgilidir.” derken dilbilgisinin bir amaç değil, iletişimi sağlamada bir araç olduğu işlevsel bir dil öğretiminden söz ettiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, dil bilgisinin dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileriyle yakından ilişkili olduğunu ve beceriler eğitimiyle iç içe olması gerektiğini kolaylıkla söyleyebiliriz.

1.2. DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ ve METİN

1.2.1. Dilbilim Çalışmalarının Dil öğretimine Yansımaları

Dil eğitim ve öğretim programları düzenlenirken dilbilimcilerin ortaya koyduğu çalışmalardan önemli bir ölçüde yararlanılmaktadır. “Dilbilim, bütün dil çalışmalarının kurmayıdır.” sözleriyle Aksan (1982: 45), dilbilimin dil çalışmalarına öncülük etmesi gerektiğinin altını çizmek istemektedir. “Dilin, Türkçenin niteliğinin anlaşılması, yalnızca yazılı dilin değil sözlü dilin, dilin değişik kesitlerinin özelliklerinin kavranması, dil çalışmasının salt dilbilgisi düzlemiyle sınırlı tutulmaması, dilbilimdeki son gelişmelerin Türkçe öğretimine yansıtılmasıyla olanaklıdır.” sözleriyle Kocaman (2002: 30) da, dilbilimde yapılan çalışmaların dil

öğretimine yeni boyutlar getirebileceğini vurgulamak istemektedir.

Kocaman (2006: 162-163), dilbilimin dil öğretimine (uygulamalı dilbilim yoluyla) iki yönden katkıda bulunabileceğini aşağıdaki sözleriyle açıklamaktadır:

“Dilbilimin birincil katkısı öğretilecek dilin betimlemesini yapmaktır. Elimizde söz konusu olan dilin yapısı, işleyişi, kuralları konusunda bilgiler yoksa o dili öğretemeyiz. Ancak dilbilim betimlemeleri çoğu zaman soyutlamalardan, kuramsal belirlemelerden oluştuğundan bu betimlemelerin yorumlanmasında uygulamalı dilbilimciye gereksinim duyulacaktır. Dilbilimin ikincil katkısı, dile ilişkin kavrayışımızı geliştirerek dil öğrencilerine kimi ipuçları ya da sezdirimler sağlamasıdır.”

Öyleyse, dil öğretimine büyük katkısı olan dilbilimin yansımalarından söz etmeden önce tanımını yapmak yerinde olacaktır. Dilbilimin kısaca “dil bilimi” ya da “dil bilimsel olarak incelenmesi” olarak tanımlandığını dile getiren Kocaman (2006: 10), dilbilimi “dil bilgisini de kuşatan, dilin yapı, anlam, işlev boyutlarını çevreleyen, genel olarak insan dilinin ve tek tek doğal dillerin incelenmesiyle ilgilenen bir bilim dalı” olarak tanımlamaktadır. Vardar (2002: 73) ise dilbilimin tanımını “kendine özgü yöntemlerle genel olarak dil olayını, özel olarak da doğal dilleri yapıları, işleyişleri, süre içindeki değişimleri, vb. açısından inceleyen insan bilimi” sözleriyle açıklamaktadır.

Günümüz dilbiliminde ikili bir yapılanmadan söz edilebileceğini dile getiren Kocaman (2006: 12), bir yandan dili kendi içinde, salt dil olarak inceleyen çalışmaların (dil bilgisi de bu kapsamdadır) yürütüldüğünü, (düz dilbilim); öte yandan dili toplum, zihin, bilişim, beyin bileşenlerini de kuşatacak biçimde ele alan daha bütüncül, disiplinlerarası bir yaklaşımın (geniş oylumlu dilbilim- macrolinguistics) öne çıktığını belirtmektedir. Vardar (2002: 73) da insan bilimlerinin en gelişmiş sayılan dilbilimin, günümüzde sözlü dile öncelik tanıyan, hem tündengelimli hem tümevarımlı yaklaşımlar içeren, yansız gözlemlere, nesnel bakış açlarına dayanan, betimleyici ve/ya da açıklayıcı bir dal özelliği taşıdığını ifade etmektedir. Kocaman (2002: 29), “Dilbilim (insan) dilini ve Türkçeyi bütün boyutlarıyla inceleme konusu yapmaktadır; çünkü bilimin gereği salt sözcüklerin kökeni, seslerin yapısı gibi

parçacı incelemelerle yetinmeyip kapsayıcı olmak ve olgunun/dilin bütünü anlamaya çalışmaktadır” sözleriyle kapsayıcı bir dilbilim anlayışının altını çizmektedir. Kocaman ve Vardar’ın sözünü ettiği çağdaş dilbilim anlayışında sistematik bir dil incelemesinin yanı sıra dil kullanımını etkileyen diğer unsurların da dikkate alındığı bütüncül bir yaklaşıma yer verildiği açıkça görülmektedir.

Vardar (2002: 74), “XX. yy. başlarında F. de Saussure evrim boyutuna üstünlük tanıyan XIX. yy. anlayışını temelden sarsmış, dizge incelemesine ağırlık vererek dilbilime, çağımızda izleyeceği doğrultuyu göstermiş, yapısal dilbilimi hazırlamıştır” sözleriyle F. de Saussure’un çağdaş dilbilimin kuruculuğunu yaptığını, bu anlayışın dizge incelemelerine önem verdiğini ve yapısal dilbilime de öncülük ettiğini belirtmek istemektedir. Vardar (2002: 219), yapısal dilbilimin tanımını ise “Dili bir yapı olarak ele alan, eşsürekli yaklaşıma ağırlık veren çeşitli dilbilim akımlarının ortak adı” şeklinde yapmaktadır.

Saussure sonrası dil çalışmalarının en önemli adı olarak üretici-dönüşümsel dilbilgisi kuramının kurucusu ABD’li dilbilimci Noam Chomsky karşımıza çıkmaktadır. Sansa Tura (1983: 13), üretici-dönüşümsel dilbilgisi kuramını şu şekilde açıklamaktadır: “Genelinde dil çözümlemesine tümdengelsel, usçu bir yaklaşımdır. Tümce düzeyinde olup soyut ve biçimseldir. Edinç-edim, derin yapı-yüzeysel yapı gibi karşıt kavramlar ve sözdizimsel bileşen, anlamsal bileşen gibi sıradüzensel yapılar yordamıyla dil olgusunu, salt nesnel gözlem yerine, araştırma ve açıklamalara içgörü ve sezginin girmesini sağlayarak çözümlemeye çalışır.” “Chomsky’e göre dilbilgisinin görevi bir dilin tümcelerini tanımlamaktır. İncelemede sözdizim ağırlık taşır” sözleriyle Vardar (2002: 56), Chomsky’nin tümce boyutunda bir dil analizine başvurduğuna ve bu analizlerde dizilim yapısının büyük önem taşıdığına açıklık getirmektedir. Ancak, Kocaman (2006: 13), Chomsky’nin *Sözdizimi Yapıları* ya da *Sözdizimi Kuramının Görünüşleri* gibi ilk incelemelerinde anlamı göz ardı ettiği için eleştirildiğini dile getirmektedir. Kocaman, sözdizimi ağırlıklı çalışmaların dil incelemelerini zihne hapsedtiği ve tümce düzeyinde sınırladığı için eleştiriye uğradığının ve bu anlayışın dilbilim çalışmalarına yeni boyutlar eklediğinin de altını çizmektedir.

1970’lerden sonra yukarıda sözü edilen problemlere çözüm olarak işlevsel dilbilgisinin ortaya çıktığını ve dil öğretimi üzerinde önemli bir yer edindiğini

görmekteyiz. İşlevsel dilbilgisiyle dil yapılarının yanı sıra o dil yapılarının iletişim esnasında gerçekleştirdikleri görevler de dikkate alınmaya başlamıştır. Sansa Tura (1983: 14) başlangıçta dönüşümsel dilbilgisi olarak beliren bu bilişsel kuramın, giderek üretici anlambilim ve söz edimi kuramları doğrultusunda geliştiğini dile getirmekte ve dilbilimdeki gelişmelerin dil çalışmalarına yansımalarını şu sözleriyle açıklamaktadır:

“1970’lerden sonra işlevselcilik akımının ağırlık kazanmasıyla edimbilime ilişkin araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Dilbilimciler artık dilin iletişimsel işlevleri, bunların anlamları ve yorumları, uygunluk ve geçerlilik koşulları, bireysel ve toplumsal biçemleriyle ilgilenmekte; iletişim olaylarının temel ilkelerini saptamaya çalışmaktadırlar. Artık tümce düzeyindeki soyut kuramlardan söylem düzeyi çözümlemelerine geçilmiştir. Dil araştırmalarında ağırlık yine soyuttan somuta, dilsel edinçten dilsel edime kaymaya; varsayımsal kullanıma ilişkin kurallar yerlerinin gerçek kullanımla ilgili ilkelere bırakmaya başlamıştır (Sansa Tura, 1983: 14).”

Kocaman (2006: 35) da yapı odaklı bir dilbilgisinin yetersiz olduğu gerçeğinin altını çizerken hedef dil yapılarının taşıdıkları iletişimsel görevin de mutlak surette dikkate alınması gerektiğini aşağıdaki sözleriyle açıklamaktadır:

“Dil ve dilbilgisi açıklamaları salt yapısal açıklamalara indirgenemez. Sözelimi, ‘Çocuk oyuncuğı kırdı’ tümcesini yalnızca özne-nesne-yüklem olarak açıklamak dili ancak bir boyutuyla anlamamıza olanak sağlayabilir; bu sözcenin/tümcenin bir bildirmeyi mi dile getirdiğı, bir yakınma ya da üzüntüyü mü anlattığı, kısacası ne amaçla kullanıldığı anlaşılmadan yorumlanması/ anlaşılması eksik kalacaktır.”

Çağdaş dil öğretimine önemli katkıları olan işlevsel dilbilimi Vardar (2002: 123), “dildeki öğeleri ve bunların bağıntılarını, bildirişimdeki işlevleri açısından ele alan, dil olgularının saptanmasında ve değerlendirilmesinde bildirişim işlevine öncelik ve ayrıcalık tanıyan, dilsel betimlemeyi bu kavram aracılığıyla gerçekleştirmeye özen gösteren yapısal dilbilim akımı” olarak tanımlamaktadır. “F. de Saussure’le Prag Dilbilim Çevresi’nin uzantısında yer alan işlevsel dilbilimde

Çalışmaların yönelme noktasını *işlev* kavramı oluşturur. Her araç gibi doğal dilin de insan toplulukları içinde yerine getirdiğı temel bir işlev vardır: Bildirişimi sağlama işlevi. İşlevsel dilbilimin kuramsal temelini bu kavramoluşturur” Vardar (2002: 123). “Yöntemsel bakımdan temel kural, olguların bildirişim gereksinimini karşılamadaki yerini, görevini belirlemek, buna bağılı olarak da dil dizgesi içindeki konumunu saptamaktır” Vardar (2002: 123).

Kocaman (2006: 13), “Dil-bağılam-kullanıcı ilişkisinin nemslenmesi, Austin’in daha çok felsefe düzleminde 1960’lı yıllarda ilk biçimini verdiğı szeylem kuramının yeniden nemslenmesinin ve dil çalışmalarında işlevsel boyutun ne çıkışının yolunu açmıştır” sözleriyle dilin, kullanıldığı ortamdan ve kişiden bağımsız olarak değıerlendirilemeyeceğı gerçeğinin kabulüyle işlevsel yaklaşımın ön plana çıktığını anlatmaya çalışmaktadır. Bu gelişmenin doğal sonucu olarak da 1930’larda Morris’in göstergebilim kuramının bileşenlerinden birisi olarak gösterdiği edimbilimin yeniden doğıuşunun tetiklendiğini de sözlerine eklemektedir. Yapısal ve dönüşümsel dilbilgisinde yapılan çalışmaların daha çok sanal dil sistemi ile sınırlı kaldıklarını dile getiren Dilidüzgün (2010: 25) de, daha sonra edimbilimin gelişmesi ile dil incelemelerinde dilin işlevleri ve dil kullanımının da çalışma erevesi içine alındığını belirtmektedir. “Kısaca, “dil edimlerinin ve bunların gerekleştirildiğı ortamların incelenmesi” olarak tanımlanan edimbilim, anlam incelemelerine yeni bir boyut eklemiş ve szeylemler aracılığıyla dilin işlevsel boyutunun anlaşılmasına katkıda bulunmuştur.” sözleriyle Kocaman (2006: 13) da edimbilimin dil öğretimine sunduğı yansımalarından bahsetmektedir.

Edimbilimin gelişmesi ile dil ğretiminde dilin işlevleri ve dil kullanımı ön plana çıkması ise metindilbilimin doğıuşuna zemin hazırlamıştır. “...böylelikle en büyük dilsel birim olarak kabul edilen ‘metin’ kavramı, metin algılama ve üretme koşulları, metin türleri üzerine yapılan araştırmalar hız kazanmıştır ve metindilbilim alanı doğımuştur” sözleriyle Dilidüzgün (2010: 25), metindilbilimin nasıl ortaya çıktığını açıklamaktadır. Vardar (2002: 39), metindilbilimi (betiksel dilbilim) “tanımlanabilir bir bildirişim işlevi yerine getiren dil birimleri olarak ele aldığı betikleri, yzeyssel yapıda yakınlık ve uyumluluk, derin yapıda dış dünya ya da gönderge düzlemiyle ilişkileri bakımından tutarlılık, vb. ilkeler uyarınca belirlemeye, bu alanda biçimsel bir tanımlamaya ulaşmaya çalışan inceleme türü” olarak

tanımlamaktadır. Vardar'ın tanımında metindilbilimin dil birimlerini yüzeysel olarak betimlemekle yetinmeyip derin yapı bağlamında da incelediği, yani tümce ötesi ilişkilerin de göz önüne alındığı görülmektedir. Tümce ötesine uzanan metindilbilim çalışmalarının öne çıktığını belirten Kocaman (2006: 13) da bu çalışmalarda metni oluşturan bağlaşıklık, bağdaşıklık, bilgisellik, metindeşlik gibi kavramlar yoluyla metni oluşturan tümce ötesi dayanaklar ortaya çıkarılmaya çalışıldığını dile getirmektedir. Kısaca “dil kullanımının incelenmesi” olarak tanımladığı söylem çözümleme çalışmalarının da bu incelemelerin bir uzantısı olarak ortaya çıktığını ve bağlam ile dil kullanıcılarını vurgulayan, dilin doğal ortamda kullanımını öncelikle ele alan dil çalışmalarının öncüsü olduğunu da sözlerine eklemektedir.

Çağdaş dilbilim araştırmaları sonucu ortaya çıkan metindilbilim, dil çalışmalarında tümcenin ötesine geçilmesini olanaklaştırmış ve metnin yapısını temel alarak metniçi anlam üretimini inceleyen bir disiplin olarak gelişmiştir. “Metindilbilime göre iletişimsel bir ortamda doğal dil kullanımının birimi ‘metin’dir, çünkü dilsel iletişimin işlevi ya da anlam, tek tek tümcelerde değil metni oluşturan tümceler arası ilişkilerde gizlidir.” sözlerinde Dilidüzgün (2010: 11), dili bir göstergeler dizgesinden ziyade bir ‘ilişkiler dizgesi’ olarak görmektedir.

“Dilde ayrı ayrı öğeler yerine dizgesel ilişkilerin öne çıkması, öğretimde dil içi bağlamın önemsenmesi sonucunu doğurmuştur” (Kocaman, 2006: 163). Buradan yola çıkarak, dil öğretiminde tümceler arası ilişkilerin, iletişimsel anlam ve işlevin açık bir şekilde görülebileceği metinlerden yararlanmanın kaçınılmaz olduğunu söylemek mümkündür. Dil kullanımının tümcelerle değil metinle gerçekleştiği ise ilk kez Harris tarafından dile getirilmiştir. “Tümceyi daha geniş bir çerçevede içinde, yeni bir görüşle ele alan Harris, dilin yapısı üzerinde dururken bildirişmeyi sağlayan bir birim olarak tümcenin, dilin çeşitli kesimlerinde değişik nitelikler taşıdığına, bir düşüncüyü eksiksiz anlatmadaki yetersizliğine dikkati çekmiş, tümceden büyük birimler üzerinde çalışmanın gereğine işaret etmiştir.” (Aksan, 1980: 131). Harris, çalışmalarında dilin sesbirim, biçimbirim, tümce gibi birimlerini değişik kullanımlarda çevrelerine göre ve çevrelerindeki öğelerle olan ilişkilerine dayanarak çözümlemiştir. ‘Dağılımsal’ adı verilen bu yöntem, Harris’in öğrencisi Chomsky ile özdeşleşen ve sözdizime yönelmiş tümce merkezli üretimsel dilbilimin kaynağını oluşturmuştur. ‘Dilce analizi’ olarak adlandırılan görüşe göre her dilce belli bir yapı

özelliği taşır. Her dilin tümceleri birkaç biçime indirilebilir ve birkaç biçimden hareket edilerek bütün tümceler de üretilebilir (Vardar, 1968: 61).

Kocaman (2002: 30), dilin zihin, toplum ve kültürle bağıntısı anlaşılmadan dil kullanımının inceliklerinin anlaşılamayacağını söylemektedir. Böyle bir anlayış da dilin bütüncül olarak incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Bireylerin farklı toplumsal ortamlarda neden farklı biçimlerde konuştuğu, dilin toplumsal işlevlerinin neler olduğu ve dili kullanarak anlamların nasıl bireylerden bireylere ya da toplumlardan toplumlara aktarıldığı ise toplumdilimcilerin çalışma alanlarıdır. Vardar (2002:196), toplumdilbilimin görevlerini “dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını incelemek; hem konuşucunun, hem de dinleyicinin toplumsal konumuyla bildirişim durumlarını, söylem çeşitlerini ele almak; olanaklı durumlarda, eşdeğişirliğin yanı sıra dilsel ve toplumsal yapılar arasındaki neden-sonuç ilişkisini saptamaya çalışmak” şeklinde sıralamaktadır. Holmes (1992; akt. Sağın Şimşek, 2006: 77), “İnsanların dili farklı bağlamlarda kullanım biçimlerini incelemek yalnızca toplumsal ilişkileri anlamamıza yardım etmekle kalmaz dillerin nasıl işlediğiyle ilgili bilgi edinmemize yardımcı olur” sözleriyle dilin işleyişine dair bir çözümleme yaparken tümce ötesine uzanan dayanaklardan yararlanmanın gerekliliğini gözler önüne sermektedir. 1970’li yılların toplumdilbilim, metin çözümleme ve edimbilim çalışmalarının yoğun olarak sürdürüldüğü yıllar olduğunu belirten Büyükkantarcıoğlu (2006: 105-106) da toplumdilbilimin çalışma alanını ve şeklini şu şekilde açıklamaktadır:

“Dilin küçük ölçekli yapısal özelliklerinden sonra, toplum içinde kullanımının ele alınması bu bağlamda iletişimsel yetinin ve edimbilimsel yorumlamanın da özelliklerine bakmayı gerektirmiştir. O dönemlerde gelişen toplumdilbilim dilin toplum içindeki değişik kullanım biçimlerine bakmakta; bölgeler ve bireyler arasında dilin daha çok küçük ölçekli özellikleri bağlamında gözlenen farklı kullanım biçimlerini ele almaktadır. İnceleme bulguları temelde *nasıl* sorusunu yanıtlamaya yöneliktir. Örneğin kadınların ve erkeklerin nasıl konuştuğu, ağız ve lehçe farklılıkları açısından ses- ya da sözcük-birimsel seçimlerin nasıl olduğu, konuşma özelliklerinin toplumda nasıl dağılım gösterdiği, resmiyet dereceleri ve dil kullanım ilişkisi, iletişimin nasıl yapılandırıldığı gibi (Büyükkantarcıoğlu (2006: 105-106).”

Bireyler farklı toplumsal bağlamlarda farklı biçimlerde konuşurlar. Bulundukları bağlama göre sözcük seçimleri, kullandıkları dil yapıları değişkenlik gösterebilir. “Bireylerin dil kullanım biçimlerinde değişiklik yapmasına neden olan öğeler yine toplum kaynaklıdır” (König, 1991; akt. Sağın Şimşek, 2006: 80). Bu öğelerden en önemlileri şunlardır:

1. Katılımcılar: Kim konuşuyor ve kiminle konuşuyor? Örneğin katılımcıların karı-koca, işçi-işveren veya öğretmen-öğrenci olmaları dil kullanımlarında değişiklik yapmalarını gerektirir.
2. Ortam: Nerde konuşuluyor? Nasıl bir ortamda konuşuluyor? Örneğin bir bireyin evinde ya da işyerinde kullandığı dil birbirinden farklıdır.
3. Konu: Ne hakkında konuşuluyor? Örneğin öğrencileri okulları ile ilgili konuşurken kullandıkları dil ile arkadaş ilişkileri ile ilgili konuşurken kullandıkları dil birbirinden farklıdır.
4. İşlev: Neden konuşuluyor? Örneğin bir bireyi ikna etmeye çalışırken ya da bir bireyle kavga ederken kullanılan dil birbirinden farklıdır (Sağın Şimşek, 2006: 80).

Yeni bir bilim dalı olan toplumdilbilimdeki gelişmelerin 1970’li yıllarda İletişimsel Dil Öğretimi’nin ortaya çıkmasını sağladığını belirten Thornbury (2000: 22), iletişimsel yetinin dilbilgisi kuralları bilgisinden çok daha fazlasını içerdiği görüşündedir. “İletişimsel yeterlilik, bir dilin dilbilgisini ve sözcüklerini iletişimsel amaçlar doğrultusunda nasıl kullanacağını ve bunu da toplumsal normlara uygun olarak nasıl yapacağını bilmektir” (Thornbury, 2000: 18). “Dilin toplumsal boyutunun vurgulanması yapısal düzlem yanında işlev-bağlam boyutlarına ağırlık verilmesini gerektirmiştir” sözleriyle Kocaman (2006: 13) da dilsel yapıların yanı sıra dilsel işlevlerin ve bağlamın da önem kazandığını belirtmektedir. Dilin hangi işlevi hangi bağlam içinde gerçekleştirdiği ise ancak metinler aracılığıyla görülebilir. Öyleyse dil öğretiminde metinlerden yararlanmak dilin farklı bağlamlarda kullanımının görülmesi, dolayısıyla da dilin anlamlı ve doğru bir şekilde öğrenilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Kocaman (2006: 165), uygulamalı dilbilimin “dilnin niteliğine ve değişik düzlemlerde dil kullanımının sorunlarına ilişkin bilinç ve duyarlılığımızın

gelişmesine katkıda bulunan, kuram ile uygulamayı bütünleştiren bir çalışma alanı” olduğunu vurgulamaktadır. Vardar (2002: 204) ise uygulamalı dilbilimi “dilbilimin kuram ve ilkelerinden yararlanarak bildirişimi daha etkin kılmayı, dil öğretiminden özdevimli çeviriye değin uzanan çeşitli alanların sorunlarına uygulama düzleminde çözüm getirmeyi amaçlayan karma dal” olarak tanımlamaktadır. Kocaman (2006: 165), uygulamalı dilbilimin dili kendi içinde, kendisi için ele alan dilbilimin tersine, toplumsal bağlamı, dilin kullanım amacını ve dil kullanıcılarını önemseydiğini vurgulamaktadır. “Bu özelliğinin doğal sonucu olarak disiplinlerarası bir nitelik taşır; dilbilim yanında toplumbilim, sinirbilim, bilişim ve iletişim bilimleri uygulamalı dilbilimcinin ilişki kurması gereken çalışma alanlarıdır. Bu alanlardaki gelişmeler uygulamalı dilbilimi de etkiler.”

Kocaman (2005: 19), özellikle uygulamalı dilbilimle uğraşanların dilin öğrenilmesi ve öğretilmesinde birbiriyle bağıntılı iki boyutun önemi üzerinde durduklarını belirtmektedir: Kullanılış ve kullanım boyutu (bkz. Widdowson, alıntı, Stern 1983). Kullanılış düzlemini “dilbilgisel doğruluk, konuşma ya da yazmanın dilbilgisi kurallarına uygunluk” olarak nitelendiren Kocaman (2005: 19), bu düzlemin etkili bir iletişimi sağlamada tek başına yeterli olamayacağını aşağıdaki sözlerinde açıklamaktadır:

“Kullanılış düzleminin dilin düzlemini oluşturduğu kuşkusuzdur; doğru tümce kurmak, sözcükleri, tamlamaları yerli yerinde kullanmak, noktanın, virgölün yerini bilmek önemlidir, ancak ikinci düzlemin, kullanımın/yerindeğinin bilinmesi de etkili ve doğru iletişim için daha az önemli değildir. Dil ve iletişim, yapı düzleminin ötesinde, metin ve söylem oluşturma düzlemi olarak da algılandığında kullanım düzleminin kapsamı ve bileşenleri daha iyi anlaşılacaktır.”

Toplumdilbilimin temelini Chomsky’nin **dil yetisi** (competence) ve **dil kullanımı** (performance) birbirinden ayırması görüşüne dayandığını dile getiren Sağın Şimşek (2006: 78-79), “Eğer toplumdilbilim toplumsal uygunluk ve toplumsal gerçeklik ile ilgiliyse, ortaya atılan herhangi bir dilbilim kuramının ses ve anlam arasındaki ilişkiden daha fazlasını kapsıyor olması gerekir. “Ses” denildiğinde akla dilin biçembilimsel ve göndergebilgisel anlamları gelir. Bunun tam tersine “anlam”

dendiğinde akla dilin toplumsal ve göndergebilgisel anlamları gelir” açıklamasını sözlerine eklemektedir. “Bu noktada esas betimlenmesi gereken tek başına dil değil, dilin konuşma yoluyla ve kullanan bireyin yüklediği anlama bağlı olarak betimlenmesidir” (Hymes, 1974: 95; akt. Sağın Şimşek, 2006: 79).

Öte yandan, son yıllarda sinirdilbilim/beyindilbilim, bilişsel dilbilim, bilgisayarilbilimi, eleştirel söylem çözümlemesi alanlarında görülen açılımların daha bütüncül bir dil ve dilbilim anlayışına doğru gittiğimizi gösterdiğini belirten (Kocaman, 2006: 14), bütüncül bir dil anlayışına yönelmenin gerekçesini şu şekilde açıklamaktadır: “Bu bakımdan kendi içine dönük düzdilbilim yerine, dilde yapı, anlam, işlev boyutlarını kuşatan, dil kullanıcılarını ve toplumu önemseyen geniş oylumlu bir dil anlayışına gereksinim olduğu ve kendisini kanıtlamış bir bilim dalı olarak dilbilimin bu ortak alan çalışmaları yoluyla insan iletişimini anlaşılmasına daha çok katkıda bulunabileceği düşünülebilir.”

Çağdaş dilbilimin dil öğretimi alanına sunduğu en önemli katkılardan birisi dilin tek yönlü bir olgu olmadığı, birçok farklı katmandan oluşan bir sistem olduğu ve dilin çeşitli işlevleri üstlenerek nasıl farklı anlamlar kazandığı ve görevleri yerine getirdiğinin anlaşılması içinse dilin her katmanının incelenmesi gerektiğidir. Kocaman (2005: 21), “Özetle, sağlıklı iletişim salt dilbilgisellik ile sağlanamaz; üretilen sözce, metin ya da söylemin yerindeliği de en az dilbilgisel doğruluk ölçüsünde önemlidir. Bunu sağlayabilmek ise öncelikle Türkçe öğreticilerinin söylem çözümlemesi, edimbilim, biçembilgisi, metindilbilim gibi yeni dilbilim alanlarıyla ilişki kurmalarıyla olanaklıdır.” sözleriyle dilbilimdeki gelişmelerin dil öğretimine nasıl yansımada bulunduğunun dil öğreticileri tarafından mutlak surette takip edilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

1.2.2. Dilbilgisi Öğretimine Çağdaş Bakış ve Metin

“Dilbilgisi, kısmen, bir dilde geçerli olan biçim ya da yapıların çalışmasıdır. Geleneksel olarak, dilbilgisi sadece tümce boyutunda analiz edilmiştir. Bundan dolayı, dilbilgisi bir dildeki tümcelerin nasıl oluşturulduğunu bildiren bir kurallar bütünüdür.” sözleriyle Thornbury (2000: 1), dil yapılarının ne anlama geldiğini

bulmak için yapıların yalnızca tümce boyutunda değerlendirildiğine dikkat çekmekte ve bu değerlendirmeyi göz önünde bulundurarak dilin bir tanımını yapmaktadır. Ancak, Halliday'in işlevsel yaklaşımı ile, dilbilgisel yapıların kendilerinden çok, hangi bağlamlarda kullanıldığı önem kazanmıştır (Dilidüzgün, 2010: 90). "Dilbilgisi bu bakış açısıyla, metin üretimi için dil kullanıcılarının sahip olduğu kaynaklara verilen addır" (Knapp ve Watkins, 2005: 32). "Böylece, dilsel yapıların öğrenilmesi ve öğretilmesi için bu yapılar iletişimin gerçekleştirildiği dilsel bir bütünlük içinde ele alınmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım da dil çalışmalarında tümceden çok, dil yapılarının belli bir bağlam içinde kullanıldığı metin ve söylem gerçekliklerine yönelinmesine yol açmıştır" (Dilidüzgün, 2010: 90). Örneğin, Hughes ve McCarthy (1998), söylem dilbilgisi bakış açısını dilbilgisi öğretimine uyguladıkları çalışmalarında, salt tümce tabanlı dilbilgisi öğretiminin yetersiz olduğunu, bunun yanında temelini dilin söylemsel özelliklerinin oluşturduğu bir dilbilgisi öğretimine ağırlık verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Korkut (2015: 160) da bağlamdan bağımsız ve bağlantısız olarak tek tek tümceleri temel alan "tümce temelli dilbilgisinin" belirli kuralları örneklemekte ve öğretmekte işe yaradığını belirtse de yaşayan dil ile ilgili sağlam bir fikir vermekten uzak olduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle tümce temelli dilbilgisinin soyut ve yapay kalmaya mahkum olduğunu sözlerine ekleyen Korkut (2015: 160), günümüz dilbilgisi kitaplarının nasıl bir bakış açısıyla hazırlanması gerektiğini şu sözleriyle açıklığa kavuşturmuştur: "...20. yüzyılda "genel dilbilim" ya da "yapısalcı dilbilim" ile gelişen ve 21. yüzyılda bu gelişmeyi farklı alanlarda sürdüren dil bilimlerinin sunduğu verilere dayanarak, somut ve gerçek işleyişleri ve özgün kullanım örneklerini göz önüne alması kaçınılmazdır. Bu da soyut tümceler yerine, somut sözceler dikkate alınmasını gerektirir" (Korkut, 2015:160-161). Söylem dilbilgisi çalışmalarında dilsel seçim mekanizmalarını açıklamak temel amaçtır (Hopper 1988; Ochs, Schegloff ve Thompson 1996). Böyle bir açıklama modeli dil öğretimine aktarıldığında yapı öğretiminin yanında bu yapıların güncel sözlü dildeki işlevleri ve kullanımdaki çeşitlenmeleri de öğrenciye sunulabilecektir.

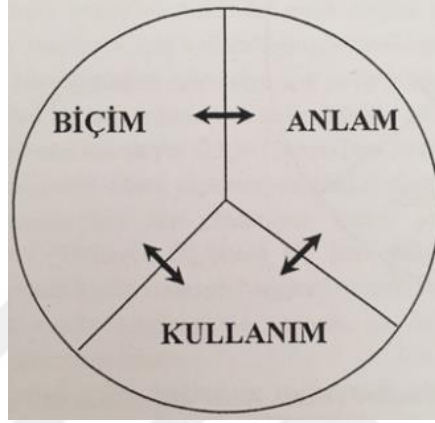
Dilidüzgün (2012b: 342), "Geleneksel yaklaşımlarda dil, dilbilgisel kalıpların yapısal dizgesi sayılırken çağdaş yaklaşımlarda, iletişimsel bağlamlara

uygun dilsel çeşitlilik olarak ele alınmakta, öğrenenlerin iletişimsel gereksinimleri öğretim birimini belirleme ve sıralama ölçütünü oluşturmaktadır.” sözlerinde çağdaş öğretim yaklaşımlarının altında yatan hususu dile getirmektedir. Yabancı dil öğrenimini “anlamlar ve seslerden oluşan yeni bir dilsel dizgenin edinimi; bir dizgeye ilişkin konuşma kuralları ile iletişim işlevlerinin değişik biçemlerinin öğrenilmesi; uygun ve geçerli olarak kullanılması” olarak tanımlayan Sansa Tura da (1983: 13) işlevsel bir dilbilgisinin yer aldığı, iletişimsel edincin öğrencilere kazandırılmak istendiği bir öğrenimden söz etmektedir.

“Böyle bir öğrenim de ancak kişinin yeni dizgeyi bilişsel olarak kavramasına, iletişimsel edincini geliştirmesine ağırlık veren bir dil öğretimi yaklaşımıyla gerçekleşebilir. Dil öğretimine bu kavramsal-işlevsel yaklaşım gerçekçidir; anlamaya ve kullanmaya dayanır. Kişinin dil yetisini geliştirmek amacıyla dil tümellerinden ve anadilinden yararlanarak öğrencinin yeni dizgeyi ve kurallarını öğrenmesini sağlar. Edince ağırlık verir. Gerçek bağlamlarda yer alan söz edimleri düzenleyerek ya da seçerek, yaratarak, iletişime doğallık vermeye özen gösterir. Anlamalı alıştırmalar ve etkinlikler, çeşitli işlem ve dönüşümlerle öğrencide derin yapı, yüzeysel yapı kavramlarını geliştirerek bilinçli öğrenme işlemini kolaylaştırır” (Sansa Tura, 1983: 13-14).

Sansa Tura’nın öğrencinin doğal bir ortamda dili anlamlı bir şekilde kullanarak ve iletişime geçerek bilinçli bir öğrenme sürecinde yer alması gerektiğini savunduğunu görmekteyiz. Öğrenciler dil yapılarını bağlam içinde görerek hedef dil yapısının nasıl oluşturulduğunun yanısıra gerçek anlamını ve işlevini de kavrayabileceklerdir. Thornbury (2000: 4)’nin “Öğrenciler sadece bir dilde hangi yapıların mümkün olduğunu değil, aynı zamanda belirli yapıların belirli anlam taşıdıklarını da öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu açıdan bakıldığında, dilbilgisi anlam üretmek için bir araçtır” sözleri de yapı ve anlamı birleştirir niteliktedir. Bundan dolayı, dil öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatini sadece dil yapılarına değil bu yapıların taşıdıkları anlamlara da çekmeleri gerektiğini söylemek mümkündür. Dil bilgisel yapılar biçim ve kurallardan oluşsa da bu yapılar, iletişimde bir anlam ifade etmek için uygun bağlamlara kullanılırlar. Yabancı dilde dil bilgisi öğretiminin amacını, dil bilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması yani, bu kuralların o dilde bir anlam aktarmak için iletişim kurarken kullanılması olarak belirlersek “dil bilgisi”

ve “iletişim” arasında bir köprü kurmak durumunda kalırız. Bu köprüyü Larsen-Freeman (2001: 252) tarafından önerilen üç boyutlu dilbilgisi şemasında somutlaştırmak mümkündür (Larsen-Freeman 2001’den Cem, 2005: 11; akt. Göçen ve Okur, 2013: 340):



şekil 2: Biçim – Anlam – Kullanım şeması (Larsen-Freeman, 2001: 252)

Herhangi bir dilbilgisel yapının  boyutunun olduğunun gösterildiği şemada bu üç boyutun birbiriyle ilintili olduğu; bir bölümde yaşacak değişikliğin diğer alanları da etkileyeceği vurgulanmaktadır. şemanın pasta diyagram şeklinde oluşturularak her üç kavrama da eşit bir alan verilmesi dilbilgisi ve iletişim arasında bir köprü oluştururken her üç kavramın da aynı derecede önem taşıdığı gözler önüne serilmektedir.

Öğrenciler açısından bakıldığında, doğru bir şekilde oluşturulmuş tümceleri fark etme ve üretme yeteneğinin ikinci bir dili öğrenmenin gereklerinden biri olduğunu belirten Thornbury (2000: 3), bununla birlikte birkaç problemin de gün yüzüne çıktığını şu şekilde açıklamaktadır:

“Birincisi, bu yeteneğin nasıl geliştiğine dair çokça tartışma mevcuttur. İkincisi, doğal bir şekilde oluşan birçok konuşmanın katı dilbilgisi kurallarını ihlal ederken ‘doğru bir şekilde oluşturulmuş’ tümcelerin gerçekte ne anlama geldiği tam olarak açık değildir. Üçüncüsü, metinler ve sözcüklerden ziyade sadece tümceler üzerinde odaklanılması, öğrencinin gerçek dil kullanımı konusunda yeterince donanımlı hale getirilmemesi riskini de beraberinde getirir.”

Paltridge (2001: 96)'in de Celce-Murcia'dan aktardığı gibi tümce temelli dilbilgisi gereklidir ama yetersizdir; özgün ve tam metinlerden alınan dilbilgisi çözümlemesi ile birleştirilmelidir. Dilbilgisi metin oluşturmak için vardır, önemli olan bu yapıların iletişimsel bir anlam kazanabilmesi için neden seçildiği ve nasıl düzenlendiği bilgisinin içselleştirilmesidir. Thornbury'nin ve Paltridge'inde açıklamasından anlaşılacağı üzere dilbilgisi öğretiminde sadece tümcelerden yararlanılarak metin ve bağlamın gözden çıkarılması dil öğretiminde büyük problemlere yol açacaktır. “Dil öğrenimi doğru bir şekilde tümce oluşturabilme yeteneğinden çok daha fazlasını içerisinde barındırır. Metinler ve sözcükler de dilbilgisine sahiptir, bir bakıma metinler ve sözcüklerin de nasıl bir araya getirileceğini yöneten kurallar vardır...” sözleriyle (Thornbury, 2000: 3), dil öğrenme sürecinde öğrencilere sadece dilbilgisinin öğretilmesinin onların dili doğru bir şekilde kullanabilmeleri için yeterli olmayacağını da vurgulamak istemektedir.

Thornbury'nin sözünü ettiği problemlerin dilbilgisinin dilin gerçek kullanımını görebileceğimiz metinler yoluyla öğretilmesiyle aşılabileceğini söylemek mümkündür. “İletişimsel dil yetisini hedefleyen bir dil öğretim programının temel bileşeni; dilsel, mantıksal ve söylemsel bağıntı düzlemleriyle (Uzun, 2006: 696) dilsel, sosyodilbilimsel ve edimsel boyut üç boyutu da içeren “metin” olmalıdır” sözleriyle (Dilidüzgün 2012b: 343), iletişimsel yetinin geliştirilmesi için metin kullanımını zorunlu kılmaktadır. VanDijk (1972: 3)'in de belirttiği gibi, “Sesletim özellikleri ve sözcük yapımına bağlı biçimsel değişikliklerin incelenmesinde, üst-birim olarak tümce yeterli bir bağlam sağlamışsa da, gerek söz dizimi gerekse *tümce edinci* ve tümce üretiminin anlaşılması ancak *metinsel edinç* ve metin üretimine dayandırılabilir.” Aynı zamanda, Beaugrande ve Dressler (1981: 35)'in yaptığı dil ve metin tanımında, “Dil, içinde seçenekler bulunduran sanal bir sistem iken, metin, dil repertuarlarında bulunan seçeneklerin belli bir yapı içinde kullanıldıkları gerçek bir sistemdir” metnin, dilin gerçek kullanımını yansıttığı açıkça görülmektedir. Öyleyse, öğrencilerin dilin gerçekte nasıl kullanıldığını görmesi için metinlerle karşılaştırılmasının zorunluluğu üzerinde uzlaşılması gerektiği mümkün görünmektedir. “Metin, iletişimsel bir ortamda doğal dil kullanımı (Beaugrande, 1985: 47, 48), kendine özgü birlik (phrase) üstü birimleri olan *anlamsal-yapısal-*

iletişimsel bir varlıktır.” sözleriyle Demircan (2013: 96) da dilin iletişim ortamında nasıl kullanıldığını görmek üzere metinlerden faydalanılabileceğine ve metnin anlam, yapı ve işlevi bir arada bulundurduğuna dikkat çekmek istemektedir. “‘Tümcenin üstünde bir birim’ ya da ‘tümceler dizisi’ gibi tanımlar eksiktir ve uygun değildir, çünkü metnin iletişimsel bir olgu olarak işlevi atlanmış olur” sözleriyle Beaugrande (1985: 48), metnin iletişimsel bir boyutu olduğunu ve metni ‘bir tümceler bütünü’ olarak tanımlamanın eksik kalacağını vurgulamak istemektedir. Üstünova (1998: 400; akt. Çeçen, 2007: 31) da tümcenin inceleme birimi olarak alınmasının tümce çözümlemelerindeki eksik yanlardan biri olduğunu, bugün artık tümcenin en büyük dil birimi olarak görülmediğini, tümceden daha büyük birimler üzerinde çalışma gereğinin doğduğunu ifade etmektedir.

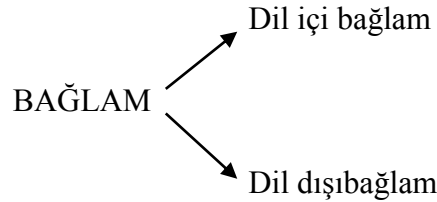
Thornbury (2000: 6), 70’lerin ortalarında dilbilgisi ve işlev arasındaki ilişkinin öğretmenler için önemli bir konu olmaya başladığını, dil öğretim materyalleri yazarlarının odak noktasını dilbilgisi yapılarının bağımsız bir şekilde öğrenilmesinden dildeki işlevinin öğrenilmesine çevirdiğini dile getirmekte ve yapılarla işlevlerinin eşleştirilmesinin yararlı olup olmayacağını tartışıldığını belirtmektedir. “Dilbilgisi derslerinin işlenmesinde işlevsel-kavramsal öğretim anlayışının getirdiği yeni bakış açısından yararlanılması da kaçınılmaz görünüyor. Soyut bağlamdan kopuk örnekler ve tümce çözümlemeleri yerine, özellikle toplumsal bağlam değeri açıkça belirlenen örnek tümcelerin kullanım değerleri ya da işlevleri üzerinde durmak, dil yetisinin ve dil duyarlılığının geliştirilmesinde daha etkili olabilir.” diyen Kocaman (1983: 51), tümce odaklı dilbilgisi öğretiminin öğrenciye dili iletişimsel bir şekilde kullanabilme yetisini kazandıramayacağına açıklık getirmek istemekte ve dil öğretimine çağdaş bir bakış açısıyla yaklaşmanın kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısı da dilin bildirişimi sağlamadaki görevinin odak noktası olduğu işlevsel-kavramsal öğretim anlayışını beraberinde getirmektedir. Kavcar (1995: 303; akt. Akkaya, 2008: 267), “Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, bu alandaki bilgileri, kuralları öğretmek değildir. Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, doğru konuşmayı doğru yazmayı, doğru anlamayı sağlayıcı, bu amaca yardımcı işlevsel bir dilbilgisidir. Etkinlik için çıkış noktası, okuma parçası olacaktır. Dilbilgisi çalışmaları, sınıf düzeyine uygun bir biçimde öğrencinin doğru anlamasını,

doğru konuşmasını sağlayan içerik ve yöntemle ilgilidir.” diyerek ezbere ve kurallar bilgisine dayalı bir dilbilgisi anlayışı yerine, anlamaya ve üretmeye dayalı bir dilbilgisi anlayışının geçerli olduğu bir öğretimin altını çizmektedir. Böyle bir öğretim de ancak öğrencilere dilbilgisi kurallarını farklı bağlamlarda kullanabilme yeteneği kazandırılmasıyla, yani işlevsel dilbilgisiyle sağlanabilir.

Dil öğretiminin çağdaş bir bakış açısıyla değerlendirildiği Ortak Avrupa Çerçevesi’nde (2000: 123), “Öğrenciler önemli ölçüde belli bir bağlam içerisinde geçen, anlamlı ve anlaşılır girdi ile dili etkileşimli bir biçimde kullanabileceği olanaklara gereksinim duymaktadırlar” ifadesi yer almaktadır. Burada, iletişimsel edincin geliştirilmesi bağlam içinde sunulan anlamlı dilsel girdiye bağlanmaktadır. Aynı zamanda, Dilidüzgün (2012b: 343) de “İnsanlar, dili kullandıkları her *söz* ortamında iletişim amaçlarıyla koşut dil/anlatım öğelerinden oluşan metin türlerini çözümler/üretirler. İletişimsel dil yetisini geliştirmek; yani metinleri alımlama ve aktarımsal/iletişimsel bağlamda metin üretme becerilerini kazandırmak; dil öğretimi ortamına taşınan metinlerin hangi amaç/koşullara, hangi metinsel ölçüt ve dilsel öğelerle oluşturulduklarını çözümleyici dil etkinlikleri gerektirir” sözleriyle iletişimsel dil yetisinin gelişimini metin çözümlemeye bağlamaktadır. Metin çözümleme sürecinde ise ‘bağlam’ oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Bağlamın tanımı ise Yakıcı, Yücel, Doğan, ve Yelok (2006: 8) tarafından, “*sözcüklerin, sözcük gruplarının veya cümlelerin bir araya gelerek oluşturdukları anlam çerçevesi*” şeklinde yapılmaktadır. Scrivener (2003: 63) ise bu anlam çerçevesini resimler, diyaloglar, vb. kullanarak sınıf içerisinde yaratabileceğimizi söylemektedir. “Günümüzde yabancı dili öğrenen kişi ders ortamına aktif bir şekilde katılarak kendi dil öğrenim sürecinin de sorumluluğunu alır. Dil bir bütün olarak görülüp dilbilgisi, sözcük bilgisi, dil becerileri ve kültür bir arada öğrenciye anlamlı bir şekilde sunulmaya çalışılır. Sınıf içinde öğrencinin gerçek hayatta kullanacağı ortamlar yaratılıp sözlü ve yazılı dil becerisinin gelişmesi için olanak sağlanır” sözleriyle Akcan (2009: 210) da anlamlı girdinin öğrenciye sunulabilmesi için bağlam yaratmanın şart olduğunu vurgulamak istemektedir. Çünkü dil bağlam içinde anlam kazanır. Yakıcı, Yücel, Doğan, ve Yelok (2006: 7)’un da belirttiği gibi “Bir sözcük, sözcük grubu veya cümle, belli bir *bütünün* içinde anlam kazanır ve iletir.

Bütün sözcüğüyle vurgulanan, bir sözcüğün diğer sözcükle kurduğu anlamsal ilişki, bir cümlemin kendisinden önceki veya sonraki cümleyle kurduğu anlam birliği veya sözcüğün ya da cümlemin dile getirildiği ortamdır.” Öyleyse bağlam yaratılmadan sunulan dil yapılarının anlam ve işlevlerinin öğrenciler tarafından anlaşılamayacağını söylemek yerinde olacaktır. Akcan (2009: 217)’ın “Yabancı/ ikinci dil öğrenimi öğrenciye anlamlı ve anlaşılır ortamlarda sunulduğu zaman gerçekleşebilir. Bu yüzden yabancı dil öğretimi sırasında dilbilgisinin sadece tek başına konu ve durum örneklemelerinden çıkarılıp kural ve kalıp şeklinde öğrenciye verilmesi dilin sosyal ortamlarda kullanılmasına engel teşkil edecektir” sözlerinin de burada belirtilen düşüncüyü desteklediği görülmektedir.

Bağlamı “bir dil birimini çevreleyen, ondan önce ya da sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünü” olarak tanımlayan Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok (2006: 8),bu tanımda bağlamı iç bağlam ve dış bağlam olarak ikiye ayırmaktadır. “...sözcüklerin anlam oluşturma özelliği belirleyici olduğu için buna “iç bağlam” veya “dil içi bağlam” denilmiştir. Sözcüğün veya cümlemin kullanıldığı durum, konuşan ve dinleyen dil dışı, toplumsal, kültürel nitelikli deneyim ve bilgilerine ilişkin ortak verilerin tümü de “dış bağlam” veya “dil dışı bağlam” olarak belirlenmiştir” sözleriyle de bu kavramları açıklamışlardır. Buradan yola çıkarak, dil yapılarının anlam kazanmasında sadece dil içi bağlamın değil dil dışı bağlamın da önemli olduğunu söylemek mümkündür.



Şekil 3: Bağlam Türleri (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2006: 8)

Dilin işlevleri üzerine değişik görüşler ortaya atıldığı görülmektedir (Ogden ve Richards, 1923; Malinovski, 1923; Bühler, 1934; ... Göktürk, 1986: 13-32; akt. Demircan, 2013: 96). Dil öğretimiyle ilişkisi kurulan toplumsal-kültürel nitelikli görüş, *İngiliz Okulu* çerçevesinde, *Prag Okulunun* işlevsel yaklaşımından

esinlenilerek oluşturulmuştur (Halliday, 1961- , 1970, 1976, 1985; akt. Demircan, 2013: 96). Bu okula göre dil üç ayrı işlevle kullanılır:

1. Kişiler-arası işlev (interpersonal/ exchange): Toplum bireyleri arasında türlü ilişkileri kurup sürdürülmesini sağlar.
2. Düşünsel işlev (ideational / representation): Düşüncelerin oluşturulup anlatımını sağlar.
3. Metinsel işlev (textual /message): Duruma uygun dil dokusunu kurup söylemi düzenler.

Avrupa Ortak Çerçevesinde, iletişimsel yeti kapsamında dilsel öğelerin sosyodilbilgisel ve edimsel olgularla beraber ele alınması gerektiğine vurgu yapıldığını bir önceki bölümde dile getirmiştik. Dolayısıyla, yukarıda belirtilen işlevlerin üzerinde, öğrencilere iletişimsel yetiyi kazandırmak amacıyla, önemle durulması gerektiğini söylemek de mümkündür.

Bir sözlükbilimci ve uygulamalı dilbilimci olan Hartmann'ın "Metin bildirişim amaçlı kullandığımız, bildirişim ortamındaki dildir.... Hiçbir zaman dil diğer yapılarda metin yapısındaki kuruluşuyla ortaya çıkmaz. Kısaca, metin dilsel işlevi vurgulanarak açıklanmalıdır" biçimindeki metin tanımı dil ve kullanımı birleştirir niteliktedir (Aksan ve Aksan, 1991: 99). Hartmann'ın açıklamasından, dil ve kullanımın birlikte öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öyleyse dil ve kullanımın bir arada görüldüğü metinlerin dil öğretimindeki yeri tartışılmazdır.

Dil öğretiminde dil yapılarının anlam ve işleviyle birlikte öğretilebilmesi için metinlerden yararlanmanın kaçınılmaz olduğu bir gerçektir. Dilidüzgün (2010: 25-26)'ün dediği gibi "Biçimbilimsel açıdan sözlüksel birim olarak sınıflandırılan sözcüklerin, dil düzleminde kavramsal tanımları olmalarına karşın, bu sözcüklerin ya da bu sözcüklerin eklemelenmesiyle oluşan tümcelerin söz düzleminde bağlam dışı kullanıldıklarında iletişimsel değerleri yoktur." Bir başka deyişle, herhangi bir sözcenin taşıdığı iletişimsel anlamı ancak ve ancak o sözcenin kullanıldığı bağlamdan çıkarabiliriz. Beaugrande'a (1985: 42) göre dili anlamaya başlamak için tek yol, sözcük ve tümcelerin özellik ve anlamlarını gerçekleştirildikleri, diliçi ve

dildışı olanın kaynaştığı sosyal bağlamdan çıkarmaktır. Thornbury (2000: 6) de dili işleme sürecinde yalnızca sözcükleri ve dilbilgisini anlamaya çalışmadığımızı aynı zamanda konuşan kişinin ya da yazarın niyetini de anlamaya çalıştığımızın, bir başka deyişle, söylenen ya da yazılan ifadelerin işlevinin anlamlandırma sürecindeki rolünün altını çizmektedir. “Fakat yapı ve işlevi doğru bir şekilde birleştirebilmek ve konuşan kişinin niyetini anlamak için bağlamdaki ipuçlarını doğru bir şekilde yakalamak gereklidir” sözleriyle Thornbury (2000: 7), dili anlamlandırma sürecinde bağlamdan mutlak surette yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bağlam olmadan öğretilen dilbilgisinin birtakım yanlış anlaşılmalara yol açabileceğini belirten Thornbury, *Clueless* filminden alınan bir örnek metinle söylediklerini kanıtlamaya çalışmaktadır:

BABA: Alkol alır mısın?

GENÇ ADAM: Hayır, teşekkürler. Böyle gayet iyiyim.

BABA: Sana teklif etmiyorum. Alkol alıp almadığını soruyorum. Kızımı dışarı çıkaran genç sürücülere alkol ikram ettiğimi mi düşünüyorsun?

(Bir baba ve bu babanın kızını dışarı çıkaran genç bir adam arasındaki diyalog)

Örnek metinde görüldüğü üzere, genç adamın yanlış anlamasının nedeni metinde geçen sözcük ya da dilbilgisini anlamaması değil; babanın niyetini anlamaması, yani sorunun işlevini yanlış anlaması olmuştur. İşlev ve anlam arasındaki ilişkiye dayanarak dilbilgisel yapı ve iletişimsel görev arasında birebir eşleme yapılamayacağı ve konuşan kişinin niyetini anlamada bağlamsal bilginin önemli bir rol oynadığı görülmektedir Thornbury (2000: 13). Eğitim amaçlı söylem dilbilgisi de dilbilgisi öğretiminde bağlamdan kopuk olarak sunulan “örnek tümceler”in ikinci/yabancı dildeki iletişimsel edincin gelişmesinde yetersiz kaldığını savunur (Mccarthy, M. ve Carter, R., 1994). “Dil; soyut bir kavramdır, ancak dil yapılarının iletişimsel bağlamlara/amaçlara uygun seçilmesi ve dizilmesiyle oluşan metinlerle anlam kazanır, somutlanır; dile maruz kalmak, iletişimi gerçekleştiren

metinlerle karşılaşmak demektir” (Dilidüzgün, 2012b: 342). Buradan yola çıkarak, dilbilgisi öğretiminin dilin hangi amaçlarla kullanıldığını görebileceğimiz metinler yoluyla bağlam oluşturarak yapılması gerektiği sonucuna varmak mümkündür.

Yukarıda yapılan araştırmalar ve açıklamalar dilbilgisi öğretiminde metin kullanımının çok büyük önem taşıdığını gözler önüne sermektedir. Öyleyse, nelerin metin değeri taşıdığının açıklığa kavuşturulması da önem arz etmektedir. “Metin olma özelliği yalnızca dilbilimsel bir özellik ya da bunların tümü değildir, iletişimin gerçekleştiği noktada çeşitli bileşenlerin oluşturduğu ‘çoklu bir yapı’ vardır” sözleriyle Dilidüzgün (2010: 26) metin oluşturma sürecinin mekanik bir sistemden ibaret olmadığını, bu süreçte etkili olan başka faktörler de olduğunu söylemek istemektedir. Tek tümce hatta tek sözcükten oluşan sözcelerin bile metin olup olmamaları konusunda yorum yapmak için kullanıldıkları bağlamda anlamlarının araştırılması gerektiğini sözlerine eklemektedir. Şenöz-Ayata (2003) bu durumu ‘ateş’ sözcüğüyle şu şekilde örneklendirmektedir:

“ ‘Ateş’ sözcüğünden oluşan bir sözceye anlam yükleyebilmemiz için onun hangi bağlamda kullanıldığını bilmemiz gerekir. Eğer ‘ateş’ sözcüğü bir atış talimi sırasında söylenmişse, bu bağlamda ‘hedefe ateş atmak’ anlamında kullanıldığını çıkarırız. Sigarasını yakmak isteyen bir kişi çevresinde bulunanlara ‘ateş’ diye seslendiğinde ise ‘ateş’ sözcüğü artık bir hedefe silahla ateş etmek anlamı yerine sigarayı yakacak kibrit ya da çakmak gibi bir nesneden çıkan ateş anlamını taşımaktadır”(Şenöz-Ayata, 2003, s.19).

“Anlamanın doğru iletilip kavranması için bağlama dikkat etmek gerekir. Bu, bir konuşma veya yazıda duygu ve düşüncenin doğru takip edilmesini sağlar; çünkü sözcükler tek anlama sahip değildir. Onların temel, yan, mecaz ve terim anlamları vardır. Bir sözcüğün bu anlam alanlarından hangisini işaret ettiğini ancak kurulmuş bağlama bakarak bulabiliriz” sözleriyle Yakıcı, Yücel, Doğan, ve Yelok (2006: 8) da bağlam üzerinde bilgi sahibi olmanın anlamanın doğru şekilde anlaşılması için bir önşart olduğunun altını çizmektedirler.

Dil yapılarının bağlam içinde anlam kazandıkları gerçeğinden yola çıkarsak bu yapıların farklı zamanlarda ve bağlamlarda farklı anlamlar taşıyabileceğini de söyleyebiliriz. “Bir metin, gerek toplumsal, gerek dilsel bağlamıyla sürekli olarak yeni anlamlar, boyutlar kazanır” sözleriyle Göktürk (1980: 34) de bu gerçeğe vurgu yapmaktadır. Halliday (1977: 194)’in de belirttiği gibi, “ bir metin tümcelerden oluşmamış, ama tümcelerle gerçekleştirilmiş anlamsal bir birimdir.” Öyleyse her metin konuşucusuyla, dinleyicisiyle, verdiği mesajı ve bağlamıyla kendine özgüdür. “Her metin yalnızca bir kez oluşturulur. Dilsel olarak aynı öğeler kullanılsa bile anlamsal-mantıksal bağlamda aynı metni ikinci kez oluşturmak olası değildir” sözleriyle Dilidüzgün (2010: 26)’ün de Göktürk ve Halliday ile aynı görüşü paylaştığını görmekteyiz.

“Metin” kavramının, dil kullananların/öğrenenlerin aldığı, ürettiği, karşılıklı alışveriş içinde olduğu yazılı ya da sözlü her tür dilsel ürün olarak betimlendiği AOÇ (2013: 94)’de, metinsiz hiçbir bildirilişimin olamayacağı belirtilmektedir.

“Tüm dilsel etkinlik ve süreçler dil kullanan ve öğrenenlerin ve onların konuşma arkadaşlarının metne olan ilişkilerini analiz eder ve sınıflandırır. Söz konusu ilişki bir ürün, bir nesne, bir amaç ya da o anda oluşan bir ürün olabilir. Metinler, sosyal yaşamda birçok değişik işlev üstlenir ve buna bağlı olarak biçim ve içerik açısından farklıdır. Çeşitli amaçlar için çeşitli araçlar kullanılır. Araç, amaç ve işlev arasındaki fark sadece ileti bağlamında değil, aynı zamanda bunların düzenlenmesi ve sunumunda farklılıklar yaratır. Bundan dolayı değişik tarzdaki metinler, çeşitli metin türlerine ayrılabilir.”

AOÇ (2013) de sözlü ve yazılı metin türleri için şu örnekler verilirken aynı zamanda bu türlerin dil öğretimine girmesi gerekliliği de vurgulanmaktadır; ancak bu şekilde, bir dilde kullanılan tüm dil yapılarına ulaşmak mümkün olacaktır. Her dil yapısı belli bir işlev için ortaya çıkmış ve ancak bu işlevi taşıyan metin türünde onlara ulaşılabilir. Metinlerden soyutlayarak dil yapılarını vermek kısa süreli hafızayı harekete geçirecek ve öğrenciler öğrendikleri yabancı dilde anlama ve anlatma

becerilerini geliştiremeyecekleri gibi bu yapıların anlamlarını da kısa sürede unutacaklardır.

Sözlü Metinler:	Yazılı Metinler:
• Kamu duyuruları ve yönergeler • Topluluk önünde yapılan konuşmalar, üniversite dersleri, sunumlar, vaazlar • Geleneksel töreler (törenler gibi) • Eğlence (dram, şov, okumalar ve şarkılar) • Spor yorumları (futbol, boks ve at yarışları gibi) • Haber programları • Halka açık tartışma ve konuşmalar • Elemanlar arası ikili konuşma ve sohbetler • Telefon görüşmesi • Başvuru görüşmesi	• Kitaplar, edebiyat, teknik kitaplardan edebi dergilere kadar • Dergiler • Gazeteler • Kullanım yönergeleri (el işleri ve “kendi kendine yap” kitapları, yemek kitapları) • Ders kitapları • Çizgi romanlar • Broşürler • El ilanları • Reklam malzemeleri • Resmî tabela ve levhalar • Süpermarket, dükkân ve pazaryerlerinde bulunan levhalar • Mal paketleri ve etiketleri • Bilet, giriş bileti vb. • Form ve soru katalogları • Sözlükler (bir ve iki dilli) • Ticari ve mesleki mektuplar, faksılar • Özel mektuplar (Dil Kullanımı, Dil Kullananlar ve Öğrenenler) • Deneme, makale ve alıştırmalar • Muhtıra, rapor ve belgeler • Notlar ve iletiler vb. • Bilgi bankaları (haberler, edebiyat, genel bilgiler gibi)

Tablo 5: Sözlü ve Yazılı Metin Türleri (AOÇ, 2013: 96-97).

Gündelik dilde metnin, geleneksel olarak birçok tümceden oluşan yazılı bir bütünlük olarak kabul edildiğini dile getiren Dilidüzgün (2010: 25), günlük yaşamda

roman, karikatür, kutsal metinler, gazete metinleri gibi çok çeşitli metin türleri ile karşılaştığını da sözlerine ekler. Ancak günümüze gelindiğinde metin kavramının çok daha genişlediğini görmekteyiz. Kocaman (1996: 42-43) da bu gerçeği, “Günümüzde metin kavramı da genişlemiştir; ‘iletişim amaçlı, bağlaşıklık, bağdaşık, kabul edilebilir, yeni bilgi sunan, durum bağlamına uygun, daha önceki metinler evrenine ters düşmeyen’ sözlü ya da yazılı her ürün metin olarak nitelenmektedir. Bu durumda roman bir metin olduğu gibi, iki kişinin selamlaşmasını içeren karşılıklı konuşma da bir metindir...” sözleriyle gözler önüne sermektedir. Metin türündeki bu genişlemenin de dil betimlemelerine yansıtılması gerektiğini; böyle bir çalışmanın dilin işlevlerinin daha iyi anlaşılmasını kolaylaştıracağı gibi, yazın dışı metinler yoluyla dilin bütünlüğünün anlaşılmasına da katkıda bulunacağını da vurgulamaktadır. İletişimin gerçekleşme koşulunu metin oluşturmaya bağlayan Dilidüzgün (2010: 26), göstergebilimin, metni iletişimin gerçekleştirilmesini sağlayan dilsel bir gösterge olarak tanımladığını; iletişimsel işlevleri olan resim, tablo, çizim gibi nesnelerin de metin olarak kabul edildiğini dile getirmektedir. Bu nedenle, romandan trafik ışıklarına kadar uzanan bir yelpaze içinde, iletişim kurmaya hizmet eden her olgunun metin niteliği taşıdığını sözlerine eklemektedir.

“Dil metinlerde gerçekleştiği için genel olarak dilsel bir birim olarak düşünülen metinde bilgi toplumsal ve uzlaşım kurallara bağlı kalarak dil aracılığıyla kurgulanır ve düzenlenir. Bu bağlamda, ‘metin’ dilsel iletişimin temel birimidir ve mantıksal, anlamsal ve dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüktür. Bu bütünlüğün oluşturulması için bir ‘metinleştirme’ sürecinin gerçekleştirilmesi gerekir” (Dilidüzgün, 2010: 26). “Metinleştirme ise öncelikle ileti içinde aktarılabileceklerin mantıksal-anlamsal açıdan, ardından da iletiyi taşıyacak olan dilsel kodlamanın biçimsel/dilbilgisel açıdan bağıntılı kılınmasıdır” (Keçik ve Subaşı, 2003: 11; akt. Dilidüzgün, 2010: 26).

Tümce ötesi analizi gerektiren modern dil öğretimi anlayışıyla beraber bağlaşıklık ve bağdaşıklık gibi birtakım kavramların dil öğretimine yansıdığı görülmektedir. Kocaman (1983: 50) da “Dilbilgisi bakımından bir önemli değişiklik de iletişimin tümce boyutlarına sığmaması nedeniyle, yeni yöntemlerde tümce ötesi ilişkilerde bağlaşıklık ve bağdaşıklığın da özenle üzerinde durulmasıdır. Böylece

sözce ve söylem, yeni yöntemlerin dil öğretiminde ele alınmasını önerdikleri iki önemli kavramdır” sözleriyle bu değişikliğin altını çizmektedir. Batalova (1977) ve Scinto (1983; akt. Demircan: 2013: 96-97) “Metin olarak nitelenen dilsel varlığın başlıca özelliği **bağlaşım** (connectivity)’dır. Metin içinde peş peşe gelen alt yüklemsel anlatım birimleri arasında işlevsel ilişkiler yoluyla yaratılan nedenli bağlaşım ise “**tutarlılık**” (coherence) olarak tanımlanır” sözleriyle bu kavramların tanımlarına açıklık getirmektedirler. Demircan; metnin, bağlaşım/ilişim (cohesion) ve tutarlılık ötesinde *amaca uygunluk (intensionality)*, *geçerlik (acceptability)*, *durumsallık (situationality)*, *metinlerarasılık (intertextuality)*, *bilgilendiricilik (informativity)* özellikleri bakımlarından da değerlendirildiğini sözlerine eklemektedir. Beaugrande (1985: 48) de, metindeki dil öğelerinin birbirine biçimsel olarak bağlı ve içerdiği görüşlerin birbirleriyle tutarlı olması gerektiğini de vurgulamakta; nelerin bağlı ve tutarlı olduğunun da, iletişime katılan kişilerin metni amaçları doğrultusunda kabul edip etmemelerine bağlı olduğunu dile getirmektedir.

“Yabancı dil öğretiminde dilsel yeti kapsamında tümce düzeyindeki çalışmalar dil kullanımını öğrenmek için yetersizdir. Tutarlı dilsel bir bütün oluşturmak için tümceleri düzenleyebilme ise söylemsel yetiyi gerektirir” diyen Dilidüzgün (2012b: 343), yukarıda sözü edilen tutarlı bir metnin oluşumunu söylemsel yetinin geliştirilmesine bağlamaktadır. Söylemin oluşumunu ise Zeyrek (1996: 65), “Metni oluşturan dilbilimsel düzenlemeler, söylemin özellikleri doğrultusunda belirlendiğinden/seçildiğinden; söylem de metinlerin içinde ve metinler boyunca oluşur, metin ve bağlam arasındaki ilişkilerle anlam kazandığından her iki öğeyi de içeren bir kavramdır “ sözleriyle açıklamaktadır. Dilidüzgün (2012b: 350), “söylemsel yeti”nin gelişimi içinse gerçek iletişimsel görevlerin yerine getirilebileceği metinler ve beceriler arası söylem durumları yaratacak girdiler, ayrıca anlama/anlatma stratejileri geliştirici çalışmalara ihtiyaç duyulacağını belirtmektedir.

2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİLBİLGİSİNİN YERİ VE ÖNEMİ

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Amaç

Geçmişten günümüze dil öğretimi konusunda oldukça çeşitli yaklaşımlar benimsenmiş ve bu doğrultuda farklı farklı yöntem ve teknikler uygulamaya konulmuştur. Bu dil öğretim yaklaşımları amaç ve ilkeler yönüyle birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Güneş (2013: 37), eskiden dil öğretiminde dil bilgisi, kelime, kültür gibi yaklaşımlar uygulandığını; eğitim sürecinde ise dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, tarih, coğrafya, genel kültür gibi konuların öğretimine ağırlık verildiğini dile getirmektedir. Bu anlayışın 1950'li yıllara doğru değişmeye başladığını, dil öğretiminde iletişim kurma ve dilin günlük yaşamda kullanılmasının ön plana çıktığını ve öğretim sürecinde etkili iletişim kurma becerilerine yönelik çalışmaların yapıldığını da sözlerine eklemektedir. Scriver (2011: 28) da 1960'lara kadar derslerin birçoğunun genel olarak dilbilgisel izlenelere dayalı olduğunu, ancak 1970'lerin sonları ve 1980'lerde bazı derslerin ve ders kitaplarının, dilin hangi amaçlarla kullanılabileceğine dair gruplandırıldığı, işlevsel bir izleneyi kullandığını belirtmektedir. Thornbury (2000: 22) de 1970'lere kadar çoğu dil öğretim yaklaşımının dilbilgisel bir izleneye bağlı kaldığını; izlenelerin mevcut yapılarının yöntemden yönteme büyük ölçüde farklılık gösterse de işlevler ya da görevler gibi düzenleyici kategorilerin ortaya atılmasından önce, esasen dilbilgisi-odaklı olduklarını ifade etmektedir.

Yabancı dil öğretim amaçlarındaki belirlemelerin en çok ders izleneleri ve öğretim yöntemlerini etkilediğini belirten Kocaman (1983: 48), iletişim kuramı, toplumdilbilim ve felsefenin dilin niteliğinin anlaşılmasındaki katkılarının, dilin yalnızca betimleme ya da bilgi vermeye yaramadığını, belli işlevleri yerine getirdiğini, birtakım kavramları anlattığını göstermiş olduğunu söylemektedir. Geçmişte dil öğretiminin büyük ölçüde bilgi verme edimini belli başlı amaç olarak benimsediğini; oysa dilin bunun ötesinde daha birçok işe yaradığının, birçok işlevleri bulunduğu son dönemlerde daha iyi anlaşıldığının altını çizen Kocaman, bu durumu şu sözleriyle açıklığa kavuşturmaktadır:

“Dili yargılamak, değerlendirmek, bağışlamak, övmek, kınamak, yakınmak, buyruk vermek, yöneltmek, çağırmak, onaylamak, uyarmak vb amaçlar için kullanırız; dille tanım, açıklama yapar, duygularımızı dile getiririz. Bu yeni bakış açısına kısaca işlevsel-kavramsal yaklaşım denilmektedir. Bu çerçevede hazırlanan ders izlenceleri konuların işlenişinde ve ders gereçlerinin hazırlanmasında oldukça değişik bir yönelişi yansıtır. Geleneksel, ‘şimdiki zaman, adılar, bağlaçlar, dolaylı anlatım’ vb başlıklı konular yerine, ‘soru sormak, bir süreci betimlemek, hoşlanmak, hoşlanmamak, öğütte, öneride bulunmak’ gibi işlevsel konu başlıkları bulunur. Bu konular belli zaman, yer ve konumlara ve daha sonra dilbilgisel yapılara bağlanır (Kocaman, 1983: 48)”.

İşlevsel-kavramsal ders izlenceleri çerçevesinde genellikle iki yol izlendiğini belirten Kocaman (1983: 49), birinci yaklaşımda önce bir dilbilgisi tabanının hazırlandığını, buna daha sonra işlevsel kavramsal boyutlu konular eklendiğini; ikinci yaklaşımda ise, dilbilgisi ve işlevin en baştan birlikte ele alındığını, böylece yapı-işlev örgüsünün sağlanmaya çalışıldığını söylemektedir.

Kocaman (1983: 47), dil öğretiminin dayanaklarının genişlemesinin daha değişik açılardan görülebilmesini sağladığını; daha doğrusu bulanık, genel bir amaç yerine, kullanım bağlamına uygun düşen, sınırları daha iyi çizilmiş bir amaç belirdiğini dile getirmektedir. Kocaman’ın ifadesinden dilin toplumsal iletişim bağlamının önem kazandığı anlaşılmaktadır. “Bir çocuk dil edincine sahip olduğu gibi iletişim edincine de sahiptir; kiminle, ne zaman, nerede, nasıl ve ne hakkında konuşacağını bilir. Dili doğru kullanmak yeterli değildir, dili özgün iletişimsel durumlarda kullanma edincini kazanmak gerekir. Dile ilişkin bu ilkeler iletişimsel edincin özünü oluşturur” (Hymes, 1966: 114). “Bu anlayışa göre dil kullanımında amaç yalnızca doğruluk değil, uygunluk ve geçerliliktir. Asıl erek iletişim olduğundan, anlaşılabilirlik ve yerindelik, en az dilbilgisine uygunluk ölçüsünde önemlidir” diyen Kocaman (1983: 48), bunun sonucu olarak, dilde yanlışlara daha çok hoşgörü ile bakıldığını ve anadilinde bile yanlış yapıldığının düşünülerek yabancı dilde yanlışların kaçınılmazlığının kabul edildiğini ifade etmektedir. Scievenner (2011: 28) da Ortak Avrupa Çerçevesi’nin büyüyen etkisiyle, ders tasarımcıları, öğretmenler ve araştırmacıların gerçek dünya görevlerini yerine getirme esnasında gerçekleşen başarılı bir iletişimi doğru dil kullanımından gittikçe daha önemli bir hedef olarak görmeye başladıklarını dile getirmektedir. “Modern dil

öğretimi, ister anadilinde ister yabancı dilde olsun günümüzde komunikatif yaklaşımda yola çıkar. Dil her şeyden önce bir iletişim aracıdır. Ve dille yaşanır. İster konuşulsun ister yazılsın amaca yönelik bir faaliyet söz konusudur. Kısaca iki tür eylem vardır: ele yapılan ve dille yapılan” sözleriyle Schwenk (1993: 33), iletişim odaklı bir dil öğretiminin altını çizmektedir. Görüldüğü gibi, öğretimin odak noktası dilbilgisellikten işlevselciliğe doğru bir değişim ve bunun yanı sıra, hedef dilde etkin bir şekilde iletişime geçebilmenin birincil amaç olduğu bir dil öğretim yaklaşımı doğrultusunda gelişim göstermiştir.

Ögeyik (2007: 5), “Dil bir bildirişim aracı olduğuna göre dil öğretiminde öğrencinin dilini kullanabilmesi ve kendisine iletilen mesajı alımlaması öncelikli koşuldur. Bu aşamada öğrenciden beklenen hem dilde üretim yapması hem de verileni almasıdır” sözleriyle verici ve alıcı arasında geçen iki yönlü bir bildirişim sürecinin varlığından söz etmektedir. Dil eğitiminin ise bu iki yönlü bildirişim sürecini gerçekleştirmek yönünde dil becerilerini geliştirmeye yöneldiğini anlatmaya çalışmaktadır. Ruhi (1993: 79)’nin “Sonuçta, ister anadil öğretimi ister yabancı dil öğretimi olsun, sınıflarımızda dil olgusunu dil dersleri ile diğer dersler aracılığıyla bir yaratma eylemi olarak sunamayacaksa dil eğitiminde amaçlarımıza ulaştığımızı ya da, en azından, bu yönde ilerlediğimizi savunmak güç olacaktır.” şeklindeki sözleri de, dilde üretim yapabilmenin dil öğretiminin kaçınılmaz bir çıktısı olması açısından, Ögeyik ile koşutluk göstermektedir. Geleneksel ders planlamasının, dersi, öğretmenin yaptığı bir dizi iş olarak görmeye yöneldiğini ifade eden Scribevener (2011: 37), bunu tersine çevirerek, asıl öğrenmenin ortaya konduğu bir ders yaratılmasının çok daha faydalı olacağının altını çizmektedir. Aynı zamanda, Ortak Avrupa Çerçevesi’nin Avrupa’da izlenice tasarımı büyük ölçüde etkili olduğunu dile getiren Scribevener (2011: 147), bu çerçevenin muhtemel ders içeriğini öğrencilerin gerçek dünyada iletişime geçmek için dili kullanarak neler yapabilecekleri doğrultusunda hazırladığını açıklığa kavuşturmaktadır. Bu yaklaşımın da bireylerin neler bilmesi gerektiği dikkate alınarak hazırlanan birçok izlenceden radikal bir ayrılık olduğunu sözlerine eklemektedir.

Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni’nde (AOÇ, 2001; MEB, 2006: 9), bir dili kullanan ve öğrenenler, öncelikle “sosyal aktörler” olarak, yani, çeşitli

durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak görüldüğü için, “eylem odaklı yaklaşım”ın benimsendiği ifade edilmektedir. Bu yaklaşıma göre, söz eylemler, dil etkinlikleri içerisinde yer alırken dil etkinlikleri de daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdır. Söz eylemlere anlamını kazandıran da bu geniş sosyal bağlamdır. Belirli bir sonuca ulaşmak için, bir ya da daha çok birey, kendi özel yeteneklerini kullanarak eylemler, yani “görevler” gerçekleştirirler. Bu yüzden, eylem odaklı yaklaşım, bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurur.

AOÇ’de her türlü dil kullanım ve öğrenimi aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

“Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem **genel anlamda yetiler** hem de özel olarak **iletişimsel dil yetileri** geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. İnsanlar, **görevleri** yerine getirmek için en uygun görünen **stratejileri** harekete geçirerek, spesifik **alanlardaki temalarla** ilgili **metin** üretme ve/ya almaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli **sınırlamalar** altında ellerindeki yeteneklere başvurular. Katılımcıların bu eylemleri yönetmeleri sonucunda yetenekleri ya pekiştirilmiş olur ya da değişikliğe uğrar (AOÇ, 2001; MEB, 2006: 9)”.

Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni’nde (AOÇ, 2001; MEB, 2006: 9), aşağıdaki boyutların altı çizilmektedir:

- *Yetiler* bir kimsenin eylemler gerçekleştirebilmesini sağlayacak bilgi, beceri ve özelliklerin toplamıdır.
- *Genel yetiler* dile özel olmayan ancak dil etkinliklerini de içeren her tür eylem için başvuru yetileridir.
- *İletişimsel dil yetileri* bir kimsenin özellikle dilsel araçları kullanarak bir şey yapabilmesini sağlayan yetilerdir.
- *Bağlam*, iletişim eylemlerinin içinde yer aldığı, bir kişinin içinde ve dışında bulunan (fiziksel ve diğer) olayların ve durumsal etmenlerin tümüdür.

- *Dil etkinlikleri* bir görevi gerçekleştirmek için bir veya daha çok metni (algılayarak ya da üreterek) işlerken bir kimsenin özel bir alanda iletişimsel dil yetisini kullanmasını içerir.
- *Dil süreçleri* konuşma ve yazının üretimi ve algılanmasında meydana gelen nörolojik ve fizyolojik olaylar zinciri anlamına gelir.
- *Metin* belli bir alanla ilgili olup bir görevin gerçekleştirilmesi sırasında gerek destek, gerek amaç, gerek ürün gerekse süreç olarak bir dil etkinliğine vesile olan (sözlü ve/ya yazılı) herhangi bir sözcük dizesi ya da söylemdir.
- *Alan* sosyal aktörlerin faaliyet gösterdiği geniş sosyal yaşam kesitleri anlamına gelir.
- *Strateji* bir bireyin kendisi için belirlediği ya da karşı karşıya kaldığı bir görevi gerçekleştirmek için seçtiği organize, amaçlı ve düzenli eylem çizgisi demektir.
- *Görev* çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanabilir (AOÇ, 2001; MEB, 2006: 9).

Aynı zamanda, altı çizilen bu farklı boyutların bütün dil kullanım ve öğrenim biçimlerinde birbirleriyle bağlantılı olduğu kabul edilecek olursa, o zaman her dil öğrenim ve öğretim işinin bir bakıma bu boyutların her biri ile, yani stratejiler, görevler, metinler, bir bireyin genel yeterlikleri, iletişimsel dil yeterliği, dil etkinlikleri, dil süreçleri, bağlamlar ve alanlar ile ilgili olduğunun anlaşılacağı dile getirilmektedir (AOÇ, 2001; MEB, 2006: 10).

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Öğretimi

Dilbilgisinin dil öğretimindeki rolü yıllarca bu alandaki belki de en tartışmalı konu olmuştur. Bundan dolayı, dilbilgisi öğretiminin amacı ve gerekliliği hususunda farklı yaklaşım ve metotlar farklı görüşler ortaya koyulmuştur. 20. yüzyılın başlarında dilbilgisi öğretiminin dil eğitiminin esas bölümünü oluşturduğunu belirten Richards ve Renandya (2002: 145), dil öğreniminin diğer yönlerinin ya göz ardı edildiğini ya da önemsenmediğini dile getirmektedir. Çünkü o dönemde, bir dilin dilbilgisi kuralları bilindiğinde, iletişim amaçlı olarak kullanılabileceği

savunulmaktaydı. Richards ve Renandya (2002: 145), 1970’lerin başlarında bu düşünceye sertçe karşı çıkıldığını, bir dilin dilbilgisi sistemini bilmenin iletişim edinci görüşünün temelinde yatan birçok bileşenin ancak bir tanesi olduğu görüşünün kabul görmeye başladığını ifade etmektedir. Bu anlayış öğretmenin dil bilgisi eğitimi anlayışı ile yöntem ve tekniklerini tamamen değiştirmesini gerektirmektedir (Guay, 2011; akt. Güneş, 2013: 46). Artık, bir dilin yetkin bir kullanıcısı olarak sayılmak için, bireyin yalnızca dilbilgisi kurallarını değil bu kuralların gerçek iletişimde nasıl kullanıldığını da bilmeye ihtiyacı vardır. Bu dönem boyunca, dilbilgisi ya daha az ön plana çıkmış ya da tam anlamıyla bir kenara bırakılmıştır.

Son yıllarda, dilbilgisi öğretiminin öğretim izlencesinde haklı yerini tekrar kazandığını dile getiren Richards ve Renandya (2002: 145), insanların artık dilbilgisinin göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğunu anladıklarını ve iyi bir dilbilgisi bilgisine sahip olmadan, öğrencilerin dil gelişimlerinin ciddi şekilde engelleneceği konusunda görüş birliğine vardıklarını ifade etmektedir. “Artık dilbilgisinin öğretilip öğretilmemesi gerektiği tartışma konusu olmaktan çıkmıştır. Tartışma artık “Öğrenciler en çok hangi dilbilgisi öğelerine ihtiyaç duyarlar? Dilbilgisi öğretimi en etkili şekilde nasıl yapılır? Dilbilgisi kuralları en iyi tündengelimli yoksa tümevarımlı olarak mı öğretilir?” gibi sorular üzerinde yoğunlaşmaktadır” (Richards ve Renandya, 2002: 145).

Çok yakın geçmişte, araştırmaların, yapıya dikkat çekilmediğinde, öğrencilerin öğrenme sürecinde fosilleşme yaşayabileceğini ortaya koyduğunu dile getiren (Thornbury, 2000: 24), biçime odaklanmanın alıştırma-tekrar içerikli öğretim metotlarına geri dönme yahut da dilbilgisel izlenceyi takip etme anlamına gelmediğinin altını çizmektedir. Biçime odaklanmanın sadece bir yanlışı düzeltmek anlamına gelebileceğini sözlerine eklerken, yapı odaklılığının, bu anlamda, çağdaş öğretim yaklaşımlarından biri olan “görev odaklı yaklaşım” ile örtüştüğünü de vurgulamaktadır.

Öğrenciler yeni bir dili öğrenirken gerektiğinde başvuracakları düzenli, sistematik bir yapıya ihtiyaç duyarlar; bu yapı da dilbilgisidir. Bir dilin dilbilgisi olmadan karmakarışık olacağını savunan Batstone (1994: 4), “Dilbilgisinin (sözdizimi kuralları ve biçim bilgisi) incelenmesi o dilin altında yatan yapıyı ve düzeni açığa vurur ve bizim ‘dil sistemi’ konusunda söz söyleyebilmemizi sağlar.” şeklindeki sözleriyle dilbilgisinin sistematik yapısının öğrencilere dil öğretiminde yol gösteren bir pusula olacağını altını çizmek istemektedir. Dil öğretiminde dilbilgisinin oldukça önemli bir yer tuttuğunu, çünkü sözcükleri nasıl bir araya getireceğimizi bilmeden bir dili kullanamayacağımızı dile getiren Ur (1998), dilbilgisinin dil kullanımında düzenleyici bir rolü olduğunu vurgulamaya çalışmaktadır. “Öğrenciler çok katlı bir ihtiyaçlar listesine sahiptir: dil sistemi içerisinde düzenlilik, yapı ve anlam arasındaki ilişkiyi anlayabilme ve dil kullanımı esnasında bu bilgiye göre harekete geçebilme yeteneği” şeklindeki sözleriyle Batstone (1994: 118), bu sistematik bilgi bütününe dil öğretimindeki gerekliliğini vurgulamaya çalışmaktadır.

Dilbilgisinin cümlede sözlüksel sistemden daha çok anlam inceliğini sunduğunu dile getiren Thornbury (2000: 15), dilbilgisi öğretiminin anlamda oluşan belirsizliğe karşıt olarak ‘düzeltici’ olarak görev yaptığını söylemektedir. Sadece sözcük ve sözcük gruplarını art arada dizerek iletişimsel anlamda çok yol katedilebilse de ‘Me Tarzan-You Jane’ tarzındaki dilin hem anlaşılabilirlik hem de uygunluk açısından artık bir noktada tıkanacağını, verilmek istenen mesajın başarısızlığa uğrayacağını ve bu durumun yazılı dilde sözlü dilden daha belirgin olacağını da sözlerine eklemektedir. Oldukça temel bir seviyede, sözcüklerin başka birisiyle iletişim kurarken genellikle tek başına yeterli olacağını belirten Scrivener (2003: 1), daha karmaşık bir anlamı ifade etmek istediğimizde yetersiz olacağını söylemektedir. Daha etkili ve kusursuz bir şekilde iletişime geçmek içinse dilbilgisine başvurduğumuza dikkat çeken Scrivener (2003: 2)’in Thornbury ile aynı düşüncede olduğu açıkça görülmektedir.

Dilbilgisinin insanların ihtiyaçlarının daha iyi bir şekilde ifade edilebilmesi amacıyla evrimleştiğini dile getiren Batstone (1994: 11), dilbilgisinin sadece biçimsel bir ağ olarak değil aynı zamanda işlevsel olarak harekete geçirilen

iletişimsel bir mekanizma olarak görür. “Öğretim sürecinde önemli olan öğrencinin öğrendiği dil bilgisi kuralını hangi durumlarda kullanabileceğini bilmesidir. Öğrenci, öğrendiği kural ile hangi iletişim ihtiyaçlarını karşılayabileceğini bilmelidir” sözleriyle Göçen ve Okur (2013: 337) da dilbilgisinin iletişimi sağlamadaki görevine dikkat çekmek istemektedirler. Bir başka deyişle, öğrenciler farklı bağlamlarda çeşitli dil görevlerini gerçekleştirmek üzere dil kullanımına ihtiyaç duyarlar. Çoban (2006: 15; akt. Göçen ve Okur, 2013: 338)’ın, “Dil öğrencileri, sadece çeşitli dil bilgisi yapılarının onlara öğretilip, öğrendiklerini kullanabilmelerine değil, aynı zamanda çeşitli gerçek kullanımlarda dil bilgisi bilgilerine başvurabilmek ve amaçladıkları söylemi oluşturabilmek için yaptıkları girişimlerinin etkilerini geri bildirim olarak alabilmek ihtiyacını duyar.” şeklindeki sözleri de buradaki düşüncayı destekler niteliktedir.

Dilbilgisi öğretimini neden gerekli olduğunu iki ana nedene bağlayan Swan (2002: 148), bu kavramları şu şekilde açıklamaktadır:

- Anlaşılabilirlik (Comprehensibility)

Belirli dilbilgisi yapılarına hakim olmak, anlaşılabilir cümleler kurmamızı sağlar. Bu yapılar sayesinde daha iyi iletişim kurabiliriz ve anlatmak istediğimizi konuştuğumuz kişilere daha hızlı ve kolay bir şekilde aktarabiliriz.

- Kabul Edilebilirlik (Acceptability)

Dilbilgisi açısından düzgün ve bulunulan ortama uygun bir dil kullanılması iletişim kurarken anlaşılabilir olmanın yanı sıra, kabul görmeyi de sağlar (Swan, 2002: 148).

Dilbilgisini etkili bir iletişimin kaynağı olarak görmek mümkündür. “Dil bilgisi öğretiminin esas amacı, dil bilgisini iletişim sırasında kullanıma koyabilmek ve öğrencilerin, bilinmeyen dil kurallarının farkına varmalarını sağlamaktır. Böylece, öğrenciler etkili bir iletişim kurabilirler” sözleriyle Sezer ve diğerleri de (1991: 229-230), dilbilgisinin iletişimi sağlamada bir köprü görevi gördüğünü anlatmaya çalışmaktadır. Aynı zamanda, Cem (2005: 9; akt. Göçen ve Okur, 2013: 336) de dil bilgisi ile iletişim arasında bir iletişim köprüsü kurulmasının çok önemli olduğunu

ifade etmektedir. Dil bilgisi öğretimi birey boyutunda düşünüldüğünde Erdem'e (2008: 88; akt. Göçen ve Okur, 2013: 334) göre kişinin dili doğru kullanabilmesi, kendisini doğru ifade edebilmesi, çevresindekileri doğru anlayabilmesi için gereklidir. Dil bilgisi kurallarının bilinmesi, dilin etkili kullanılmasına yardımcı olacaktır. Özellikle yabancı dil olarak öğrenenler içinse kurallar doğru iletişimin temelini oluşturacaktır. "Dilbilgisi, doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dilbilgisi öğretimiyle, öğrenciler dilin olanaklarını, sınırlarını ve gizil gücünü ortaya çıkarırlar." diyen Sever (2000: 25; akt. Akkaya, 2008: 268) de dilbilgisinin dili doğru kullanmadaki işlevinin önemini belirtmeye çalışmaktadır.

"Dil bilgisi öğretimi, birtakım kuralları ezberletmeyi değil, onları kavratarak anlama ve anlatma becerilerinde kullandırabilmeyi hedefler." sözleriyle (Dolunay, 2010: 281; akt. Göçen ve Okur, 2013: 336), dilbilgisini etkili bir şekilde öğrenmenin bireyin kendini ifade etme gücü üzerinde büyük rolü olduğunu dile getirmeye çalışmaktadır. Özbay (2007: 151; akt. Yaman, 2013: 242)'ın "Dil bilgisi öğretiminin amacı öğrencilere sadece bilgi vermek değil daha çok onlara bu bilgileri kullanabilme alışkanlığı ve davranışı kazandırmaktır." şeklindeki sözleri de Dolunay ile koşutluk göstermektedir. Bu sebeple, dil bilgisi kuralları, anlama ve anlatma faaliyetlerinde yardımcı bilgi olarak öğretilmelidir (Sezer ve diğerleri, 1991: 249). "Dili kullanarak iletişime geçerken kullanıma hazır anlamlarıyla paketlenmiş dilbilgisi öğelerini raftan basit bir şekilde seçmeyiz. Belirli bir bakış açısını aktararak kendimizi ifade etmek amacıyla dili biçimlendirir ve seçeriz" sözleriyle Batstone (1994: 16), dilbilgisinin basit bir kurallar yığını olmadığını; düşüncelerimizi, duygularımızı, fikirlerimizi, vs. anlatırken aktif bir şekilde kullanabileceğimiz bir olgu olduğunu anlatmak istemektedir.

"Amaç, dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmaktır." sözleriyle Adalı (1983: 34-35; akt. Göçen ve Okur, 2013: 338), dilbilgisinin ezberlenmesi gereken bir bilgiler yığını olmadığını, asıl önemli olanın dilin bu sistematik yapısının işlevliliğinin kavratılması olduğunu vurgulamaya çalışmaktadır. Göğüş (1978: 340; akt. Akkaya, 2008: 268)'ün de "Bizde, dilbilgisi programları genellikle, belli terimler üzerinde kalmış, sınıflamalar öğretmeye yönelmiştir; oysa

ad eylem gibi sözcük türlerini tanıtmak yetmez, onların oluşturduğu anlatım mekanizmasını kavratmak gerekir.” şeklindeki sözlerinin de Adalı ile koşutluk gösterdiği görülmektedir.

Okuma metinleri üzerindeki dil bilgisi çalışmalarının, parçanın doğru okunmasını ve anlaşılmasını sağladığı gibi, öğrencilerin konuşmalarını ve yazmalarını da geliştireceğini belirten Öz (2001: 267), dilbilgisinin diğer dil becerileriyle ilişkili olduğunu ve dilbilgisi öğretiminin bu dil becerilerinin geliştirilmesi yönündeki katkılarını dile getirmektedir.

Cuq ve Gruca (2005; akt. Güneş, 2013: 46), yeni dil bilgisinin, yapılandırıcı yaklaşımın ilkelerinden hareketle, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirdiğini belirtmekte ve dil bilgisi öğretimini de öğrencinin ilerleme hızına bağlı etkin ve yaratıcı bir süreç olarak görmektedir. “Dilbilgisi, dilin sınırlı kaynaklarla sınırsız bir şekilde yaratıcı olmamızı sağlayan harika düzen sağlayıcı gücüdür” (Batstone, 1994: 24), bireylerin dili kullanarak aynı zamanda yaratıcı bir süreç içerisinde yer aldıklarını ifade etmektedir. Bu süreç içerisinde yer almak da zihin gücü kullanmayı ve analiz-sentez yapmayı gerektirdiği için, dilbilgisini etkili bir şekilde öğrenmenin aktif öğrenmeyi de birlikte getireceğini söylemek yerinde olacaktır.

Hudson (1992: 84) ise bir dilde dil bilgisi öğretiminin yapılmasının sebeplerini genel olarak şu şekilde sıralamaktadır:

1. Dile ilişkin saygıyı ve özgüveni oluşturmak,
2. Standartları belirlenmiş dil öğretimine yardımcı olmak,
3. Dil başarısını arttırmaya yardımcı olmak,
4. Yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak,
5. Dil ve kültüre ilişkin farklılıklara yönelik hoşgörüyü arttırmak,
6. Bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretmek,
7. Dili kötüye kullananlara karşı dili korumak,
8. Dilin sorunlarını anlamaya yardımcı olmak, dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmektir.

Thornbury (1999: 15-17; akt. Göçen ve Okur, 2013: 334-335) ise dilbilgisi öğretimini gerekli kılan nedenleri aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Dilbilgisi, dil öğrenenlere sınırsız dilbilimsel yaratıcılığı sağlayan bir çeşit cümle kurma makinesidir. Bu nedenle dil öğrenenler, dilbilgisinin sunduğu kuralları göz önüne alarak ve yaratıcılıklarını kullanarak birçok yeni cümle kurarlar.
- Dilbilgisi, sözlüksel sistemden daha çok cümledeki anlam inceliğini sunar. Dilbilgisi öğretimi, anlamda oluşan belirsizliğe karşıt olarak ‘düzeltici’ görevini üstlenir. Yani açık, anlaşılır ve kurallara uygun olmayan cümlelerin zihinde oluşturduğu belirsizlikleri engellemek dilbilgisinin görevidir. Örneğin; “Me Tarzan”, “You Jane” gibi dilbilgisi açısından yanlış kurulmuş cümlecikleri özellikle yazılı anlatımda anlam karışıklığına yol açmaktadır. Dilbilgisi öğretimi bu belirsizliği ortadan kaldırır.
- Dilbilgisi ile ilgili öğretimden uzak olan ve dilbilgisi konularıyla ilgili hiçbir bilgi almayan öğrencilerin, bilgi alan öğrencilere göre dilbilimsel becerileri kısa zamanda yok olur.
- Dilbilgisini tanıma ve dilbilgisi yapılarının farkına varma, dil edinimi için çok gereklidir.
- Dilbilgisi sayesinde dilin düzenlenmesi ve kategorilere ayrılması sağlanmış olup, o dil daha sindirilebilir ve anlaşılabilir hale gelebilir.
- Dilbilgisi öğretmene öğretilecek ve düzenli aralıklarla değerlendirilecek bir kurallar sistemi sunar (Thornbury, 1999: 15-17; akt. Göçen ve Okur, 2013: 334-335).

Yeni dil bilgisi anlayışında dil bilgisi öğretimi bir amaç değil araç olarak ele alınmaktadır. Dil bilgisi, yazım kuralları, kelimeleri daha iyi okuma ve yazma, dil ve zihinsel becerileri geliştirme gibi etkinliklerle birlikte yürütülmektedir. Amaç yazılı ve sözlü ifadenin iyileştirilmesidir. Böylece dil bilgisi okulda yeni bir anlam kazanmakta, etkinliklerle dil bilgisi öğretilmekte ve bunlar dil öğrenme alanının etkinlikleriyle birleştirilmektedir. Dil bilgisi kuralları peş peşe sırayla değil, sözlü ve yazılı dil etkinlikleri içinde verilmektedir. Bu anlayışta bir dili öğrenirken onun

kurallarını ezberlemek yerine mantığı keşfedilmektedir. Bu yönüyle yeni dil bilgisi, karanlığın üzerine doğan güneş gibidir (Guay, 2011; akt. Güneş, 2013: 46).

Swan (2002: 148), “Dilbilgisi konularını izlencede soldan sağa giderek körükörüne seçmekten ziyade öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda tespit etmek önemlidir” sözleriyle dilbilgisi öğretiminde amaç ne olursa olsun öğrenci ihtiyaçlarının mutlaka göz önünde bulundurulmasının büyük önem taşıdığının altını çizmektedir.

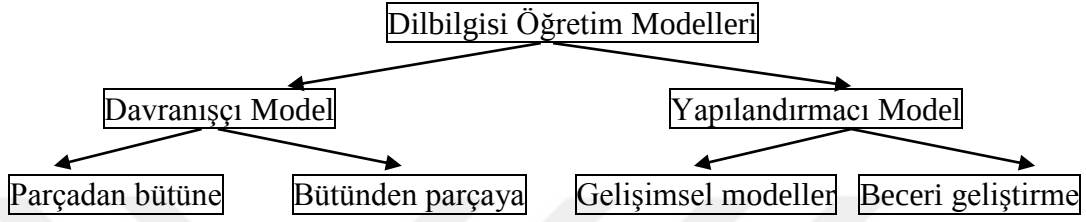
Görüldüğü gibi, çağdaş yaklaşımlarda yabancı dil öğretiminde, dilbilgisinden çok iletişim, metin ve söylem kavramları ön plana geçmiş olsa da dilbilgisinin dil öğretiminin temelini oluşturması gerçeği de göz ardı edilememektedir. Burada önemli olan konu dilbilgisinin dil öğretiminin hangi aşamasında/aşamalarında, iletişim gerçeği içinde nasıl öğretilmesi gerektiği ve bu gerekliliğin dil öğretim materyallerini nasıl şekillendirilmesi gerektiğidir, bu araştırma da bu düşünceler ışığında kuramsal ve uygulamalı bir anlayışla bu konuya ışık tutmayı hedeflemektedir.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Öğretim Yaklaşımları

Dil eğitiminin önemli bir anahtarı olan dilbilgisi, tarihsel süreç içerisinde kendisine verilen değer açısından çeşitli aşamalardan geçse de artık dilbilgisinin yadsınamaz önem taşıdığı kabul görmüştür. Ancak dilbilgisi öğretimine yaklaşımlar konusunda karşımıza farklı görüşler çıkmaktadır. Güneş (2013: 45), dilbilgisinin, önceleri harfleri okuma ve yazma sanatı olarak ele alındığını, ardından kurallar bütünü olarak görüldüğünü, günümüzde ise dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alan olduğunu dile getirmektedir.

Güneş (2007; akt. Yaman, 2013: 241), dilbilgisi öğretim modellerini geleneksel ve yapılandırmacı modeller olarak ikiye ayırmaktadır. Davranışçı ve bilişsel dil yaklaşımlarından hareketle geliştirilen davranışçı modelde dil bilgisi, parçadan bütüne ve bütünden parçaya olmak üzere birbirine zıt iki öğrenme

modeliyle öğretilirken; gelişimsel ve etkileşimsel yaklaşımlardan hareket eden yapılandırmacı modelde ise dil bilgisi öğretimi, gelişimsel modeller ve beceri geliştirme modelleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Gelişimsel modelde dil bilgisi öğretimi, ayrıntılı olarak ele alınırken beceri geliştirme modelinde dil bilgisinin nasıl öğretileceği üzerinde durulmaktadır.



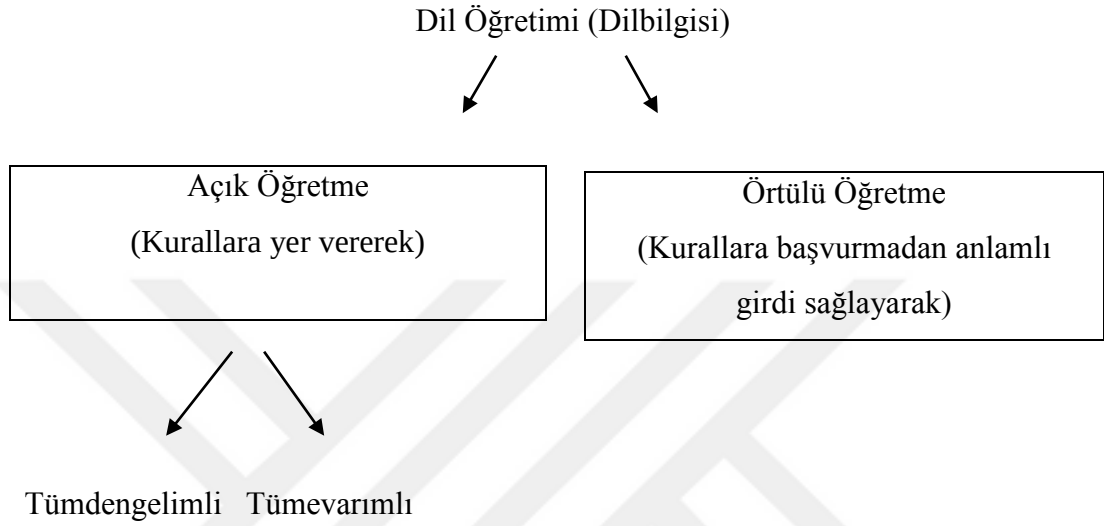
Tablo 6: Dilbilgisi Öğretim Modelleri (Güneş, 2007; akt. Yaman, 2013: 241)

Dilbilgisel bilginin (dilsel yeterliğin) iletişimsel yeterliğin sadece bir parçası olduğu gerçeğinin tartışıldığı 1970’ler sonrasında, iletişimsel yaklaşımın hedeflerine en iyi şekilde ulaşmak amacıyla iki okulun ortaya çıktığını ifade eden (Thornbury, 2000: 18), her iki okulun da dilin iletişimsel kullanımına büyük önem verdiğini söylemektedir. Fakat bu iki okul arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. İlk yaklaşımda, bir dili kullanmak için öğrenirken, yani, kuralları öğrenip gerçek yaşama benzer bir iletişimde kullanırken; daha radikal olan ikinci yaklaşımda, dili öğrenmek için dili kullanırsınız. Thornbury (2000: 18-19), ikinci yaklaşımı savunanların dil öğrenimine karşı deneysel bir bakış açısına sahip olduklarını ve öğrencilerin gerçek yaşama benzer şekilde iletişime geçmesine fırsat vererek dilbilgisinin kendiliğinden edinileceği ve dolayısıyla da dilbilgisi kurallarını çalışmanın tamamıyla bir vakit kaybı olacağı görüşünü savunduklarını da sözlerini eklemektedir.

Dilbilgisi öğretiminin farklı anlamlar taşıyabileceğini belirten Thornbury (2000: 23), “Dilbilgisel bir izlençe doğrultusunda, dilbilgisi kurallarının açıklandığı ve dilbilgisi terminolojinin kullanıldığı açık dilbilgisi öğretimi (**overt** grammar teaching); iletişimsel bir izlençe doğrultusunda, iletişimsel etkinliklerin yapılması esnasında ortaya çıkan dilbilgisi sorularının irdelendiği örtük dilbilgisi öğretimi (**covert** grammar teaching)” açıklamasıyla başlıca iki dilbilgisi öğretiminin altını

çizmektedir.

Celce-Murcia (2015: 4; akt. Dilber, 2015: 374) ise dilbilgisi öğretimini aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi sınıflandırmıştır:



Tablo 7: Dilbilgisi Öğretimi Yöntemleri (Celce-Murcia, 2015: 4; akt. Dilber, 2015: 374)

Buna göre dilbilgisi açık (explicit) bir şekilde kurallara yer vererek veya kurallar kullanılmadan sadece anlamlı girdi sağlayıp öğrencinin dilbilgisi kurallarını kendisinin oluşturmasını sağlayarak örtülü (implicit) bir şekilde yapılabilir. Açık olarak yapılan dil öğretiminde ise çok bilinen iki temel yaklaşım bulunmaktadır: Tümdengelimli Yaklaşım (deductive approach) ve Tümevarımlı Yaklaşım (inductive approach). Birçok dilbilimci dilbilgisi yapıları uygulanmadan önce tümdengelimli veya tümevarımsal yaklaşımı içeren bir sunum aşaması ile desteklenmesi gerektiğini öne sürmektedir. Çünkü yapılar hakkında belirli bir farkındalık olmadan uygulamanın yararlı olması zordur. Bunun sonucunda öğrenciler yapılar hakkında ön bilgi edinir ve onları daha iyi kavrarlar (Ellis, 2002; akt. Dilber, 2015: 374).

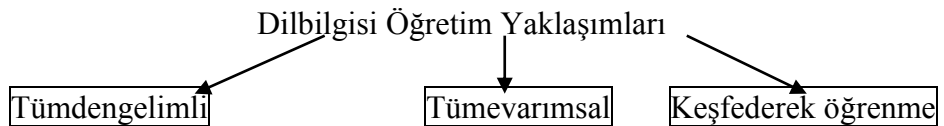
Larsen-Freeman (2009: 528) da dilbilgisi öğretiminde açık (explicit instruction) ve örtük (implicit instruction) olmak üzere iki temel öğretim yaklaşımından söz etmektedir. Açık dilbilgisi öğretimi ya kuralların ve kalıpların öğrencilere açıkça öğretildiği tümdengelimli bir yaklaşımla (deductive) ya da

öğrencilerin kendilerinin kuralları keşfetmek üzere yönlendirildiği tümevarımlı bir yaklaşımla (inductive) yapılmaktadır. Örtük dilbilgisi yaklaşımında ise dilbilgisi kural ve kalıplarına başvurulmamaktadır.

Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleli (2017: 37) da tümevarımlı yaklaşımların dil öğrencisinin belirli bir dilsel özelliği yöneten kurala ilişkin farkındalığını sağlamayı hedeflediğinden ‘açık’ öğretim çerçevesinde ele alındığını dile getirmektedirler. Aynı zamanda, kimi araştırmacıların ise bu yaklaşımı, temelde öğrenciye açık bir kural oluşturmasını sağlamayı hedeflemekten çok farkında olmadan kurala ilişkin çıkarım yapmasını sağladığından, ‘örtük’ öğrenimin bir görünümü olarak değerlendirdiklerini aktarmaktadırlar (Jean ve Simord, 2013: 1024).

Demirel (2003: 93; akt. Çeçen, 2007: 16), “tümdengelim”i, “genelden özele, yasalardan ya da olgulardan olaylara, kuraldan örneğe geçme” şeklinde tanımlamaktadır. Özbay’a (2006: 154; akt. Çeçen, 2007: 17) göre tümdengelim, birtakım kural, tanım, kanun ve kavramlardan örneklerle ulaşma yoludur. Tümevarım yöntemi ise gözleme, araştırmaya dayandığı için ezbercilikten uzaktır. Bu nedenle, öğrencilerde bilimsel düşüncenin gelişmesini sağlar. Öğrencilere somut durum veya örneklerden hareketle genelleme yapma fırsatı verir (Kavcar vd., 1998: 18; akt. Çeçen, 2007: 16).

Hangi yaklaşım kullanılırsa kullanılsın, hedef dil öğesinin ancak gerçek bağlamıyla sunulduğunda öğrencinin öğrenme sürecine katkıda bulunacağını belirten Beaven (2016), dilbilgisi öğretiminde, tümdengelimli, tümevarımsal ve keşfederek öğrenme yaklaşımı olmak üzere başlıca üç yaklaşımdan söz etmektedir:



Tablo 8: Dilbilgisi Öğretim Yaklaşımları (Beaven, 2016)

Tümdengelimli yaklaşımda, öğretmenin kuralları açıklayıp verdiğini ve sonrasında öğrenciye alıştırmaya sunduğunu dile getiren Beaven (2016), bu yaklaşımın artı ve eksilerini şu şekilde açıklamaktadır:

Avantajları

- Motivasyonu yüksek öğrencilerde iyi işe yarar.
- Açıklama konusunda zaman kazandırır.

Dezavantajları

- Mekaniktir.
- Anlama az önem verir.
- Dil kullanımından kopuktur.

Thornbury (2000: 30) ise tümdengelimli yaklaşımın muhtemel avantaj ve dezavantajlarını şu şekilde sunmaktadır:

Dezavantajları

- Derse dilbilgisi sunumu ile başlamak kimi öğrenciler için itici olabilir. Dilbilgisi terminolojisini ya da ilgili kavramları bilmiyor olabilirler.
- Dilbilgisi açıklaması öğretmen merkezli bir sınıf ortamının yolunu açar; bu da sıklıkla öğrenci katılımı ve etkileşimi pahasına olur.
- Açıklamanın akılda kalma olasılığı diğer sunum tekniklerine göre düşüktür.
- Böyle bir yaklaşım, dilin kuralları bilmekten ibaret olduğu görüşünü destekler.

Avantajları

- Doğrudan konuya girdiği için zaman kazandırıcı olabilir. Birçok kural – özellikle de yapıyla ilgili olanlar- tümevarımsal yaklaşımdan çok daha basit ve çabuk bir şekilde açıklanabilir. Böylece alıştırmaya ve uygulama için daha çok zaman kalacaktır.
- Özellikle de yetişkin öğrencilerin, zekasına ve olgunluğuna uyduğu için, dil edinimindeki bilişsel işlemlerin rolünü kabullenir.
- Birçok öğrencinin, özellikle de analitik bir şekilde öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin sınıfta öğrenme beklentilerini karşılar.
- Hedef dil öğelerini önceden tahmin etmek ve ona göre hazırlanmak zorunda kalmaktansa sırası geldikçe işleme fırsatı sunar (Thornbury, 2000: 30).

Beaven (2016), tümevarımsal yaklaşımda ise öğretmenin bağlam içinde örnekler sunduğunu ve öğrencilerin kuralları keşfetmelerine izin verdiğini, sonrasında da yine alıştırma sunduğunu ifade etmekte ve bu yaklaşımın olumlu ve olumsuz yönlerini şu şekilde göstermektedir:

Avantajları

- Öğrencileri düşündürür.
- Öğrencileri öğrenmek için motive eder.
- Dilbilgisini bağlam içinde sunar.

Dezavantajları

- Dilbilgisinin sunumu bu yaklaşımla daha karmaşıktır.
- Bazı kuralların bu yaklaşımla öğretilmesi güçtür.
- Doğrudan dilbilgisi öğretimi açısından eksiktir.

Keşfederek öğrenme yaklaşımında, öğretmenin hedef dildeki örnekleri bağlam içinde sunduğunu ve öğrencileri kuralları keşfetme sürecinde desteklediğini belirten Beaven (2016), bu desteğin sorgulama ya da fark etme aşamasında izleme aracılığıyla olabileceğinin altını çizmektedir. Kuralların havada bırakılmayıp öğrencilerin varsayımlarının doğru olup olmadıklarını kontrol etmek üzere öğretmen tarafından özetlendiğini sözlerine ekleyen Beaven (2016), bu yaklaşımda da alıştırmanın varlığından söz eder. Buradan çıkarımla, keşfederek öğrenme yaklaşımının tümdengelimsel ve tümevarımsal yaklaşım arasında uzlaşımsal bir yol çizdiğini söylemek mümkün gözükmemektedir.

Anna



Rob



Lizzy



Anna is Rob's girlfriend. But
then Rob meets Lizzy.
What happens?

KEŞFEDEREK ÖĞRENME

BAĞLAMSAK DİLBİLGİSİ

Anna, Rob'un kız arkadaşıdır. Fakat daha sonra Rob
Lizzy ile tanışır. Neler olur?

Resim 1: Bağlam Oluşturma Örneği (Beaven, 2016)

Beaven (2016), Resim 1'de keşfederek öğrenme yaklaşımında nasıl bağlam oluşturulabileceğine dair bir örnek vermekte; Resim 2'de ise bu bağlam çerçevesinde hedef dil öğesinin metin içinde anlamlı bir şekilde nasıl sunulabileceğini örneklendirmektedir.

I used to really love Rob. And I think he used to love me. We used to go out together every weekend. And when we couldn't meet we used to phone each other and talk for hours. We shared our music and even some of our clothes! But then Rob met my friend Anna and everything changed. Now he goes out with her at the weekends. He doesn't love me now. And I am trying hard not to love him. He doesn't deserve my love.

KEŞFEDEREK ÖĞRENME

BAĞLAMSAAL DİLBİLGİSİ

Rob'u gerçekten çok severdim. Bence o da beni severdi. Her hafta sonu birlikte dışarı çıkardık. Buluşamadığımızda birbirimizi arar saatlerce telefonda konuşurduk. Müziğimizi ve hatta bazı kıyafetlerimizi bile paylaştık fakat sonra Rob arkadaşım, Anna ile tanıştı ve her şey değişti. Şimdi her hafta sonu onunla dışarı çıkıyor. Beni artık sevmiyor. Bense onu sevmemek için çok çabalıyorum. Aşkımı hak etmiyor.

Resim 2: Bağlamsal Dilbilgisi Öğretimi İçin Metin Örneği (Beaven, 2016)

Beaven (2016), öğrencilerin hedef dil yapısını keşfetme süreçlerine yardımcı olmak amacıyla da aşağıdaki önerileri sunmaktadır:

- Öğrencilerin bir seçeneği işaretleyerek hedef yapıyla ilgili bir kuralı doldurmasını isteyebilirsiniz.
'used to' geçmişteki *bir durumu / tek bir eylemi* ifade etmek amacıyla kullanılır.

- Öğrencilerin örnekleri kurallarla eşleştirmelerini isteyebilirsiniz. Hangi cümleler *geçmişte tekrarlanarak yapılan eylemleri* dile getirmektedir?
- Öğrencilerin örnekleri sınıflandırmalarını isteyebilirsiniz. Bu cümlelerden hangileri *'past simple' yerine 'used to'* ile kullanılabilir?

Buluş etkinlikleri yoluyla öğrencilerin dil özelliklerini kendilerinin keşfedebileceğini dile getiren Tomlinson (2015: 26), bu sürece örnek olarak, “Tablodaki sıfatların üstünlük dereceleri (the comparatives and superlatives of the adjectives) nedir?” demek yerine, sıfatların üstünlük derecelerinin öğrenciler tarafından keşfedilerek nasıl bulunabileceğini göstermektedir:

1. İkili çalışma yaparak metinde hangi sözcüklerin iki şeyi karşılaştırmak üzere kullanıldıklarını bulunuz.
2. Örnekleri kullanarak kendiniz sıfatların üstünlük derecelerini belirten ifadeler yazınız.
3. Ödev olarak, sıfatların üstünlük derecelerini gösteren daha fazla örnek bulunuz. İkinci aşamada belirttiğiniz ifadelerin doğruluğunu kontrol ederek konuyu gözden geçirin.

Keşfederek öğrenmenin öğretmen tarafından sunulan rehberlik ve geribildirimle birlikte bir deneme yanılma döngüsünü barındırdığından söz eden Thornbury (2000: 52), aşağıdaki şemada, geniş zamanın tümevarımsal bir yaklaşımla sunulduğu bir örnek göstermektedir:

5
Find the rule
Look at these sentences:
You **know** Norma and Joe, don't you?
They **work** every day.
Joe **talks** to tourists, and Norma **writes** letters.
We always **go** to their travel agency.
The agency **offers** tours to many different countries.
I **like** the service there too.

► There is a final **s** on the verb only with certain subjects. What are they?
☐ I ☐ you ☐ he ☐ she ☐ it ☐ we ☐ they

Now apply the rule!
Circle the right verb.
I **see/sees** Norma almost every day, or
she **call/calls** me. She and Joe sometimes
come/comes to my house on weekends.
Joe usually **tell/tells** us some funny stories.

(from Maple, R. *New Wave 1*, Longman, 1988)

Resim 3: Tümevarımsal Yaklaşımla Dilbilgisi Öğretim Örneği

(Maple, R. *New Wave 1*, Longman, 1988; akt. Thornbury, 2000: 53)

Thornbury (2000: 52), öğrencilerin, dilsel veriyi inceleyerek, kalıp ve kuralları başarılı bir şekilde çıkarım yapmalarının yalnızca verinin nasıl yapılandırıldığına değil aynı zamanda verinin kendisinin miktarına ve kalitesine de bağlı olduğunu altını çizmektedir. *Corpora* olarak adlandırılan bilgisayarda depolanan büyük dilsel veri tabanlarının ortaya çıkışıyla tümevarımsal yaklaşımların uygulanabilirlik alanlarının muazzam bir şekilde genişleyeceğini de sözlerine eklemektedir. Çünkü bu şekilde yapıları örnekleyen çok çeşitli dilsel girdilere güvenilir ve hızlı bir şekilde ulaşılabilecektir.

Thornbury (2000: 54), öğrencilerin kuralları kendilerinin çözümlemeye çalışmalarının getirilerini ve dokuncalarını da şu şekilde sıralamaktadır:

Avantajları

- Keşfedilerek öğrenilen kuralların öğrencilerin var olan zihinsel şemalarına yerleşme ihtimali bir başkası tarafından sunularak öğrenilen kuralların yerleşme ihtimalinden daha yüksektir.
- Bu süreçteki zihinsel çaba daha derin bir bilişsel derinliğe yol açarak hatırlama olasılığını yükseltir.
- Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer alırlar.
- Yapıları fark etme ve problem çözme becerilerinin kullanımını gerektirdiğinden, bu tarz zorlamaları seven öğrenciler için oldukça uygundur.
- Eğer problem çözme işi işbirlikçi bir şekilde, ve hedef dilde yapılırsa, öğrencilerin dili daha fazla kullanma imkanı bulacaklardır.
- Bir şeyleri kendi için çözümleme öğrencilerin daha fazla güven duymasının yolunu açacak, bu da onlara öğrenme süreçlerinde özerklik kazandıracaktır (Thornbury, 2000: 54).

Dezavantajları

- Kuralları çözümleme sürecinde harcanan zaman ve emek, öğrencileri kuralların dil öğrenme sürecinde bir araç değil hedef olduğuna dair yanlış yönlendirebilir.
- Kuralları çözümleme sürecinde harcanan zaman, öğrenilen hedef yapının üretici bir şekilde kullanılması pahasına olabilir.
- Öğrenciler yanlış hipotez kurabilir, ya da uygulama aşamasında kurallı genişletebilir ya da daraltabilirler. Bu tehlike, özellikle de hipotezlerin doğruluğuna dair örnekler ya da kuralın en son açık bir şekilde öğrencilerden alınması gibi yollarla test edilmemesi sonucunda ortaya çıkabilir.
- Dersi planlama sürecinde öğretmene büyük bir yük düşebilir; çünkü öğretmenlerin, öğrencilerin kurala doğru bir şekilde ulaşmalarını sağlamak amacıyla bilgileri çok dikkatlice seçip yapılandırılmaları gerekmektedir.
- Kuralın direk bir şekilde verilmesini tercih eden öğrenciler için kızdırıcı olabilir (Thornbury, 2000: 54-55).

Dilbilgisi öğretiminde tündengelimsel ve tümevarımsal yaklaşımların etkililiğini karşılaştıran birtakım araştırma çalışmaların mevcut olduğunu dile getiren (Thornbury, 2000: 38), genel olarak kesin bir sonuca varılamadığını söylemektedir. Bu durumun öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri, öğretmenin açıklama becerileri, vb. değişkenler dolayısıyla ortaya çıktığını sözlerine eklese de çok önemli bir faktörün öğretilen öğenin türü olduğunun altını çizmektedir: “Bazı dilbilgisel öğeler tündengelimsel bir yaklaşımla öğretilmeye uygunken bazıları da tümevarımsal bir yaklaşımla öğretilmeye uygundur” (Thornbury, 2000: 38).

Tümdengelsel yaklaşımın özellikle daha analitik ve yansıtıcı bir şekilde dil öğrenmeye eğilimli olanlar için uygun olduğunu ifade eden Thornbury (2000: 38), bunun, aynı zamanda, iletişime geçerek öğrenmeyi tercih eden öğrenciler için uygun olmayacağı anlamına geleceğini de vurgulamaktadır.

Öğretmenin kuralları sunma stiline tümdengelsel yaklaşımda oldukça önemli olduğunu dile getiren Thornbury (2000: 48), kuralların etkili bir şekilde sunumunun aşağıdaki özellikleri barındırması gerektiğini açıklığa kavuşturmuştur:

1. Örneklerle açıklanmalı.
2. Kısa olmalı.
3. Öğrencilerin anlayıp anlamadıkları kontrol edilmeli.
4. Öğrencilerin kuralı kişileştirmesine fırsat verilmeli.

Kural güdümlü bir yaklaşımda, öğretmenin kuralları sunma stiline oldukça önemli olduğu gerçeğinden yola çıkarak, öğrenciye gösterilen kuralın da birtakım özellikler taşıması gerektiğini söylemek yerinde olacaktır. Michael Swan (akt; Thornbury, 2000: 32) bu kriterleri şu şekilde sıralamaktadır:

- **Doğruluk (Truth):** Kurallar doğru olmalıdır.
- **Sınırlama (Limitation):** Kurallar, verilen yapının kullanımı konusundaki sınırlamaları açıkça göstermelidir.
- **Açıklık (Clarity):** Kurallar açık olmalıdır.
- **Basitlik (Simplicity):** Kurallar basit olmalıdır.
- **Aşinalık (Familiarity):** Açıklama öğrencinin daha önceden aşina olduğu terimleri kullanmalıdır.
- **Uygunluk (Relevance):** Bir kural sadece öğrencinin cevaplanmasına ihtiyaç duyduğu sorulara cevap vermelidir (Michael Swan, akt; Thornbury, 2000: 32).

Dilbilgisinin kurallar ve örnekler yoluyla öğretilmesine ek olarak, Thornbury (2000: 69), dilbilgisi öğretiminde metinden de yola çıkılabileceği görüşünü savunmakta ve bu görüşünün altında yatan nedenleri şu şekilde açıklığa kavuşturmuştur: “Dil bağlam duyarlıdır. Bu da bağlam olmadığında sözcük ya da sözcük grubunun kastedilen anlamının anlaşılmasının zorlaşacağı anlamına gelir. Bu

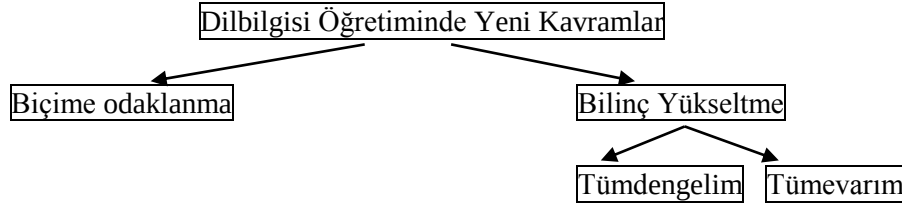
durum, tümcelerden çıkarılan sözcükler ve metinlerden çıkarılan tümceler için de geçerlidir. Nasıl ki bağlamından koparılmış sözcük ve tümceler anlamını kaybediyorlarsa, bağlamından koparılmış metinler de anlamını yitireceklerdir. Bir başka ifadeyle, anlaşılmalari zor olacaktır” (Thornbury, 2000: 69-70).

Thornbury’nin gerekçelerinin dilin çağdaş bir bakış açısıyla ele alındığı AOC ile uyduğu açıkça görüldüğü için “metin odaklı dilbilgisi öğretimine” ayrı bir alt başlıkta geniş bir şekilde örneklerle beraber yer verilecektir.

Larsen-Freeman (2009: 528) açık kuralların kaynağının ne olması gerektiği üzerinde düşünülmesi gerektiğini vurgulamakta ve öğrencilere kuralları vermek yerine, Fotos and Ellis (1991)’in öğrencilerin kendilerinin kuralları tümevarımsal bir yolla çözümleyebilecekleri dilsel veri verdiklerini belirtmektedir. Tümevarımsal yaklaşımın anlaşılması ve içselleştirmesi zor karmaşık kurallar için oldukça uygun olabileceğini de sözlerine eklemektedir. Adair-Hauck, Donato and Cumo-Johanssen (2005; akt. Larsen-Freeman, 2009: 528) da öğretmenin öğrenciye açıklamaları sağlamasından, ya da öğrencilerin dilbilgisi açıklamalarını kendilerinin analiz etmek üzere tamamen yalnız bırakılmasından ziyade kuralların nasıl biçimlendirildiğine dair güdümlü katılım yaklaşımını (guided participatory approach) önermektedirler.

N. Ellis (2005; akt. Larsen-Freeman, 2009: 529) ve N. Ellis ve Larsen-Freeman (2006; akt. Larsen-Freeman, 2009: 529) da özellikle dilbilgisel morfoloji alanında bilinçli katılımın başarılı öğrenme için gerekli olduğunun altını çizmektedir. “Bilinçli olma davranış değişimi için gereklidir” (N. Ellis, 2005: 327; akt. Larsen-Freeman, 2009: 529). “Bu noktada kesinlikle söylenebilecek tüm şey belki de dilbilgisini açık ve örtük öğretimin karışımı şekilde ele alan öğretimin, öğrencilere daha yararlı olma ihtimalidir” (N. Ellis, 1995; MacWhinney, 1997; akt. Larsen-Freeman, 2009: 529).

Son zamanlarda dilbilgisinin yeniden can bulması üzerine çokça yazı yazıldığını ifade eden Thornbury (2000: 23), bu canlanışın iki önemli kavram etrafında yaşandığını söylemektedir: biçime odaklanma ve bilinç yükseltme.



Tablo 9: Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Kavramlar (Thornbury, 2000: 23)

Thornbury dil öğretiminde yaşanan bu gelişmeyi aşağıdaki sözleriyle açıklığa kavuşturmuştur:

“Biçime odaklanma kavramı bilinç yükseltme kavramıyla ilintilidir. Öğrencilerin dil öğelerine dikkat etmesini sağlamak onların bu dil öğelerini edinmesine yardımcı olabilir. Dilbilgisel sistemin özelliklerine dikkat çekmek, bundan dolayı, bir bilinç yükseltme şeklidir. Söz konusu öğenin direkt ve çabuk bir şekilde edinimine yol açamayabilir olsa da zaman içinde doğru ve uygun dil üretimiyle sonuçlanacak zihinsel işlemler zincirini harekete geçirebilir. Aslında, basit bir şekilde ifade edilecek olursa, bilinç yükseltme; hatırlama ve bir şeyi anlamış olma durumudur” (Thornbury, 2000: 23).

Thornbury’nin sözlerinden yola çıkarak, öğrencilerin dil yapılarına dikkatlerinin çekildiği ve farkındalık düzeylerinin artırıldığı bir dil öğretiminde, öğrenmenin gerçekleşebileceğini söylemek yerinde olacaktır. Bundan dolayı, dil öğretiminde öğrenmeyi kolaylaştıracak, anlamlı kılacak ve bireyselleştirecek “bilinç yükseltme etkinliklerine” yer verilmesi gerekecektir.

Dilber (2015: 382), bilinç-yükseltme (consciousness-raising) yönteminin, dilbilgisi kuralları ile ilgili sorun çözme görevleri vererek, dilbilgisi yapılarının zamanla keşfedilmesini sağlamayı hedeflediğini dile getirmektedir.

Ellis’in (2002: 168) ortaya attığı “bilinç-yükseltme-kavramı”, yöntemsel bilgi (procedural knowledge) yerine bildirime dayalı bilgi (declarative knowledge) kullanarak öğrencinin belirli dilbilgisi kurallarını “tekrar etme” uygulamasına başvurmadan kavramasını sağlamak anlamına gelmektedir. Yapı-odaklı etkinliklerle amaç öğrencinin dilbilgisi kurallarının farkına varması ve bunun dolaylı olarak ikinci

dil edinimini kolaylaştırmasıdır. Dilsel bir yapının doğru bir şekilde tekrar edilmesi değil dilsel yapı hakkında açık bilgiye sahip olmak hedeflenir. Dolayısıyla bilinç-yükseltme yönteminde hemen değil ileriki aşamalarda etki beklenir (delayed-effect).

Alıştırmanın öncelikli olarak davranışsal (behavioural), bilinç yükseltmenin ise esasen kavram-oluşturucu (concept-forming) olduğunu ifade eden Ellis (2002: 169), bu iki dilbilgisi çalışmasının birbirinden tamamen kopuk olmadığını, dilbilgisi öğretiminin ikisini de barındırabileceğini sözlerine eklemektedir.

Ancak alıştırmanın dil öğretimindeki etkililiğini belirlemek isteyen çalışmaları (Seliger, 1977; day, 1984; Ellis, 1984; Ellis ve Rathbone; 1987) dayanak gösteren Ellis (2002: 169-170), bu araştırmalar sonucunda; alıştırmanın, öğrencilerin dilde yetkinlik kazanmalarına yeterince fayda sağlamadığı, dilsel yapıları bağımsız bir şekilde kullanmalarını pek de mümkün kılmadığı ve anlam odaklı etkinliklere geçildiğinde yapı-odaklı bölümde pratik edilen yapıların göz ardı edilerek öğrencilerin kendi kaynaklarını kullandıklarına varıldığını da dile getirmektedir.

Dilbilgisinin bilinç yükseltme şeklinde öğretilebileceği görüşünü savunan Gerngross, G. Puchta, Herbert ve Thornbury (2006: 6) ise bu görüşlerinin gerekçelerini şu sözleriyle açıklamaktadırlar:

“Öğrencilere dilin kurallarını öğretebilirsiniz fakat onların öğreneceğini garanti edemezsiniz. Basit bir şekilde kuralları anlamıyor olabilirler ki bu özellikle de küçük yaştaki öğrenciler için geçerli bir durumdur. Fakat yetişkin öğrenciler bile *pastparticiple, third conditional, inseperable transitive phrasal verbs* gibi terimler ve *indefinite past time, future in the past* gibi kavramlarla sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca, araştırmalar gösteriyor ki bazı dilbilgisel yapıları öğrenilmesi önceden belirli bir sırayı takip etmektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin dilbilgisi öğrenimine karşı durmalarının nedeni onların henüz hazır olmaması gerçeğinden kaynaklanabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin dilbilgisi yapılarını *anlamak* ve doğru bir şekilde *üretebilmek* arasında geçen zamanı dikkate almaları gerekmektedir. Bazı araştırmalar da anlamının üretme için sadece bir ön koşul olmadığı, fakat aynı zamanda anlamının sıklıkla ve hayli bir zaman farkıyla üretmenin önüne geçtiğini iddia etmektedir.”

Tüm bu nedenlerden dolayı, birçok öğretmen dilbilgisi öğrenmenin ilk aşamalarını *bilinç yükseltme* olarak nitelendirdiğini sözlerine ekleyen Gerngross, G. Puchta, Herbert ve Thornbury (2006: 6), bilinç yükseltmeyi “öğrencinin şu anki dilbilgisi bilgisinin yeni keşiflere cevaben kendini yeniden organize etmesi” olarak tanımlamaktadırlar. Geleneksel sunuşun (öğretmen-merkezli) aksine, bilinç yükseltme öğrenci merkezlidir. Öğretmen bilinç yükseltme için en uygun koşulları sağlayabilir, fakat sadece öğrencinin kendisi dilbilgisini “keşfedebilir”. Tipik keşif süreçleri öğrencilere dilin verildiği (hedef dilbilgisi konusunun bağlam içinde örnekleri gibi) ve kuralların öğrencilerin kendileri tarafından çıkartılmaya teşvik edildiği *tümevarım* yöntemini içermektedir (Gerngross, G. Puchta, Herbert ve Thornbury, 2006: 6).

Bilinç yükseltmenin iletişim için gerekli olan dilbilgisel bilginin edinimini kolaylaştırdığı görüşünü savunan Ellis (2002: 171), bu örtük bilginin ediniminin iki şekilde gerçekleştiğini söylemektedir:

1. Fark etme ve karşılaştırma işlemlerine katkı sağlar, ve dolayısıyla da yeni dilsel bilginin entegrasyonuna zemin hazırlar. Ancak, entegrasyonu meydana getirmeyecektir. Bu süreç öğrencinin kendisi tarafından denetlenmektedir ve ancak öğrenci gelişimsel olarak hazır olduğunda gerçekleşecektir.
2. Öğrenci yeni özelliği örtük bilgi olarak bütünleştiremese bile, bu bilginin alternatif açık temsilini, ayrı bir yerde depolanmak ve öğrenci gelişimsel olarak hazır olduğunda ulaşılabilir. Böylelikle, açık bilgi öğrencinin girdideki özellikleri fark etmesine devam etmesini sağlayarak edinime hız kazandıracaktır.
(Ellis, 2002: 171-172)

Ellis (2002: 172), “bilinç yükseltme” etkinliklerinin tümevarımsal veya tümdengelimli olarak yapılabileceğini ifade etmektedir. Tümevarımsal öğretimde önce öğrenciye bilgi verilir ve bu bilgiye bağlı olarak dilbilgisi özelliğini tanımlayacak açık bir kural oluşturması istenir. Tümdengelimli öğretimde ise öğrenciye bir kural verilir ve bu kural doğrultusunda bir görevi tamamlaması istenir.

Ellis (2002: 173), “bilinç yükseltme” etkinliklerinin tümevarımsal bir şekilde nasıl yapılabileceğini, öğrencilerin ‘for’ ve ‘since’ arasındaki dilbilgisel farklılıklar

konusundaki farkındalıklarını arttırmak için düzenlediği bir etkinlikle örneklendirmektedir:

TABLE 1. AN EXAMPLE OF A CR PROBLEM-SOLVING TASK

1. Here is some information about when three people joined the company they now work for and how long they have been working there.

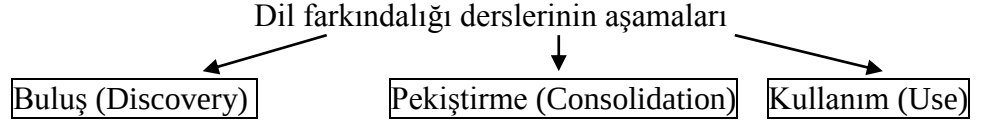
Name	Date Joined	Length of Time
Ms Regan	1945	45 yrs
Mr Bush	1970	20 yrs
Ms Thatcher	1989	9 mths
Mr Baker	1990 (Feb)	10 days

2. Study these sentences about these people. When is 'for' used and when is 'since' used?
 - a. Ms Regan has been working for her company *for* most of her life.
 - b. Mr Bush has been working for his company *since* 1970.
 - c. Ms Thatcher has been working for her company *for* 9 months.
 - d. Mr Baker has been working for his company *since* February.
3. Which of the following sentences are ungrammatical? Why?
 - a. Ms Regan has been working for her company for 1945.
 - b. Mr Bush has been working for his company for 20 years.
 - c. Ms Thatcher has been working for her company since 1989.
 - d. Mr Baker has been working for his company since 10 days.
4. Try and make up a rule to explain when 'for' and 'since' are used.
5. Make up one sentence about when you started to learn English and one sentence about how long you have been studying English. Use 'for' and 'since'.

Resim 4: Bilinç Yükseltme Yoluyla Tümevarımsal Dilbilgisi Öğretimi (Ellis, 2002:173)

Yukarıdaki örnekte öğrencilere kuralları tümevarımsal bir yolla çözümleyebilmelerini sağlayacak dilsel veri verildiğini görmekteyiz. Bu dilsel veri ise 4 kişinin işe giriş tarihlerini ve çalışma sürelerini gösteren bir tablo ile birlikte verilen örnek tümcelerdir. Öğrencilerin tablodaki bu bilgileri analiz ederek ve verilen örnek tümceleri inceleyerek hedef dilbilgisi öğelerini keşfetmeleri beklenmektedir. Hedef öğeyle ilgili hatalı kullanımların öğrenci tarafından fark edilmesi aşamasından

sonra öğrencilerin artık kuralı kendilerinin oluşturmaları istenmektedir. Son olarak da hedef dil yapısının öğrenci tarafından anlamlı bir şekilde kullanılarak bireyselleştirildiğini ve böylece öğrenmenin kalıcılığının sağlanmaya çalışıldığını görmekteyiz.



Tablo 10: Dil Farkındalığı Derslerinin Aşamaları (Gerngross, G. Puchta, Herbert ve Thornbury, 2006: 7)

Dil farkındalığı derslerinin aşamalarını “Buluş, Pekiştirme ve Kullanım (Discovery, Consolidation and Use)” olarak üçe bölen Gerngross, G. Puchta, Herbert ve Thornbury (2006: 7), dersin bu şekilde bölünmesinin geleneksel Sunuş, Uygulama ve Üretme modelini akla getirebileceğini söylemektedir. Aslında, bu terimleri reddetmek için iyi sebepler bulunduğunu sözlerine eklerlerken, bu durumu şu şekilde açıklığa kavuşturmaktadırlar:

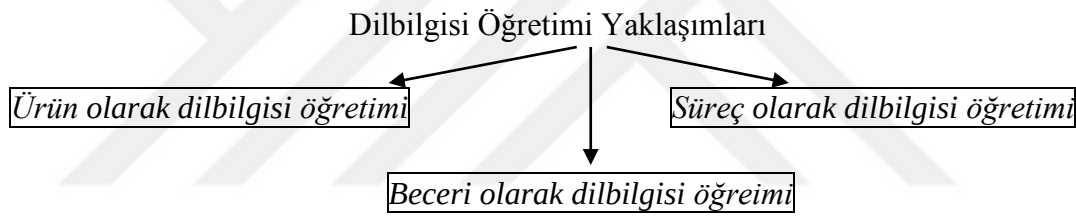
“*Sunuş* terimi öğrencilerin tam olarak öğretmenlerinin öğrettiklerini (ya da sunduklarını) öğrendikleri anlamına gelmektedir. Oysaki öğrenme çok daha az mekanik bir olaydır ve bu modelin önerdiğinden çok daha öğrenci odaklıdır.

Aynı şekilde, geleneksel *Uygulama* etkinlikleri her zaman öğrencilerin konuşmasını içermektedir ki bunlar da genellikle yeni dilbilgisi yapısının basit bir şekilde tekrarından ibarettir. Öğrencileri hazır olmadan konuşmaya zorlamanın onların dilbilgisini yeniden yapılandırma süreçlerine olumsuz bir şekilde etki ettiğine dair birçok kanıt bulunmaktadır. Bundan dolayı, *Pekiştirme* aşamasında göreceğiniz birçok etkinlik konuşma etkinliği olmayıp anlamaya dayalı görevlerdir. Örneğin, öğrencilerden bir dizi cümleyi okuması ya da dinlemesi istenebilir. Bu yapıların bir kısmı x yapısını içerirken diğer kısmı y yapısını içermektedir. Ve öğrencilerin görevi bu cümleleri uygun resimlerle eşleştirmektir. Bu tarz etkinlikler kimi zaman *dilbilgisi*

yorumlama görevleri olarak da adlandırılmaktadır, çünkü öğrencilerin dilbilgisini basit bir şekilde üretmektense yorumlamalarını gerektirmektedir.

Son olarak, üçüncü aşama olan *Kullanım* aşaması, öğrencilerin yeni öğrendikleri konuyu kendilerine ve yaşadıkları dünyaya uygun olarak kullanmalarını gerektirir. Diğer bir ifadeyle, kullanım kişiselleştirilmiş olur. Dil sadece öğrenci tarafından sahiplenildiğinde, yani öğrencinin kendi belirli amaçları doğrultusunda işe koyulduğunda hatırlanabilir kılınır” (Gerngross, G. Puchta, Herbert. ve Thornbury, 2006: 7-8).

Batstone (1994: 51) ise dilbilgisi öğretimi hususunda üç yaklaşımdan söz etmektedir: *ürün olarak dilbilgisi öğretimi*, *süreç olarak dilbilgisi öğretimi* ve *beceri olarak dilbilgisi öğretimi*.

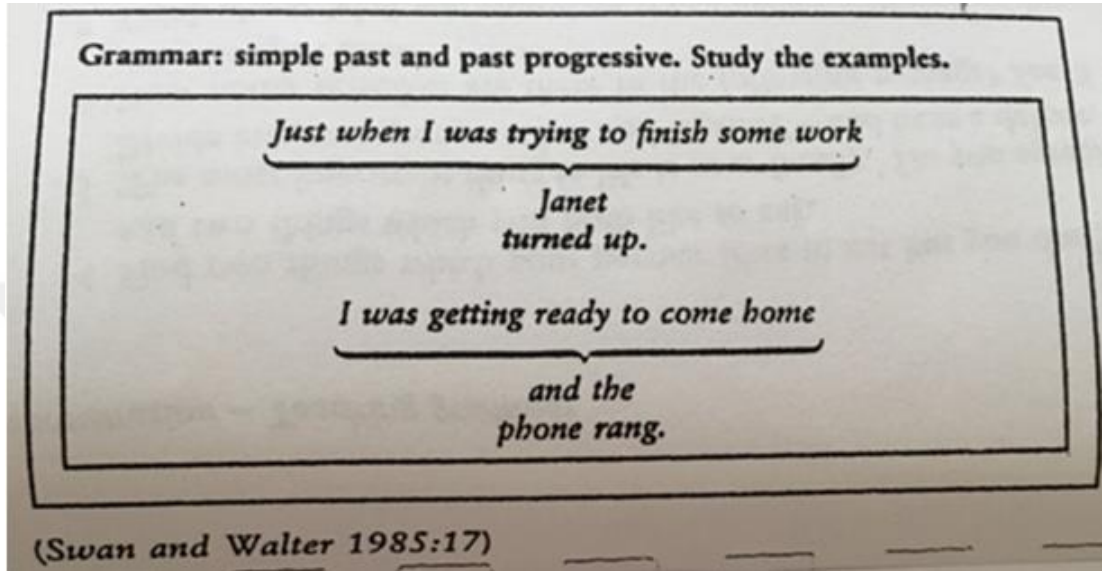


Tablo 11: Dilbilgisi Öğretimi Yaklaşımları (Batstone, 1994: 51)

Ürün odaklı dilbilgisi öğretimi, her bir ders için öngörülen hedef dili sağlayan özenli bir şekilde seçilmiş dil yapıları etrafında yapılandırılmaktadır. Öğrenme sürecindeki iki kilit aşama ürün odaklı dilbilgisi öğretimi yoluyla geliştirilebilmektedir. Bunlardan biri, yeni dilsel girdinin fark edilmesidir ki burada amaç, öğrencilerin dikkatlerini belirli dil yapılarına çekmektir. İkincisi de ürün odaklı dilbilgisi öğretiminin öğrencilerin dil sistemi üzerindeki bilgisini yapılandırmasına olanak sağlamasıdır, çünkü öğrencilere dilbilgisinin nasıl işlediğini görmek üzere yapıları değiştirerek ve yeniden birleştirerek kendi amaçları doğrultusunda kullanmak için fırsatlar sunulmaktadır.

Fark etme aşamasının yapılandırma aşamasından önce geldiğini belirten Batstone (1994: 54), fark etme etkinliğinin belirli bir dil yapısını öğrenci için belirgin

hale getirmeyi amaçladığını dile getirmekte ve bu işlemin nasıl gerçekleştirilebileceğini aşağıdaki farklı türde örneklerle göstermektedir:



Resim 5: Fark Etme İşlemi Etkinlik Örneği (Swan ve Walter, 1985: 17; akt. Batstone, 1994: 54)

Yukarıdaki örnekte, öğrenciler, kuralı kendileri keşfetmeye yönlendirildikleri için tümevarımlı bir yaklaşımın (inductive) uygulandığı söylenebilir.

PASSIVE VOICE		
Active An editor chooses the lead stories.		
Passive The lead stories are chosen by an editor.		
The passive is used a lot when you describe a process.		
The passive consists of:		
verb <i>to be</i> + the past participle		
To change the tense, you change the tense of the verb <i>to be</i> :		
This cartoon	was has been is will be	drawn by Justin
These cartoons	were have been are will be	

(Hutchinson 1986:108)

Resim 6: Açık Öğretim (Tümdengelimsel) Örneği (Hutchinson, 1986: 108; akt. Batstone, 1994: 55)

Dilbilgisi öğretimi, Resim 5’te, örtük ve tümevarımsal olarak yapılırken; Resim 6’da, açık ve tümdengelimsel bir şekilde yapılmaktadır. Batstone (1994: 55), bu iki uç nokta arasında olabilecek bir üçüncü seçenekten bahsetmekte ve yönlendirici sorular ya da başka şekillerde yol göstermeyle öğrencilerin dilbilgisi yapılarını kendilerinin çözümleyebileceklerine, aşağıdaki iki şemayı örnek göstererek, dikkat çekmektedir:

T.18 John Wigmore is being interviewed by Harriet Brown, the Managing Director of a tour company. Mr Wigmore has applied for the post of Sales Director.

Ms Brown: Who do you work for now, Mr Wigmore?

Mr Wigmore: The National Bus Company.

Ms Brown: And how long have you worked for them?

Mr Wigmore: I've worked for them for five years.

Ms Brown: How long have you been an area sales manager?

Mr Wigmore: Eighteen months.

Ms Brown: And what did you do before joining the Bus Company?

Mr Wigmore: I worked for a chain of hotels as junior manager.

● Grammar questions

Explain why Mr Wigmore says: *I've worked for (the Bus Company) for five years.*

But

I worked for a chain of hotels.

- *Is he still area sales manager for the Bus Company?*
- *Does he still work for a chain of hotels?*

(Soars and Soars 1986:37)

Resim 7: Yönlendirici Sorular Yoluyla Dilbilgisi Öğretimi Örneği (Soars ve Soars, 1986: 37; Batstone, 1994: 56)

How do you choose between the Past Simple and the Past Progressive?

A Study these examples:

- 1 (a) *Mary arrived* at six o'clock and ...
(b) John *was waiting* for her.
- 2 (a) Bob *was climbing* a tree when ...
(b) he *fell*.
- 3 (a) When we *went* out ...
(b) it *was raining*.
- 4 (a) I *was eating* an apple when ...
(b) my tooth *broke*.
- 5 (a) The thief *was climbing* over the wall when ...
(b) the dog *barked*.

B Now place the above numbers in the appropriate list. (The first two have been done for you):

Complete actions:	1(a)-----	<i>Example</i>
Incomplete } actions:	1(b)-----	
Interrupted }		

(Shepherd, Rossner, and Taylor 1984:49-50)

Resim 8: Örneklendirme Yoluyla Dilbilgisi Öğretimi Örneği (Shepherd, Rossner, ve Taylor, 1984: 49-50; Batstone, 1994: 57)

Öğrenme sürecinin diğer yönlerinde olduğu gibi yeni dilbilgisi özelliklerini fark etme konusunda öğrencinin zorlanamayacağını, bu işlemin sadece bireyin kendisi hazır olduğunda gerçekleşebileceğine dikkat çeken Batstone (1994: 57), yukarıda gösterilen örnek etkinlikler (şema 3 ve 4) yoluyla öğrencilerin kendilerinin dilbilgisi kurallarını keşfedebileceklerini ve bu yaklaşımın da “*bilinç yükseltme*” olarak adlandırıldığını dile getirmektedir. Batstone (1994: 59), öğrencilerin kuralları etkili bir şekilde çözümleyebilmesi ve yapılandırabilmesi için fark ediş ve yeniden fark ediş işleminin tekrarlanması gerektiğini ve bu şekilde doğal dil kullanımının sunulmasının kolaylaşacağını da sözlerine eklemektedir. “Dilbilgisi

hakkında yeni bir şey fark eden öğrenci, bunu dilbilgisinin nasıl yapılandırıldığına dair geliştirdiği hipotezlerine dahil ederek hareket etmek zorunda kalır. Bu işlemi de yapılandırma ve yeniden yapılandırma yoluyla yapar” (Batstone, 1994: 59).

Gerçek iletişimde, dili kullanan kişilerin bağlama dayanarak neyi nasıl söyleyeceğini seçtiğini belirten (Batstone, 1994: 66), bu şekilde bir seçimin işletildiği dil öğretiminin süreç odaklı dilbilgisi öğretimine kaysa dahi yine de ürün odaklı çerçevenin içerisine böyle bir seçim ögesinin eklenebileceğine vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda, dilbilgisini iletişimsel karar verme aracı olarak görerek, öğrencinin dilbilgisini bir seçim kaynağı olarak keşfinin de yolunu açmış olacağımızın altını çizen Batstone (1994: 70), bu kararın bizi yine bilinç- yükseltme konusuna getireceğini ifade etmektedir.

Batstone (1994: 51), süreç odaklı dil öğretiminde ise öğrencilerin, üzerinde yüksek düzeyde kontrollerinin olduğu bağlamlarda kendi anlamlarını inşa ettikleri bir dil kullanım sürecine girdiklerini ve böylece, dilbilgisine süregiden bir kaynak olarak yaklaştıklarını dile getirmektedir. Ancak öğrencileri kontrolsüz bir şekilde ya da rehberlik olmadan yeni ve zor bir şeyi yapmaya zorlamak yerine, ürün odaklı dil öğretiminde kullanılan rehberlikten çok daha farklı olarak, öğrencinin dikkatini belirli dilbilgisi özelliklerine hedef almak yerine, açık bir şekilde söylemsel beceri ve stratejilerin geliştirilmesinin amaçlandığının altını önemle çizmektedir. Bu da öğrencilerin kendilerini söylem katılımcıları olarak daha etkili bir şekilde ifade edebilecekleri görevler inşa etmekten geçmektedir. Süreç odaklı dil öğretiminde, sadece bilinç-yükseltme etkinlikleri yoluyla öğrencilerin dili kendilerinin keşfetmeleri beklenmekte değil, aynı zamanda, dili kullanarak kendilerini ifade etmeleri de istenmektedir. Bu tür süreç öğretimi ise kimi zaman ‘görev odaklı’ olarak adlandırılmaktadır (Batstone, 1994: 74).

Ürün odaklı öğretimde, her şeyi öğrenci adına yapmaktan kaçınmamız gerektiğini, çünkü öğrenmenin öğrencinin aktif ilgisini ve katılımını gerektirdiğini belirten Batstone (1994: 52), süreç odaklı öğretimde bu durumun tersine çevrildiğini; sadece aktif katılımı değil dilbilgisinin aktif kullanımını sağlayan bağlamları şekillendirerek, öğrencinin katılımını düzenlemeye ve kontrol etmeye ihtiyaç

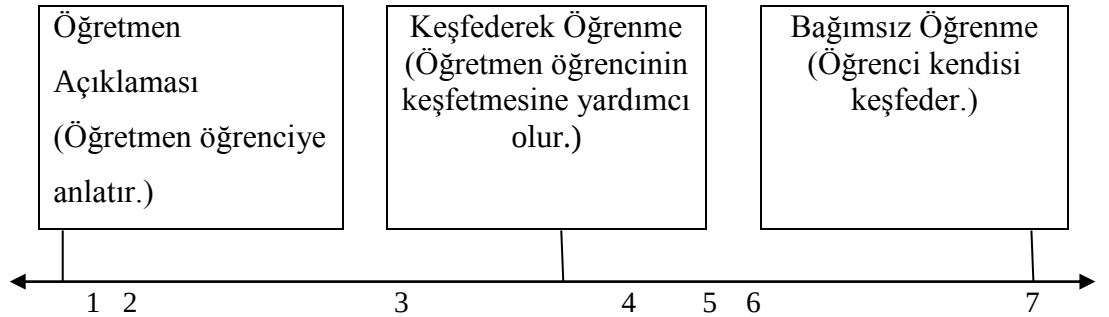
duyduğumuzu dile getirmektedir. Ancak öğrenci etkinliği üzerindeki kontrolü ne kadar çok serbest bırakırsak, öğrencinin kendi yolunda gideceği ve sıklıkla dilbilgisini bir kenara iteceği gerçeğini o kadar çok kabul etmek zorunda kalacağımızın altını çizmektedir. Bundan dolayı, ürün odaklı öğretimdeki derslerde öğretilen dilbilgisi süreç odaklı çalışmalarda hiçbir zaman ortaya çıkmayabilir. Öyleyse, ürün ve süreç odaklı öğretim arasında hassas bir boşluk vardır. İşte bu boşluğu dolduracak olan üçüncü yaklaşım da, beceri olarak dilbilgisi öğretimidir (Batstone, 1994: 52). Beceri odaklı dilbilgisi öğretiminde, öğrencinin dil kullanımının önemini elinde tutan görevler üzerinde çalışırken dilbilgisine de dikkat etmesi beklenmektedir. Örneğin, öğrenciler grup çalışması yaparak, süreç odaklı görevi yerine getirirlerken kullandıkları dilin kalitesi konusunda yansımalarını sunabilirler ya da metni doğru anlamak için dilbilgisine dikkat etmeyi gerektiren bir okuma görevi üzerinde çalışıyor olabilirler. Bu tarz görevler, öğrencilerin dilbilgisi kullanımının etkili iletişim için nasıl şekillenebileceği ve iyileştirilebileceği konusundaki farkındalıklarının artmasını sağlayacaktır. Beceri odaklı dilbilgisi öğretimi, ürün ve süreç odaklı dilbilgisi öğretimi arasında bir denge kurmaktadır. Batstone (1994: 99), bu yaklaşımın öğrencinin dikkatini dilbilgisine yöneltmek ve öğrencilere dil kullanımındaki dilbilgisini kullanabilme becerisini kazandıran görevler tasarlamak anlamına geldiğini ve işte bu yüzden “beceri odaklı dilbilgisi öğretimi” olarak adlandırıldığını da sözlerine eklemektedir.

Belirli bir dilbilgisi öğesinin yapısının, anlamının ve kullanımının tam olarak anlaşılması amacıyla, öğretmenin öğrencilerin gerekli dilbilgisi yapısına ciddi anlamda odaklanmalarını istediği aşamayı “açıklığa kavuşturma (clarification)” olarak adlandıran Scrivener (2011: 163), bu aşama için üç genel kategori sunmaktadır:

1. Öğretmen açıklaması (Teacher explanation)
2. Keşfederek öğrenme (Guided discovery)
3. Bağımsız öğrenme (Self-directed discovery)

Scriveener (2011: 164), bu açıklama türleriyle ilgili aşağıdaki örnekleri sunarken, aynı zamanda, bu kategorileri aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi şemalaştırmaktadır:

1. Öğretmen koşul cümlelerinin kuruluş yapısı hakkında demeç verir.
2. Öğretmen, haftasonu hakkında öğrencilere bir öyküsünü anlatır. Geçmiş zaman yapısıyla kullandığı her eylemi tekrarlayarak tahtaya yazar. En sonunda, tahtaya ‘geçmiş zaman’ yazar ve bu fiilleri geçmiş zamanla yazdığını çünkü olayların geçen Cumartesi gerçekleştiğini ifade eder.
3. Öğretmen bir durum verir, oradaki belirli bir anlamı açıklar ve sonrasında öğrencilerden uygun tümceler almaya çalışır, ya da öğretmenin kendisi örnekler verir.
4. Öğrenciler tahtadaki zaman cetvellerini yorumlamaya çalışarak tartışır ve örnek tümceler yazmaya çalışırlar. Öğretmen cevaplar yeterli olmayınca müdahale edebilir ve bir noktada, iki zaman dilimi arasındaki farkı açıklayabilir.
5. Öğretmen, öğrencilere koşul cümleleriyle ilgili 20 tane cümle verir. Öğrencilerden birlikte çalışmalarını, tartışmalarını ve kuralları keşfetmelerini ister.
6. Öğretmen tahtaya bazı cümleler (hepsi aynı zaman diliminde) yazar, fakat sözcükler karışık haldedir. Öğretmen odadan ayrılır ve öğrencileri sorularla baş başa bırakır.
7. Öğrenciler hangi yapı hakkında bilgi edinmek istediklerine karar verirler. Daha da fazla keşif yapmak üzere kütüphaneye ya da bir öğrenme merkezine giderler.



Tablo 12: Dilbilgisi Öğelerini Açıklığa Kavuşturma Yolları
(Scriveener, 2011: 164)

En çok keşfederek öğrenme üzerinde duran Scriveener (2011: 166)’a göre, öğretmenin buradaki rolü uygun görevler seçmek; uygun yönergeler, yardım, geribildirim ve açıklamalar sunmak; dersi, tüm öğrenciler aktif bir şekilde katılabilirsin diye gerekli şekilde yönetmek ve yapılandırmak, etkinlikten mümkün

olduğunca çok verim alınmasını sağlamaktır. Buradaki en önemli tekniğin, öğrencilere dili fark ettirecek ve dil üzerinde düşünmelerini sağlayacak iyi sorular sormak olduğunu sözlerine ekleyen Scievenner, bu soruların sözel olarak sorulabileceğini ya da bir çalışma kağıdı üzerinde verilebileceğini ifade etmektedir. Bu aşamada;

- Anlam odaklı sorular sorulabilir.
- Bağlam odaklı sorular sorulabilir.
- Yapı odaklı sorular sorulabilir.
- Analiz ve tartışma için uygun örnekler sunulabilir.
- Öğrencilerden metindeki cümleleri analiz etmeleri istenebilir.
- Kullandıkları dil üzerinde yansıtıcı düşünceleri istenebilir.
- Hatalarını analiz etmeleri istenebilir.
- Kurallar için hipotezler kurması istenebilir.
- Hedef dil ögesi için problemlem ve bulmacalar ortaya koymaları istenebilir.
- Hedef dil ögesinin anlamının anlaşılmasına yardım etmek amacıyla zaman cetveli gibi araçlar sunulabilir.
- Ne öğrendikleri konusundaki farkındalıkları artırılabilir (Scievenner, 2011: 166).

Scievenner'ın ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, keşfederek öğrenmede amaç öğretmenin öğrenciye bilgileri sunması değil, öğrenciye keşif için ortamlar yaratmasıdır. Bu süreçte de öğrenci zihinsel olarak oldukça aktif olduğundan öğrenmenin verimli olacağı sonucuna ulaşabiliriz.

Gower, Phillips ve Walters (2005: 133) ise dilbilgisi öğretiminde öğretmenin kuralları ya da yapı ve kullanıma dair modelleri öğrencilere direkt açıklayabileceğinden, ve hatta tek dilli sınıflarda öğretmenin yapıyı öğrencilerin anadiline çevirebileceğinden bahsetmektedirler. Alternatif olarak da, öğrencilere hedef yapıya ait örnek tümceler sağlanarak öğrencilerin kuralları kendilerinin keşfetmeleri için bir süreç başlatılabileceğinden söz etmektedirler.

Sezdirme yöntemiyle dil bilgisini aktif öğrenme sürecinin aşamaları, bu aşamalarda uygulanan yöntem ve teknikler ise aşağıda verilmektedir (Chartrand,

1996, 1995, Groupe Depermentale Maitrise de la Langue 2008; akt. Güneş, 2013: 46):

Sunuş: Bir dil olayını incelemeyi önce öğrencilerin niçin bu olayı incelediklerini, neden gerekli olduğunu ve bu bilgileri nerelerde kullanacaklarını bilmeleri önemlidir. Bu amaçla öğrencilere gerekli açıklama yapılmakta, ön bilgileri harekete geçirilmekte, karşılaşılan sorunlar verilmekte, iyi öğrenmeleri gerektiği anlatılmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin dil bilgisinin önemini anlamaları sağlanmaktadır.

Olayı Gözleme: Birinci aşama bir dil bilgisi olayını keşfetmek için seçilmiş cümleleri gözleme etkinliklerini kapsamaktadır. Dilin sistemli incelenmesi cümledeki yapıya dayalı veya kısa metinler üzerinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmen öğrencilere küçük ekipler halinde görevler vermektedir. Örneğin metin, cümle, kelime grupları gibi öğeleri benzerliklerine göre gruplama gibi. Bu işlemi sınıfça belirledikleri ölçütlere göre yapmaları, başka örneklerle karşılaştırmaları ve yeni bilgiler toplamaları istenir. Öğrenciler işlemi yaparken gözlemlerini not ederler. Sonuçlarını ve karşılaştıkları sorunları sınıfa sunarlar. Öğretmenin yönetiminde tartışılır.

Örnekleri Değiştirme ve Hipotez Oluşturma: Dilin bir öğesinin işlevini anlamak için dil olayını gözlemek yetmez, onları değiştirerek farklı durumları da görmek gereklidir. Öğrencilere farklı değişimleri gösterirken onların temel özelliklerini ve işlevleri iyi fark etmeleri sağlanmalıdır. Bunun için basit söz dizimsel işlemlerden yararlanılır. Yani harf, hece, kelime ilave etme, çıkarma, değiştirme, yerleştirme gibi. Öğrenciler verilen örneklerdeki değişimleri görürler, incelerler, dil bilgisi kurallarına uygun olmak kaydıyla kendileri de benzerlerini yaparlar. Bu işlemler yapı ve anlam konusunda bilgi verir, değişimleri gösterir. Çalışma metninin örneklerinin değiştirilmesi dil bilgisi olayının işlevi hakkında tanılayıcı veya açıklayıcı hipotezler oluşturmaya izin verir.

Hipotezleri Doğrulama: Belirlenen hipotezler başka çalışma metinleri üzerinde incelenir ve değerlendirilir. Eğer aynı sonuçları veriyorsa belirlenen hipotezler genelleştirilir, kural ve ilke biçiminde ifade edilir.

Kural Oluşturma: Bu aşamada öğrenciler çalışma sonucu keşfettikleri kuralı veya ilkeyi kendi kelimeleriyle yazarak açıklarlar.

Alıştırma Yapma: Öğrenciler keşfettikleri dil olayını çeşitli metinlerde uygularlar. Bu süreçte kural dışı olan dil bilgisi olayları da aşamalı olarak verilmelidir. Öğretmen basit işlemlerden karmaşık işlemlere doğru ilerlemeli, öğrencilere yazma sürecinde bunlara benzer durumları ve becerileri göstermeli, kullanmalarını istemelidir.

Uygulamaya Aktarma: Bu aşamada farklı metinlerle ve değişik uygulamalarla öğrenilenler geliştirilir ve değerlendirilir. Öğretmen öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgileri okuma ve yazma etkinliklerinde kullanmaları, yeni durumlara aktarmaları ve uygulamaları için rehberlik etmelidir. Öğrenciden yazarken daha önceden incelediği dil olaylarına dikkat etmesi ve iyi kullanması istenmelidir (Chartrand, 1996, 1995, Groupe Depermentale Maitrise de la Langue 2008; akt. Güneş, 2013: 46-47).

Ur (1998: 7, akt; Dilber, 2015: 385-386) ise birçok yöntemi aynı anda kapsayacak 4 aşamalı bir çerçeve önermektedir:

1. Sunum

İlk aşamada anlam-yapı odaklı ve bir iki cümleden oluşan sunumla öğrenciye dilsel yapı örneği hem yazılı hem de sözlü olarak tanıtılır. Kısa-sürelili hafızaya aktarılması için öğrenci/öğretmen tarafından yüksek sesle kuralın geçtiği kısa bir hikaye veya diyalog okunur. Sonrasında öğrencilerden yapıyı tekrar etmeleri ve metinde geçen örnekleri kullanmaları istenir.

2. Ayırma ve açıklama

Öğrencinin ana dilinde kural üzerinde durulur. Kuralın nasıl işlediği, nasıl söylendiği, ne anlama geldiği ve çevirisinin nasıl yapıldığı açıklanır.

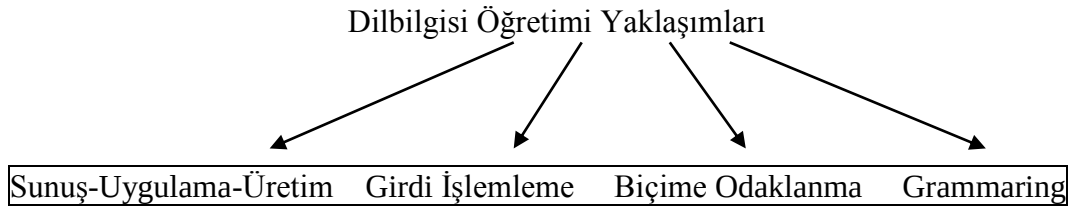
3. Uygulama

Sınıf içi etkinlikler ve ödevlerle yapılan bir dizi uygulamayı kapsar. Amaç bilgileri kısa-sürelili hafızadan uzun-sürelili hafızaya aktarmaktır. Yapı-odaklı alıştırmalardan sonra anlam-odaklı alıştırmalarla yapılar iyice pekiştirilir.

4. Test etme

Testin asıl amacı öğrencilerin ne ölçüde öğrendikleri, bir sonraki aşama için hazır olup olmadıkları konusunda kendilerine dönüt sağlamaktır.

Larsen-Freeman (2009: 523) ise dilbilgisi öğretiminde, açık dilbilgisi öğretimini gerektirmeyen bir yaklaşıma ilaveten, toplam dört yaklaşımdan söz etmektedir: Sunuş-Uygulama-Üretim (*PPP*), girdi işleme (*input-processing*), biçime odaklanma (*focus on form*), ve dilbilgiselleştirme (*grammaring*).



Tablo 13: Dilbilgisi Öğretimi Yaklaşımları (Larsen-Freeman, 2009: 523)

Sunuş-Uygulama-Üretim (PPP)

İlk aşamada, dilbilgisi konusunun sunulmakta, bazen de ana dili ile hedef dil arasındaki farklılıklara işaret edilmektedir. İkinci aşamada, sözlü ya da yazılı alıştırmalar yoluyla, öğrenciler dilbilgisi yapısını pratik etmektedirler. Üçüncü aşamada ise otomatik ve doğru kullanımı desteklemek amacıyla öğrencilere dilbilgisini iletişimsel olarak kullanmak üzere fırsatlar sunulmaktadır (Sheen, 2003: 226; akt. Larsen-Freeman, 2009: 523).

Crookes ve Chaudron (2001; akt. Dilber, 2015: 378), yıllar önce Sözlü-Durumsal Yaklaşımla birlikte ortaya çıkan ve dilbilgisini üç yapısal aşamada öğretmeyi amaçlayan Sunum-Uygulama-Üretim Modelinin (PPP Model, Presentation-Practice-Production), günümüzde de kullanılmaya devam etmekte olduğunu dile getirmektedir. Ur (1998; akt. Dilber, 2015: 379), bu modelde dilbilgisi öğretiminin nasıl yapıldığını şu sözleriyle açıklığa kavuşturmaktadır:

“Sunumun olduğu ilk aşamada dilbilgisi kuralı bir metin, diyalog veya hikaye vasıtasıyla öğretilir. Daha sonra öğrenciler metni dinler veya yüksek sesle okur. Böylelikle öğrenciler kurala aşina olur ve onu “kısa-sürelî belleklerine” atarlar. Uygulama aşamasında ise yazılı ve sözlü alıştırmalarla öğrenilen dilsel yapılar pekiştirilir. Bu alıştırmalar önce kontrollü daha sonra açık uçlu olarak yapılır ve böylelikle kısa-sürelî hafızada olan bilgi uzun-sürelî hafızaya aktarılmış olur. Üretim aşamasına gelince de öğrencilerin daha akıcı ve doğal konuşabilmeleri için öğrenilen dilsel yapılar daha serbest olan iletişimsel etkinliklerle içselleştirilir.”

Ancak bu yaklaşımda öğrenciler dilbilgisi kurallarını açıkça bilseler de gerçek iletişimde uygulamaya koymada başarısızlık göstermektedirler. Larsen-Freeman (2009: 523), bu durumun, Sunuş-Uygulama-Üretim yaklaşımının aldığı en büyük eleştirilerden biri olduğunu dile getirmektedir. R. Ellis (1993; akt. Larsen-Freeman, 2009: 523), bu duruma “dilbilgisinin doğrusal ve otomatik bir biçimde öğrenilmediği” ifadesiyle açıklık getirmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin ürettikleri dil, onlara sunulan ya da pratik edilen dile hiçbir benzerlik taşımamaktadır (Larsen-Freeman, 2009: 524). Bu durum da bizlere alıştırmaların dil ediniminde ne kadar etkili olduğunu bir kez daha sorgulatıyor. Daha önce bahsedilen araştırmaların

da ortaya koyduğu sonuçlar alıştırmaya yapmanın doğrudan bir dil öğrenimine veya üretimine dönüşmediğini gösteriyor. Bu açıdan bakıldığında, dil öğretiminde, alıştırmadan ziyade bilinç-yükseltme etkinliklerine yer verildiğinde dil öğreniminde olumlu sonuçlar alınabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Girdi İşleme (Input-processing)

Van Pattern (1990; akt. Larsen-Freeman, 2009: 524) ikinci bir dil öğrenenlerin eş zamanlı olarak anlama ve biçime odaklanmada zorluk yaşadıklarını öne sürmüştür. Bu probleme çözüm olarak da Van Pattern (2004; akt. Larsen-Freeman, 2009: 524), öğrencilerin, probleme neden olabilecek hedef dilsel girdideki bir özelliğe dikkatlerinin çekilmek üzere yönlendirilmelerini önermiş ve bunu da “girdi işleme” olarak adlandırmıştır.

Biçime odaklanmadan dilbilgisi öğretimi (Non-interventionist)

Krashen (1981, 1982), pozitif bir öğrenme ortamında yeterli anlaşılır girdi sağlanarak öğrencilerin dilbilgisini otomatik olarak öğreneceği görüşünü savunmaktadır. Long (1991: 41; akt. Larsen-Freeman, 2009: 524), bu şekilde düşünen başka dilbilimciler de olduğunu, fakat dilin ancak bir iletişim aracı olarak kullanılmasıyla öğrenilebileceği konusunda büyük bir ayrım yaşadıklarını dile getirmektedir.

Ancak Harley & Swain (1984; akt. Larsen-Freeman, 2009: 524), Kanada’da Fransızca dilinde yapılan programlardaki çalışmaların, dilbilgisel yapılara açıkça değinilmediğinde, hedef dilde olmayan yapıların kullanıldığı ve istikrarın sağlanmasının uzun bir süre aldığı sonucunu ortaya koyduğunu ifade etmektedirler.

Larsen-Freeman and Long (1991; akt. Larsen-Freeman, 2009: 524) da yabancı dilde eğitimin doğal dil edinimini sadece taklit etmesinden ziyade hızlandırması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Dilbilgiselleştirme (Grammaring)

Larsen-Freeman (2001, 2003; akt. Larsen-Freeman, 2009: 526), dilbilgisi öğretiminin gerçek amacı olarak dilbilgisi yapılarını doğru, anlamlı ve uygun bir

şekilde kullanabilme yeteneği anlamındaki “grammaring” terimini önermektedir. Sözcüğe eklenen *-ing* takısı ise dilbilgisi kullanımının dinamik bir işlem olduğu anlamına gelmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek içinse, öğrencilerin dilbilgisel yapıları fark etmeleri ya da anlamaları yeterli değildir. Öğrenciler aynı zamanda işlemlenen bilginin uygun transferini de içeren *dilbilgisinin anlamlı kullanımını* da pratik etmelidirler (Roediger & Guynn, 1996;akt. Larsen-Freeman, 2009: 526). Bu da, öğrencilerin bildiklerinin gerçek yaşamdaki iletişim sürecine aktarılamaması probleminin üstünden gelebilmek için, öğrenme koşullarıyla kullanım koşulları arasında psikolojik bir benzerlik olması gerektiği anlamına gelmektedir (Segalowitz, 2003;akt. Larsen-Freeman, 2009: 526).

Larsen-Freeman (2003; akt. Larsen-Freeman, 2009: 527), bilinç yükseltme etkinliklerinin yanı sıra üretime yönelik alıştırma (output practice) öneminin de altını çizmekte; ancak üretime yönelik alıştırma sadece tekrar etme ve otomatikleştirme amaçlı değil yeniden yapılandırma sürecine (McLaughlin, 1990) de yardımcı olduğunu söyleyerek bir adım ileri gitmektedir.

Biçime odaklanma (focus on form)

İkinci bir dil öğrenmenin dil yapıları üzerinde farkındalık ve/ya dikkat gerektirdiğini, ve aynı zamanda, örtük öğrenmenin ikinci bir dili ustalık düzeyinde öğrenmek için yeterli olmadığını dile getiren Long (1991; akt. Larsen-Freeman, 2009: 525), dil öğretimine iletişimsel ya da anlam-tabanlı bir yaklaşımda, biçime odaklanmaya ihtiyaç duyulacağını altını çizmektedir.

Larsen-Freeman (2009: 525), iletişim odaklılığı bozmayan birkaç biçime odaklanma yolu sunmaktadır:

- Girdi iyileştirme (Input-enhancement)

Sharwood Smith (1993), yazılı öğretim metinlerindeki belirli yapıların renk kodlama, altını çizme, koyu renkle yazma, yazı karakterini büyütme gibi tekniklerin kullanılarak görsel bir şekilde yapılara dikkat çekilebileceğini belirtmektedir. Konuşma dilinde de sözlü tekrar gibi fonolojik manipulasyonlar yoluyla girdideki dilbilgisi yapılarına dikkatlerin çekilebileceğini sözlerine eklemektedir.

- Girdi seli (*Input flooding/Priming*)

Hedef yapının içinde geçtiği bolca anlamlı girdi sağlayarak da öğrencilerin dikkatleri yapılara çekilebilir. Örneğin, tarihi olaylar hakkında konuşmak, öğrencileri geçmiş zamanı fark etmeleri konusunda oldukça çok fırsat sağlayacaktır.

- Çıktı üretimi (*Output Production*)

Anlaşılabilir girdinin başarılı ikinci dil edinimi için yetersiz olduğuna inanan Swain (1985), dil öğretiminde çıktı üretimini savunmaktadır. Swain (1995: 129)'e göre, “anlaşılabilir çıktı” öğrencileri, hedef dili üretmek için, girdileri anlamsal işleme sürecinden sözdizimsel işleme sürecine itmektedir (Larsen-Freeman, 2009: 525-526).

Bir zamanlar dil derslerinin dilbilgisi derslerinden ibaret olduğunu, dilbilgisi derslerinin de dilbilgisi açıklamaları ve alıştırmalarından ibaret olduğunu dile getiren Thornbury (2000: 128) ise, dil öğretiminde sunum (*presentation*) ve alıştırma (*practice*) adlı iki aşama olduğundan söz etmektedir. Ancak alıştırma aşaması doğruluk odaklı olduğundan, akıcılık odaklı bir üçüncü aşama eklenmiştir: üretim (*production*).

Thornbury (2000: 129), buna rağmen, PPP modelinin dil ve dil öğretimi konusundaki varsayımları nedeniyle eleştirildiğini şu sözleriyle açıklamaktadır:

“PPP, belirli bir zamanda sadece belirli bir dil yapısına odaklanarak dilin en iyi şekilde öğrenileceğini varsaymaktadır. Oysaki, araştırmalar, dil ediniminin daha çok karmaşık, daha az doğrusal ve öğretmen müdahalesine açık olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, PPP modeli doğruluğun akıcılıktan önce geldiğini varsaymaktadır. Fakat tüm öğrenciler uzun bir hata yapma sürecinden geçmektedirler. Bu arada da öğrenciler iletmek istedikleri mesajı karşı tarafa mükemmel bir şekilde iletebilirler. Anadil ediniminde olduğu gibi, doğruluk nispeten geç edinilmektedir. Doğruluk sağlana kadar iletişimi geciktirmek ters etki yapabilir. Öyleyse, öğrencinin sahip olduğu dil iletişime hazırlıktan ziyade iletişim yoluyla kendini ortaya koymakta ve gelişmektedir” Thornbury (2000: 129).

‘Aktarma problemi’nin (akıcı ve doğru dil üretimini eş zamanlı olarak başarmak, vb.) doğruluğunu kabul eden Swan (2005; akt. Larsen-Freeman, 2009: 526) ise geleneksel PPP’nin de başarısızlığa uğradığı iddiasını kabul etmemektedir. Üstelik baştaki iki P’yi kaldırarak problemin çözüme kavuşamayacağının da uyarısını yapmaktadır.

Doğruluktan akıcılığa doğru giden bir eğitim modeli çizen *PPP*'ye alternatif olarak, Thornbury (2000: 129), iletişimsel yaklaşımı savunanların ortaya attığı “görev odaklı öğretim”i göstermektedir: “Öncelikle, öğrenciler öğretmen tarafından verilen iletişimsel bir görevi yerine getirirler; öğretmen, bu aşamayı öğrencilerin verilen görevi yerine getirirken ihtiyaç duyabilecekleri dil özelliklerini belirlemek için kullanabilir. Öğrenciler gerçek görevi yerine getirmeden önce, bu özellikler öğretilip pratik edilir.”



Şekil 3: Görev Odaklı Öğretim (Thornbury, 2000: 129)

Thornbury (2000: 129), görev odaklı öğrenimin görevlerin seçimi, sıralaması ve değerlendirilmesi gibi birtakım problemleri beraberinde getirdiğini söylese de, birçok öğretmenin görev odaklı yaklaşımın öğelerini geleneksel dilbilgisi izlencesiyle birleştirmenin yollarını bulduklarını ifade etmektedir.

Willis (1996: 134-135) ise Görev Odaklı Dil Öğretimi benimsenerek yapılan dilbilgisi öğretimiyle *PPP* yaklaşımıyla yapılan dilbilgisi öğretimini kıyasladığında *PPP* yaklaşımının zayıflıklarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Hedef yapının doğaldan uzak bir şekilde aşırı kullanımına neden olur. *Örneğin; What will you do tomorrow? Tomorrow I will go to my aunts' house. I will go by bus. I will see my cousins. I will play football with them.* Burada öğrenciler iletişimsellikten uzak bir şekilde yeni yapıyı kontrollü bir şekilde sergilemektedirler.
- Öğrenciler istenilen yapıyı sınıf içerisinde kendilerinden emin bir şekilde üretirlerken bu yapıları daha sonrasında ya hiç kullanmamakta ya da yanlış bir şekilde kullanmaktadırlar.
- Yalnızca tek bir öğeye odaklanıldığından ve alışkanlık oluşturma şeklindeki alıştırmalara yer verildiğinden, öğrenciler dilin işleyişi hakkında düşünmezler.

Willis (1996: 136), görev odaklı dil öğretiminin sıraladığı tüm bu problemlere karşı etkin bir çözüm yolu olduğunu dile getirirken bu çerçevenin, aynı zamanda, dil öğretimin diğer bir sorunu olan dilbilgisi öğretimi ve yapı odaklı etkinlikler için bağlam yaratma işini de üstlenmiş olduğunu belirtir.

Larsen-Freeman (2003; akt. Larsen-Freeman, 2009: 530) da bir “dilbilgisi yapıları sırası”ndansa bir “dilbilgisi yapıları kontrol listesi” önermekte ve bu önerisinin nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır: “Böylelikle, öğretmenler, öğretilmeleri gereken sıraya konmamış bir dilbilgisi listesine sahip olurlar, fakat bu yapıları öğrenciler hazır olduklarında öğretme imkanına sahip olurlar. Ayrıca, bir içerikte (content) ya da iletişimsel etkinlikler esnasında dilbilgisi yapıları üzerinde durulabilir, böylelikle öğrenilen dilbilgisinin bağlamlaştırılması sağlanmış olur.”

Yukarıda belirtilen bulgular ışığında, bazı dilbilgisel öğelerin tümdengelimli yaklaşımla bazı dilbilgisel öğelerinse tümevarımlı yaklaşımla daha iyi öğretildiğini söylemek mümkün görünmektedir. Aynı zamanda, dilbilgisi yapıların tümdengelimli yaklaşımla öğretildiğinde daha az zaman aldığı bir gerçekse de bilgilerin kalıcılığı ve öğrenci özerkliği açısından tümevarımlı yaklaşımın çok daha ön plana çıktığını söyleyebiliriz.

Anadili edinimine benzemesi amacıyla, yabancı dil öğretiminde de dilbilgisi kural ve kalıplarına başvurulmadığı örtük öğrenimin de bir yerde tıkandığı ve öğrencilerin bir şekilde dil yapılarına odaklanmaya da ihtiyaçlarının olduğu açıklığa kavuşmuştur. Bu ihtiyacın giderilmesi ise en iyi “bilinç yükseltme etkinlikleri” ile gerçekleşmektedir.

Dil kullanımına geçilebilmesi için yapılar hakkında belirli bir farkındalık düzeyine erişilmesi gerektiği ve bunun da her öğrencinin gelişimsel düzeyine göre farklılık gösterebileceği anlaşılmıştır. Bilinçli katılımın başarılı öğrenme için büyük önem taşıdığı da artık kabul görmüştür. Öğrencilerin bilişsel bir süreç işletmesini gerektiren bilinç yükseltme etkinlikleri de öğrencilerin yapılar hakkındaki farkındalık düzeylerini arttıracak ve bu da beraberinde hatırlamayı getireceğinden, öğrenciler gerek duyduğunda uygun yapıları bellek süzgeçlerinden geçirerek dili kullanıma koyabileceklerdir. Öğrencinin kendi hızında ilerlemesine fırsat veren ve dolayısıyla

eğitimi bireyselleştiren bilinç yükseltme etkinliklerine yer verilmesi ve iletişimsel etkinliklere tamamlayıcı bir seçenek olarak kullanılması kaçınılmaz görünmektedir.

Keşfederek öğrenmenin de öğrencinin bilişini aktif tutarak zihinsel yapılandırmayı sağlamlaştırdığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı gerçeğinden yola çıkarak, öğrencilerin keşif süreçlerine sokulmalarının dil öğretiminin verimliliğı açısından büyük önem taşıdığını ifade edebiliriz. Ancak bu keşif süreci, dilin bağlam içinde gerçek kullanımının görülebileceğı metinler yoluyla olmalıdır.

Özetle, dilbilgisi öğretiminde günümüzden geçmişe farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Fakat artık hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin, öğretilcek dilbilgisi yapılarının bağlamlaştırılması gerektiğı ve bunun da ancak metinler yoluyla sağlanabileceğinin su götürmez bir gerçek olduğı kanıtlanmıştır.

2.4. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemlerinde Dilbilgisi Öğretiminin Yeri

Öğrenci ihtiyaçlarının değışmesi, dilbilim alanındaki çalışmalar sonucu ortaya çıkan bulgular ve bu bulguların dile / dil öğretimine olan bakış açısında değışiklikler yaratması, dilin nasıl öğrenildiğı ve öğretilmesi gerektiğı üzerine farklı görüşlerin belirmesi gibi nedenlerle tarihten günümüze yabancı dil öğretiminde farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler belirlenmiştir.

Yabancı dil öğretimindeki amaçların değışmesiyle beraber dilbilgisinin dil öğretimindeki yeri de farklı nitelikler kazanmıştır. Bu nedenle, bu bölümde geçmişten günümüze temel alınan yaklaşım ve yöntemlerde dilbilgisinin yeri, önemi ve nasıl öğretildiğı üzerinde durulacaktır.

2.4.1. Tarihten Günümüze Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemlerinde Dilbilgisi Öğretimi

2.4.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Dilber (2015: 377), 19. yüzyıla gelindiğinde, Alman yazar Karl Ploetz tarafından yazılan eserlerin de etkisiyle dilbilgisi-çeviri yöntemi olarak bilinen, kelime listelerinin ezberlenmesi ve cümle çevirilerinin yanı sıra soyut dilbilgisi kurallarının öğretilmesine büyük önem veren yöntemin etkili olmaya başladığını dile getirmektedir. Dilbilgisi-çeviri yönteminin ‘yabancı dil öğreniminin ezbere gerçekleşmesini’ en temel dayanağı olarak gördüğünü belirten Şenel (2015: 24), bu yöntemin 1840’lardan 1940’lara kadar Avrupa’ya ve yabancı dil öğretimine hakim olan yöntem olduğunu ifade etmektedir. Bu dönemde dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi temel dil öğrenme etkinliği olarak görülmektedir. Thornbury (2000: 21) de dilbilgisi-çeviri yönteminde bir dilbilgisi izlencesinin takip edildiğini ve derslerin tipik bir şekilde dilbilgisi kuralının açıkça verilmesiyle başladığını ve devamında da çeviri alıştırmalarının yer aldığını ifade etmektedir. Yaylı ve Yaylı (2009: 9-10) da bu yöntemde dilbilgisi kurallarının önceden sunulduğu ve çeviri alıştırmaları yoluyla pekiştirildiğini, bir başka deyişle, bu yöntemin tümdengelimci bir yol izlediğini söylemektedir.

Dilbilgisi-çeviri yönteminin, Yunanca ve Latinceyi ana dili üzerinden öğretmek için geliştirildiğini ve çok yoğun biçimde kelime öğrenimi, şekil bilgisi ve dil bilgisi kurallarının ezberlenmesine odaklandığını belirten Durmuş (2013: 52), bu yöntemin değerlendirmesini şu şekilde yapmaktadır:

- Yöntemde öğretim, kuralların birbirinden bağımsız cümlelerde verilmesi, çekimlerin gösterilmesi ve çeviri yapılması ile başlanmaktadır. Dil bilgisi, biçimsel dil bilgisinin özetidir, açıklama yoluyla sunulmaktadır. Öncelikle öğrencilere okutulan metindeki dil bilgisi kalıpları öğretilmektedir. Bunun nedeni, yöntemin, dilin öğrenilmesinden daha çok, o dile ait belirlenmiş düzenli cümle kalıplarının, yani dil bilgisinin öğrenilmesi gerektiğine inanmasıdır.

- Bu kuralların öğretiminde ezberlemenin yine sıkça yararlanılan bir yol olduğu görülmektedir.

- Özel olarak söyleyiş alıştırımlarına ve dinleme yoluyla sözlü iletişim becerisinin geliştirilmesine hemen hemen hiç yer verilmemektedir. Dolayısıyla, bu yöntemle öğrenilen bir dilin, günlük iletişimi sağlamakta başarılı olabildiğini söylemek zordur (Richards, Rodgers, 2007: 5-6; Demirel, 2011: 36-7; akt. Durmuş, 2013: 53).

Dilbilgisi-çeviri yönteminde yabancı dilde yazılmış olan her türlü yazılı metnin okunabilmesi esastır. Bu yazılı metinler tıp, edebiyat, sanat tarihi, coğrafya, fizik, vb. alanlarda olabildiği gibi daha çok güzel sanatlar ve edebiyat alanlarındaki metinlerdir çünkü edebi metinlerin okunması öğrencilerin dünya bilgisini ve entelektüelliğini artırır (Mora, 2002; akt. Şenel, 2015: 25). Edebi metinleri okuyup anlamak için dilbilgisi kurallarını da bilmek gerekir. Metinler okunurken aynı zamanda da cümle cümle anadile çevrilir. Öğrencilerin bir dilden anadillerine çeviri yapabilmelerinin o dili kavramış olmaları anlamına geldiği düşünüldüğünden, metnin içeriğine fazla önem verilmez. Ancak metnin içeriği, dilbilgisi ve kelime analizi için bir alıştırma niteliğindedir. Yani metinde anlatılandan çok, içindeki cümle kalıpları, kelimeler ve kelime grupları önemlidir. Çünkü dilin kurallarını öğretmek ve bu kurallar aracılığıyla doğru çeviri yapabilmek bu yöntemin temel amacıdır (Şenel, 2015: 25).

Harmer (1998: 30), dilbilgisi – çeviriye odaklanmanın, öğrencinin dili doğal bir şekilde edinmesini sağlayacak girdiyi almasını engellediğini ve çoğu kez de dil hakkında bildiklerini harekete geçirecek fırsatlar sunma konusunda başarısız olduğunun altını çizmektedir. Bir başka deyişle, dilbilgisi – çeviri yönteminin yarattığı tehlike, dilin kendisini kullanmayı değil dilin bilgisini öğretmektir.

2.4.1.2. Dolaysız Yöntem / Düzvarım Yöntemi (Direct Method)

Bu yöntemin geliştirilmesindeki ana çıkış yolu doğallıktır, yani gerçek yaşamda kullanılan dildir. Dilin en iyi sınıf içinde kullanılarak öğrenileceği fikri ortaya atılmış ve dilbilgisi kurallarının analizi yerine dilin dolaysız olarak doğal bir biçimde kullanılması savunulmuştur. (Richards ve Rodgers, 2001). Böylelikle, odak

noktası dilbilgisi kurallarından konuşma ve sesletime kaymıştır. Bu doğal yaklaşımın ürünü olarak da dolaysız yöntem adıyla bilinen yöntem ortaya çıkmıştır.

Dolaysız yöntemin 19. yüzyılın sonlarına doğru ‘doğal’ bir yöntem olduğunu iddia ederek ortaya çıktığını söyleyen Thornbury (2000: 21), bu yöntemin konuşma becerilerine öncelik verdiğini, dilbilgisi yapılarından oluşan bir izlenceyi takip etse de açık dilbilgisi öğretimini reddettiğini dile getirmektedir. Bu yöneme göre, çocuklar nasıl ki ana dillerinin dilbilgisini sadece dile maruz kalarak öğreniyorlarsa, öğrenciler de aynı şekilde dilbilgisini öğreneceklerdir.

Dilbilgisi-çeviri yönteminin iletişim kurmayı öğretmedeki yetersizliği nedeniyle, Reform hareketinin ortaya çıkmıştır. Bu hareketin temel özellikleri, yabancı dil öğretiminin birinci dil edinimi esaslarından yola çıkıp sadece hedef dil kullanılarak yapılması ve çevirinin öğretimde yer almamasıdır. Dilbilgisi kurallarının tüm dengelim yöntemiyle öğretilmemesi, anadilin dersin hiçbir aşamasında kullanılmaması, birinci dil edinimi ilkelerinin uygulanarak, gerçeğe yakın ortamların, üretim ve çıktı odaklı olarak yer alması önemli reform hareketlerindendir (Thornbury, 2000; Richards ve Rodgers, 2001; Saraç, 2014; akt. Yavuz, 2015: 42)

Dolaysız yöntemde, dersin ve derste her türlü iletişimin dili hedef dildir. Doğru cümle kurgusu önemlidir. Konuşma becerileri ön planda olup, anadil kullanılmaz ve çeviriye yer verilmez. Anlam, vücut dili kullanılarak ve gösteri tekniğiyle verilir. Öğrenciler, bilinmeyen kelimeleri genel anlamdan çıkartmalıdırlar (Saraç, 2014; akt. Yavuz, 2015: 44).

Yavuz (2015: 44), dilbilgisi kurallarının analitik bir izlenceyle değil, doğal olarak öğretmenin aktif dil kullanımıyla öğrenildiğini belirtmektedir. Richards ve Rodgers (2001: 12), dilbilgisinin bu yöntemde tümevarımsal olarak öğretildiğini ve doğru sesletim ve dilbilgisinin de önemli olduğunu söylemektedir. Dilbilgisi tümevarımsal olarak örneklerle öğretilir; böylece öğrenciler dilbilgisi kurallarını kendileri algılayabilirler. Kurallar baştan verilmez, kelimeler cümle içinde kullanılarak öğretilir (Larsen- Freeman and Anderson, 2011; akt. Yavuz, 2015: 47). Tümevarıma yardımcı olmak amacıyla öğretmen ilginç ve anlamlı sorular sorar ve öğrenciler cevabı hedef yapıda işlenmiş olan örneği kullanarak verirler. Bu süreç

etkin bir şekilde uygulanabilirse, gerçeğe yakın bir konuşmanın yer aldığı sınıf ortamı sağlanabilir (Krashen, 1987: 135; akt. Yavuz, 2015: 47). Hedef dildeki sınıf içi etkileşim için öğrencilere gerekli araçlar verilir. Bir süre sonra öğrenciler öğretmenlerle tartışmayı başlatarak dilbilgisine ilişkin sorular sorarlar (Yavuz, 2015: 47).

Demircan (1990; akt. Yaylı, ve Yaylı, 2009: 12), dolaysız yöntemin, dilin sadece dilbilgisinden oluşmadığı ve kullanılan dilin çok önemli olduğu düşüncesini yerleştirdiği için önemli bir devrim olarak algılanması gerektiği şeklindeki düşüncelerini bizlerle paylaşmaktadır.

2.4.1.3. Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi (The Oral Approach and Situational Language Teaching)

20. yüzyılın başlarında yabancı bir dilde sözlü iletişim kurmanın ve o dili akıcı konuşmanın gerekliliğinin önem kazandığını dile getiren Dilber (2015: 377), bundan dolayı dilin yapısal ve ses-bilimsel özelliklerini öne çıkaran durumsal yaklaşım, düzvarım yöntemi ve işitsel-dilsel yöntemin ortaya çıktığını belirtmektedir. Ancak dilbilgisi-çeviri yönteminden farklı olarak, bu yöntemlerde dilbilgisi kuralları açıkça öğretilmemektedir.

Bu yaklaşım öncelikle sözcüklerin öğretilmesi üzerine eğilmiştir. Çünkü bu yaklaşıma göre, sözcük bilgisi okuduğunu anlamının ön şartıdır. Dilbilgisi de öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar göz önünde tutularak incelenmeli ve öğretilmelidir. Temelini İngiliz yapısalcılığından aldığı için dilin yapısı konuşma becerisinin kalbi olarak görülmüştür (Richards ve Rodgers, 2001; akt. Yaylı ve Yaylı, 2009: 12).

Richards ve Rodgers (2001: 41), dolaysız yöntemde olduğu gibi bu yöntemde de dilbilgisi öğretiminin tümevarımsal bir yaklaşımla yapıldığını dile getirmektedir. Sözcüklerin ve yapıların anlamı ne hedef dilde ne de yabancı dilde açıklama yoluyla verilmektedir; çünkü öğrencinin bu bilgiyi sunulan durumdan çıkarması

istenmektedir. Öğrencinin sınıfta öğrendiği dil öğelerini genelleyerek sınıf dışındaki durumlarda da uygulaması beklenmektedir.

Bu yaklaşımda yeni dil konuları durumlar içinde sunulur ve çalışılır. Dilbilgisi konuları kolaydan zora doğru derecelendirilerek öğretilir. Yeterli dilbilgisi ve sözcük bilgisi yerleştikten sonra okuma ve yazma becerilerine geçilir (Richards ve Rodgers, 2001: 39).

Willis ve Willis (1996; akt. Yaylı ve Yaylı, 2009: 13), sözel yaklaşım ya da durumsal dil öğretiminin günümüze kadar etkileri sürmüş olan sunum-alıştırma-üretim zincirinin kurulmasına katkısı dolayısıyla çok önemli olduğunun altını çizmektedir.

2.4.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

Nassaji ve Fotos (2011; akt. Dilber, 2015: 378), davranışçı görüşe dayanan İşitsel-Dilsel Yöntemde dilsel yapıların kolaydan zora doğru sıralandığını ve hedef dilde kullanılan yapılara yönelik bol bol tekrar yaparak alışkanlık kazandırmanın (forming habits) dil öğretiminin temeli olarak görüldüğünü belirtmektedirler. Dilbilgisi kuralları açıkça anlatılmamakta, öğrencilerin yapılan alıştırmalar sonucunda, bir süre sonra kendiliğinden doğru cümle kurmayı öğreneceği varsayılmaktadır.

İşitsel-Dilsel Yönteme göre yabancı dil öğrenim süreci anadilin öğrenimi gibidir. Örneğin, çocuk anadilini konuşurken dilin kurallarını düşünerek seçim yapmaz. Yani, işitsel-dilsel yöntem, gerekli cümle kalıplarını iyi bir şekilde öğrenmeyi ve kullanmayı gerektirir. Bu nedenle, bu yöntemin sınıf uygulamalarında söylenenleri tekrar etmek ve ezberlenen cümle kalıplarına benzer cümleler üretmek esastır. Bunun da kuralları düşünerek değil taklit yoluyla edinilecek alışkanlıklarla gerçekleşebileceği savunulur (Akman Yeşilel, 2015: 64).

Dil hakkında bilgi vermek yerine dilin kendisi öğretilmelidir. Anadilimizi edinirken kullandığımız dilbilgisi kurallarının çoğu zaman farkına varmayız. Ancak

anadilimizi doğru ve akıcı bir şekilde kullanabiliriz. Bu nedenle uzun uzadıya dilbilgisi kurallarını öğretmek gereksizdir. Kurallar öğrenciye bir bağlam içinde verilmelidir (Akman Yeşilel, 2015: 65).

Kullanılan metinler (diyalog, vb.) ve yapılan alıştırmalar tümevarım yöntemiyle verilmelidir. Öğrenciye dilbilgisi kuralları doğrudan verilmez, kullanılan diyalogdan seçilmiş örnek cümlelerden yola çıkarak alıştırmalar yapılır ve kurala öğrencinin kendisinin ulaşması sağlanır (Akman Yeşilel, 2015: 66).

Thornbury (2000: 21), işitsel-dilsel yöntemin, dili basitçe bir davranış şekli olarak gördüğünü ve alışkanlık geliştirme yoluyla öğretilbileceğini savunduğunu dile getirmektedir. İşitsel-dilsel bir izlence, esasen bu şekilde etiketlenmese de, dilbilgisel temelli cümle kalıplarından oluşmaktadır. Bu cümle kalıpları da mekanik örgü alıştırmalarının temelini oluşturmaktadır.

İşitsel-dilsel yöntemde, dil öğrenimi alışkanlık geliştirme olduğu için, iyi alışkanlıklar hata yapmak yerine doğru yanıtlar vererek gerçekleştirilebilir. Diyalogları ezberlemek ve örnek örgü alıştırmalarını tekrarlamak kişinin hata yapma olasılığını azaltacağı için çok yararlıdır. Çok fazla yapılan mekanik örgü alıştırmaları kişilerin doğru benzetmeler oluşturmalarına yardımcı olacaktır (Yaylı ve Yaylı, 2009: 14).

Yapılar tümevarım yöntemiyle öğretilir. Önce örnekler verilir, daha sonra alıştırmaları yapılır. Alıştırmaların amacı dili konuşanlar kadar çabuk yanıt vermeyi sağlamaktır. İşitsel-dilsel yöntem yapısal bir izlenceye sahiptir ve yapıların öğretilmesini amaçlar. Dil becerilerinin önem sırası dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu yöntemde diyaloglar ve tümce yapısı alıştırmaları çok önemlidir (Yaylı ve Yaylı, 2009: 15).

Harmer (1998: 31), işitsel-dilsel Yöntemin popülerliğini yitirmesini dil öğreniminin alışkanlık oluşturmaktan çok daha nicelikli bir iş olduğunun anlaşılmasına ve yöntembilimcilerin bu yöntemde öğrencilerin gerçek ya da gerçeğe yakın dile maruz kalmadıklarına dair endişe duymalarına bağlamaktadır. Ancak mekanik örgü alıştırmalarının (drilling), özellikle de daha düşük düzeydeki

öğrencilerle, çok daha kısıtlı da olsa kullanılmasının hala popüler olmasını ilginç bulduğunu da sözlerine eklemektedir.

2.4.2. Çağdaş İletişimsel Yaklaşımlarda Dilbilgisi Öğretimi

2.4.2.1.İletişimsel Dil Öğretimi

Dil öğretiminin 1970'lerden 1980'lere kadar köklü bir değişikliğe şahit olduğunu ve dilbilgisi tabanlı yaklaşım ve metotlara alternatif bulma arayışının farklı yollar açtığını belirten Richards ve Rodgers (2001: 71), dil öğretimine iletişimsel yaklaşımın gittikçe büyüyen bir popülerlik kazandığını dile getirmektedir. Bu yaklaşım, dilbilgisinin dilin ana unsuru olarak ele alındığı anlayıştan dilin bir iletişim aracı olduğu ve dolayısıyla da sınıfın özgün iletişim için bir çevre olarak görüldüğü anlayışa geçişi beraberinde getirmektedir. Bir başka deyişle, dilin işlevsel ve iletişimsel boyutu gittikçe önem kazanmaktadır.

“İletişimsel Yöntemin dayandığı ilkeler bir yandan dilin yapısı (dil-beyin ilişkisi), öte yandan dil kullanımı (dil ile toplum ilişkisi) üzerinde yapılan çalışmalardan doğmuştur. Bu yaklaşıma göre dil bir iletişim aracıdır” (Gün, 2013: 111). Bu yaklaşımda dil öğretiminin hedefi, Hymes (1972; akt. Richards ve Rodgers, 2001: 159)’ın “iletişimsel yeterlilik” olarak adlandırdığı beceriyi geliştirmektir. Hymes’a göre, iletişimsel yeterliliği edinen bir birey hem dilin bilgisini hem de dili kullanma yetisini edinmektedir.

İletişimsel yaklaşımda içeriğin işlevsel-kavramsal yaklaşıma göre düzenlendiğini ve öğretim sürecinde gerçek iletişim alıştırmalarına ağırlık verildiğini dile getiren (Güneş, 2013: 40), sözlerine şu şekilde devam etmektedir: “Bu yaklaşıma göre dilin özel yönlerini ve kurallarını tanımak yeterli değildir, dilin kullanım kurallarını da öğrenmek gerekir. Bu kurallar öğrencilere öğretilmelidir. Serbest ifadeleri içeren değişik, çeşitli ve çok sayıda iletişim etkinlikleri kullanılır. Öğrenciler anlama ve kavramaya yönlendirilir.” Tosun (2006: 85), “İletişimsel yaklaşım dilin sadece dilbilgisi kurallarından ve sözcük listelerinden oluşmadığı; dış dünyadaki gerçek dil örneklerinin sınıfa taşınıp iletişim amaçlı kullanabilmesinden

sözedir” sözleriyle dilin işlevsel kullanımının öğrenciler tarafından öğrenilmesine dikkat çekmek istemektedir.

İletişimsel dil öğretiminin ‘Sunuş-Alıştırma-Üretim’ tarzında yapılan derslerden radikal bir ayrılık olduğunu dile getiren Harmer (1998: 32), bu yaklaşımda iki ana esas olduğunu ifade etmektedir. Birincisi, dilin sadece dilbilgisi parçacıklarından oluşmadığı aynı zamanda dilsel işlevleri de barındırdığıdır. İkincisi de bu yaklaşımın, kaynağını, öğrencilere yeterli miktarda girdi ve dili kullanmak için yeterli fırsat sunulduğunda ve aynı zamanda öğrenciler motive olduklarında dilin kendiliğinden öğrenileceği düşüncesinden almasıdır.

Larsen-Freeman (2000: 126-128; akt. Gün, 2013: 112), İletişimsel Yöntemin özelliklerinden bazılarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Her ortamda otantik dil, dilin gerçek bağlamda kullanıldığı gibi kullanılmalıdır.
2. Konuşan ve yazan kişinin niyetini anlamak iletişimsel yeterliliğin bir göstergesidir.
3. Bir işlevin birden fazla dil yapısı olabilir. Hedef gerçek dil kullanımı olduğundan, farklı dil yapıları da birlikte sunulmalıdır. Önemli olan iletişim sürecidir.
4. İletişimsel olayın, sosyal içeriği cümlelere anlam vermede gereklidir.
5. Dil yapılarını uygun bir şekilde kullanmak, iletişimsel yetinin önemli bir parçasıdır.
6. İletişimde konuşan kişi sadece ne söyleyeceğini değil, neyi nasıl söyleyeceği konusunda da seçim yapma hakkına sahiptir.
7. Öğrenciler dil çalışmalarını söylem ya da cümle ötesi düzeyde gerçekleştirerek, cümleleri birbirine bağlayan tutarlılık ve bağlılık gibi dil özelliklerini öğrenmelidirler.
8. Öğrencilere dili gerçek ortamda kullanıldığı şekilde dinleme imkanları sağlanmalıdır.
9. Öğretmenin temel sorumluluklarından birisi iletişimi destekleyecek ortamlar sağlamasıdır.
10. Öğretmen, iletişimsel aktiviteler hazırlamada fırsat tanıyıcı, aktivitelerin işlenişi esnasında da yol göstericidir.

Richards ve Rodgers (2001:172) ise İletişimsel Dil Öğretiminin metottan ziyade bir yaklaşım olarak değerlendirilebileceğini ve bu yaklaşımın, dile ve dil

öğrenimine iletişimsel bir bakış açısını yansıtan bir dizi ilkeye sahip olduğunu dile getirmektedir:

- Öğrenciler dili, iletişim kurmak amacıyla dili kullanarak öğrenirler.
- Özgün ve anlamlı iletişim sınıf etkinliklerinin amacı olmalıdır.
- Akıcılık iletişimin önemli bir boyutudur.
- İletişim farklı dil becerilerinin entegrasyonunu içerir.
- Öğrenme bir yaratıcı yapılandırma sürecidir ve deneme-yanılma sürecini içerir.

İletişimsel yaklaşımın ilkelerine bakıldığında dil öğrenim sürecinde bilişsel bir süreç yaşandığı ve anlamlılık kriterinin iletişimin önemli bir boyutu olarak sayıldığı gözler önüne serilmektedir. “İletişimsel yeti belki de en iyi iletişime geçerek, anlam üreterek geliştirilmekte ve dilbilgisi de bu süreçte düzenleyici bir yol üstlenmektedir” (Thornbury, 2000: 25). Dilbilgisi öğretiminde bir dizi kural ezberlenip mekanik alıştırmalar yoluyla pekiştirilmemekte; aksine, öğrencinin hata yapmasına izin verilerek dil yapıları belirli bir bağlam içinde öğrenci tarafından yapılandırılarak kullanıma koyulmakta ve dolayısıyla da iletişimsel yetinin gelişmesi konusunda önemli bir yol kat edilmektedir.

İletişimsel Dil Öğretiminde üç temel ilke oldukça önemlidir: “iletişim ilkesi, görev ilkesi ve anlamlılık ilkesi” (Richard & Rodgers, 2001: 161). “İletişim ilkesine göre gerçek iletişimi içeren etkinlikler bizi öğrenmeye götürür. İkinci ilke olan görev ilkesine göre, anlamlı görevleri yerine getirmek amacıyla dili kullanmayı gerektiren etkinlikler öğrenmeyi sağlar (Johnson, 1982). Üçüncü ilke olan anlamlılık ilkesine göre öğrenciye anlamlı gelen dil öğrenme sürecini destekler” (Richard & Rodgers, 2001: 161). “Dil eğitiminde çağdaş yaklaşımlardan biri olan iletişimci yaklaşımda öğretim öğrenci-merkezli olup, öğrenene anlamlı gelen bir iletişim sağlar” sözleriyle Tosun (2006: 85) da iletişimsel yaklaşımın öğrenci merkezlilik ve anlamlılık ilkeleri üzerine kurulduğuna dikkat çekmek istemektedir. Buradan çıkarımla da öğrencilerin maruz kaldıkları dilin onlar için anlamlı ve işlevsel olması gerektiği sonucuna

ulaşabiliriz. Bu da ancak dilin bağlam içinde anlamlı bir şekilde sunulması ve dilin işlevsel yönünü ön plana çıkaran etkinlikler yoluyla mümkün olacaktır. Herhangi bir bağlam olmadan sadece yapının doğru kullanılmasını içeren etkinlikler dilin işlevsel ve yaratıcı yönünün ortaya çıkmasını engelleyecek ve öğrencinin dili iletişimsel olarak kullanmasına bir engel teşkil edecektir.

İletişimsel dil öğretiminde öğretmen, ihtiyaca bağlı olarak belirlenen öğretim programındaki amaçların gerçekleştirilmesi için düzenlenen çekici ve anlamlı etkinliklerle gerekli “anlaşılabilir girdiyi” uygun bir bağlam içinde öğrencilere sağlar (Krashen & Terrell, 1983; akt. Parker, 2015: 197). Daha sonra öğretmen yeni girdi ile karşılaşan öğrenciye bu bilgiyi hazmetmesi için onun üstesinden gelebileceği kontrollü alıştırmalar yaptırır ve bu süreçte öğrenciye özgüvenini zedelemeyen teşvik edici dönüt sağlar ve onu hedef dili kullanmaya sürekli teşvik eder (Larsen-Freeman, 2001; akt. Parker, 2015: 197). Öğrenci ise öğretmenin kontrolü altında hedef dil ile adeta oynar, önce onu anlamaya çalışır, anladıklarıyla deneme yapar ve öğrendiklerini kullanarak önce içselleştirmeye çalışır, sonra öğrendikleriyle gerek ikili veya grup olarak iletişim kurmaya çaba gösterir, öğretmenle iletişime geçer ve hedef dili oluşturma süreci yaşar.

Richards ve Rodgers (2001: 165), söz konusu etkinliklerin, öğrencilerin bilgi paylaşımı, anlam söyleşmesi ve etkileşim gibi iletişimsel süreçlere girmesini sağladığı sürece, iletişimsel yaklaşımla uyumlu birçok alıştırmaya tipi ve etkinlik türü olduğunu dile getirmektedir. Sınıf etkinlikleri ise, genellikle, dil yoluyla bilgi uzlaşımını ve paylaşımını içeren görevleri tamamlama üzerine kurulmaktadır.

Littlewood (1981; akt. Richards ve Rodgers, 2001: 166) ise iletişimsel yaklaşımda “işlevsel iletişim etkinlikleri” ve “sosyal etkileşim etkinlikleri” olmak üzere başlıca iki tür etkinlikten söz etmektedir:

İşlevsel iletişim etkinlikleri

- Bir dizi resmi karşılaştırma
(benzerlikleri ve farklılıkları not ederek)
- Resimleri muhtemel bir sıraya koyma
- Bir haritadaki ya da resimdeki eksik özellikleri bulma
- İpuçlarını kullanarak problem çözme, vb.

Sosyal etkileşim etkinlikleri

- Diyaloglar
- Canlandırma
- Skeçler
- Simülasyon
- Münazaralar
- Doğaçlama, vb.

Tablo 14: İletişimsel Yaklaşımda Etkinlik Türleri (Littlewood, 1981; akt. Richards ve Rodgers, 2001: 166)

İletişimsel yaklaşımda bol miktarda materyal çeşidi kullanıldığını söyleyen Richards ve Rodgers (2001: 168), başlıca üç tür öğretimsel materyalden söz etmektedir:

- Metin tabanlı materyaller
- Görev tabanlı materyaller
- Gerçek objeler (*realia*)

İletişimsel yaklaşımın büyük bir şemsiye olduğunu söyleyen Richards ve Rodgers (2001), İçerik Odaklı Dil Öğretimi ve Görev Odaklı Dil Öğretimi'ni de İletişimsel Yaklaşım'ın birer uzantısı olarak görmektedir.

2.4.2.2. Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)

Temelleri 1977 yılında, İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrell ve uygulamalı dilbilimci Stephen Krashen tarafından atılan Doğal Yaklaşım anadil ve ikinci dil ediniminde gözlemlenebilecek doğal dil edinimi süreçlerinden esinlenerek kurgulanmıştır (Richards ve Rodgers, 2014; akt. Salı, 2015: 170). “Krashen ve

Terrell (1983), iletişimi dilin birincil işlevi olarak görmüşler ve bu yüzden iletişimsel becerilere odaklanmışlardır. Buna dayanarak, Doğal Yaklaşımın iletişimsel bir yaklaşım olduğu söylenebilir” (Richards ve Rodgers, 2001; akt. Yaylı, D. ve Yaylı, D, 2009: 22).

Doğal Yaklaşım, adından da anlaşılacağı üzere, dilin doğal etkileşim etkinlikleri kullanılarak öğretilmesini öngörmektedir (Yaylı, D. ve Yaylı, D, 2009: 22). “Bu yaklaşıma göre dil öğretiminde dilin doğal iletişim etkinlikleri kullanılmaktadır. Bu yüzden öğrencinin dil ile yüz yüze kalması ve dil girdisi önem taşımaktadır. Daha sonra öğrencinin dili üretmek için hazır olması beklenmekte; ancak öğrencinin dili üretme ihtiyacı duyması için yeterli seviyede dil ile yüz yüze olması gerekmektedir” (Yorulmaz: 2009; akt. Büyükkız: 2013: 87).

Öğrencilerde temel bireysel iletişim becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği Doğal Yaklaşımda, iletişimsel beceriler ifadesi durumlar, işlevler ve konular bağlamında ele alınmalıdır (Krashenve Terrell, 1983; akt. Yaylı, D. ve Yaylı, D, 2009: 22). Dil öğretimi sonunda öğrencilerin belli yapıları öğrenmiş olmaları hedeflenmese de ama öğrencilerin verilen durumların üstesinden gelmesi beklenmektedir.

Doğal yaklaşımla dilbilgisi izlencesine ve kuralların açık bir şekilde verilmesine bir son verildiğini belirten (Thornbury, 2000: 21), bunun yerine öğrencilerin bol miktarda anlaşılabilir girdiye maruz bırakıldığını ve bir süre sonra da kendiliğinden üretime geçildiğini ifade etmektedir. Bu senaryoya göre de dilbilgisi gereksizdir.

Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2009: 22), Doğal Yaklaşımın dil öğretimi için bazı öneriler sunduğunu dile getirmektedir: “Öğrenciye olabildiğince algılanabilir girdi sunulmalıdır. Anlamaya yardımcı olabilecek her şey önemlidir. Yapılardan ziyade sözcükler vurgulanmalıdır. Sınıfta okuma ve dinleme üzerinde odaklanılmalı, konuşmanın kendiliğinden ortaya çıkması beklenmelidir. Öğrenciler yapıdan ziyade anlamlı iletişim üzerinde çalışmalıdırlar.”

Doğal Yaklaşımda öğretim materyallerinin başlıca işlevinin, sınıfta öğrenciler

arasında gerçek iletişimi sağlamak, etkinlikleri daha anlamlı hale getirmek, genel olarak ikinci dilin ve sınıfta girdinin anlaşılabilir hale getirilmesine yardımcı olmak olduğunu belirten (Salı, 2015: 176), ders kitaplarından ziyade gerçek objelerin (realias), her türlü yazılı ve sözlü otantik metinlerin (authentic texts) ve görsellerin (resimler gibi) kullanılması önerilen materyaller arasında olduklarını dile getirmektedir.

Salı (2015: 176), Doğal Yaklaşım'da kullanılan etkinlik ve teknikleri ise şu şekilde sıralamaktadır:

A. Dil öğrenim süreçlerinin ilk aşamalarında kullanılanlar

1. Tüm Fiziksel Tepki Yönteminde de kullanılan (*Total Physical Response*) komuta dayalı teknikler
2. Tek kelimelik cevaplar gerektiren sorular
3. Erken söz üretimi etkinlikleri

B. Edinim etkinlikleri

1. Duyuşsal-insancıl etkinlikler (*Affective-humanistic activities*)
2. Problem çözmeye dayalı etkinlikler (*Problem-solving activities*)
3. Oyunlar (*Games*)
4. İçerik odaklı etkinlikler (*Content activities*)
(Salı, 2015: 176)

Salı (2015: 177), öğrencilerin sözel dil becerilerinin Doğal Yaklaşım'da çok önemli bir etkinlik türü olan 'edinim etkinlikleri' (acquisition activities) yoluyla daha da geliştirildiğini ifade etmekte ve bu etkinlikleri de şöyle sıralamaktadır:

1. **Duyuşsal-insancıl etkinlikler (*Affective-humanistic activities*):** Diyalog oluşturma, mülakatlar, tercih sıralama, kişisel bilgilerle tablo doldurma, kendini tanıtmak, hayalinde canlandırma gibi etkinlikler öğrencilerin olumsuz duygularını azaltmak ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratmak için kullanılır.
2. **Program çözmeye dayalı etkinlikler (*Problem-solving activities*):** Görev-odaklı (*task-based*) etkinlikler; tablo, grafik ve haritaların kullanıldığı etkinlikler; gazete, reklam gibi materyallerin kullanıldığı konuşma etkinlikleri; çeşitli durumlar için konuşma hazırlama bu grupta yer alır
3. **Oyunlar:** Doğal Yaklaşım'da oyunlar, girdiyi daha anlaşılır ve ilginç hale getirme yollarından biridir ve rekabete, problem çözmeye veya tahmin yürütmeye dayalı olarak yapılabilirler.

4. **İçerik odaklı etkinlikler (Content activities):**Slayt sunumları, paneller, 'göster ve söyle' etkinlikleri (show and tell activities), müzik, filmler, televizyon programları, haberler, sınıf içi tartışmalar, her türlü okuma çalışması içerik odaklı etkinliklerin temelini oluşturur(Salı, 2015: 177).

Richards ve Rodgers (2001:190), özetle, Doğal Yaklaşım'da anlama, anlamlı iletişim ve anlaşılabilir girdinin doğru seçimi odak noktası yapıldığında, ikinci ve yabancı dil edinimi için gerekli ve yeterli koşulların sağlanmış olacağını vurgulamaktadır.

2.4.2.3. İçerik-Odaklı Dil Öğretimi

“İçerik odaklı dil öğretimi, dile içerikten ayrı bir şekilde az miktarda değinerek yahut da direkt ya da açıkça değinmeksizin, içerik ya da bilginin hedef dilde öğretimidir” (Krahnke, 1987: 65). İçerik odaklı dil öğretimi, ikinci dil öğretiminin dilbilimsel ya da diğer tür ders programlarından ziyade öğrenenlerin edinecekleri bilgi ya da içeriğe göre düzenlendiği bir yaklaşımdır (Richards ve Rodgers, 2001: 204). “*İçerik Temelli Öğretimin* özünde herhangi bir yabancı dilin tek başına öğretilmesi yerine Coğrafya, Fen Bilgisi, Edebiyat veya başka disiplinlerin öğretilmesi için kullanılması ilkesi yatmaktadır. *Burada içerik (content) ifadesinden kastedilen dil öğretilirken yararlanılacak olan farklı disiplindir*” (Yaprak, 2015: 212). Coğrafya, Tarih, Fen Bilgisi gibi disiplinlerle ilgili konu anlatımları, kavramlar ve deneyler İçerik Temelli Öğretimin amaçladığı yabancı dil eğitiminin çerçevesini oluşturur (Datton-Puffer, 2007: 3; akt. Yaprak, 2015: 213). Bu yaklaşım, dil öğrenimi ve içerik öğreniminin birleştirir bir bütünlük ifade etmektedir.

İçerik odaklılık kavramı, yabancı dil becerilerinin belirli bir akademik konu ile eşzamanlı olarak öğretilmesini anlatmaktadır. Öğrenci için odak noktası, yabancı dil yoluyla bilgi edinmek ve bu süreçte akademik dil becerilerini geliştirmektir. İçerik odaklılığın amacı, birçok eğitim ortamında var olan konu sınıfları ile dil yönergeleri arasındaki yapay ayrımı ortadan kaldırmaktır (Brinton, vd., 1989: 2; akt. Büyükikiz, 2013: 125).

İçerik odaklı öğretim programında gerçek bir dil ve gerçek metinler kullanılmaktadır. Öğrenme etkinlikleri ise anlamlı iletileri, iletme ve anlamayı, gerçek dil kullanımıyla gerçekçi görevleri yerine getirme üzerine odaklanmaktadır (Stryker ve Leaver, 1997: 5-11; akt. Büyükikiz, 2013: 126).

Richards ve Rodgers (2001: 207- 209), içerik odaklı öğretimde öne çıkan dilin doğasına ilişkin üç varsayımdan söz etmektedir. Bunlar;

- Dil, metin ve söylem temellidir: İçerik odaklı öğretimde, dil, içerik öğrenmenin bir aracı olarak görülmektedir. Öğretimin odağı, anlamın ve bilginin nasıl anlatıldığı, metin ve söylem yoluyla nasıl yapılandırıldığıdır. Odağa alınan dilsel birimler, tümce ve tümce öbekleri düzeyiyle sınırlandırılmamıştır. Bu yaklaşım, dilin daha uzun birimlerinin nasıl kullanıldığını ve söz edimi ve metin türlerindeki uyumluluk ve tutarlılığı yaratan dilsel özellikleri açıklama eğilimindedir.
- Dil kullanımı, bütünleşik becerileri gerektirir: İçerik odaklı öğretimde, dil kullanımının birden fazla beceriyi birlikte içerdiği düşünülmektedir. İçerik odaklı bir sınıfta, öğrenciler sıklıkla becerileri birleştiren etkinliklerde yer alırlar. Çünkü beceriler, gerçek yaşamda da tıpkı burada olduğu gibi birbiriyle bağlantılıdır. Bu yüzden öğrenciler, okuyabilir, not alabilir, dinleyebilir, özet çıkarabilirler veya okudukları veya yazdıkları şeyler üzerinden sözlü yanıt verebilirler. İçerik odaklı öğretimde dilbilgisi, dilin ayrı bir parçası değil, diğer becerilerin bir parçası olarak görülmektedir.
- Dil, amaçlıdır: Dil, belirli amaçlar için kullanılmaktadır. Bu amaç; akademik, mesleki, sosyal veya eğlence olabilir ama bu amaçlar; yön, biçim ve sonuçta metin ve söylemlerin anlamını verir. Öğrenenler, kendilerine gösterilen dil örneklerinin amacına odaklandığında, eğer belirlenen amaç, ilgilerine dair olursa bu amaç doğrultusunda uğraşacaklardır. Öğrenenlerin içerik odaklı öğretimden en üst düzeyde yararlanması için içerik odaklılığın amaçlarıyla uyum içinde olması gerekir.

Büyükikiz (2013: 126), dil öğretimi ve içerik öğretimini bir araya getirerek öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda gerçek bir dil kullanımını öngören içerik odaklı öğretimin anlamlı içerik, gerçek yaşam durumları, esnek ve akışkan bir program, bağlam oluşturma gibi özellikleriyle iletişimsel yaklaşıma dayandığının söylenebileceğini dile getirmektedir.

İçerik Temelli Öğretimi, İletişimsel Yaklaşım bünyesinde ele alındığında aşağıda belirtilmiş olan temel noktalar ortaya çıkmaktadır (Brown, 1994; akt. Stryker ve Leaver, 1997; akt. Yaprak, 2015: 213):

1. Dilbilgisinin soyut ve belli bir içeriğe dayandırılmadan öğretilmesi ve öğrenenlerin sadece dilbilimsel yetkinliklerinin geliştirilmesi reddedilmiştir. Aksine, sözdizimi, morfoloji, sesletim, sosyo-kültürel yetkinlik, stratejik yetkinlik, söylem ve edimibilim gibi iletişimsel yetkinliğin temel bileşenleri ile bütünleşmiş bir öğretimin sağlanması vurgulanmıştır.
2. Dilin biçimsel özellikleri tek başına dil öğrenme amacı değildir. Aksine günlük ve akademik bağlamda dil etkinliklerinin veya görevlerinin yerine getirilmesi aşamasında yararlanılan bir araçtır.
3. Akıcılık (fluency) ve doğruluk (accuracy) dilin aktif kullanımı ve etkili iletişimin sağlanmasının vazgeçilmez iki unsurudur.
4. Uygun sınıf etkinlikleri ve teknikleri ile öğrencilerin tüm dil becerileri geliştirilir (Brown, 1994; akt. Stryker ve Leaver, 1997; akt. Yaprak, 2015: 213).

İçerik Temelli Öğrenmede göz önünde bulundurulan diğer bir nokta ise dilbilgisi öğretiminin dilbilgisel zorluk düzeyine bağlı kalınarak aşamalı bir şekilde değil, verilmek istenen mesajın iletilmesinde ortaya çıkan ihtiyaçlara göre gerçekleştirilmesidir. Bu prensibe göre, işlenen konunun içeriğine göre yeri geldiğinde ilgili öğretmen öğrenenlere daha alt basamaklardaki dilbilgisi yapılarını öğretmeden üst basamaklarda yer alan yapıları öğretebilir, hazırlamış olduğu etkinlikleri gerçekleştirebilir ve ilgili materyalleri kullanabilir. Bu çerçevede, öğretim programlarını dilbilgisi konularına dayandırmaktansa, içeriklere veya konulara dayandırmak dil becerileri arasında tutarlılık ve süreklilik sağlamak açısından daha kolay ve etkili bir yol olarak kabul edilebilir (Richards ve Rodgers, 2014: 120-1; akt. Yaprak, 2015: 214). Bu nedenle ölçme ve değerlendirme dilbilgisi yapılarının değerlendirilmesi yerine sözlü sınavlar gibi iletişim odaklı sınav türleri kullanılarak dilin doğru ve akıcı kullanımının değerlendirilmesi şeklinde yapılmalıdır (Stryker and Leaver, 1997: 23; akt. Yaprak, 2015: 214)

İçerik Temelli Öğrenmede birincil amaç aynı anda hem içerik hem de dil öğretiminin gerçekleştirilmesidir. Destekleme (Scaffolding) tekniği ile dilsel destek verilerek öğrenenlerin dilsel eksiklikleri giderilir, daha anlamlı ve doğru dilsel

çıktıların elde edilmesi sağlanır. Dört temel dil becerisi birbirleriyle bütünleştirilerek sunulur, sözcük ve dilbilgisi öğretimi özgün bağlamlar içinde verilir. Tümdengelim yöntemi kullanılarak genel metinden dilbilimsel parçacıklara ulaşılır, sözlü veya yazılı dil bağlamında geçen yapılar ve sözcükler üzerinde durularak verilmek istenen ana fikre ulaşılmaya çalışılır (Larsen Freeman and Anderson, 2011; 139-41; akt. Yaprak, 2015: 216)

2.4.2.4. Görev-Odaklı Dil Öğretimi

Görev Odaklı Dil Öğretiminin bir dil teorisinden ziyade öğrenme teorisi temel alınarak geliştirildiğini belirten Richards ve Rodgers'a (2001: 223-226) göre, Görev Odaklı Dil Öğretimi, dil öğretiminin planlanması ve gerçekleştirilmesinde temel unsur olarak görev ya da eylem adı verilen birimlerin kullanılmasını öngören bir yaklaşımdır. "Göreve Dayalı Öğretim, öğrencilerin kendilerine verilen ödevleri etkileşimli bir şekilde yerine getirerek dili öğrenmelerini amaçlamaktadır. Göreve Dayalı Öğretimde dil, günlük yaşamda olduğu gibi anlamlı bir bütün içinde öğretilmeye çalışılır; bu sebeple dil iletişimde amaç değil araçtır" (Büyükkız, 2013: 121).

Richards ve Rodgers (2001: 223), Görev Odaklı Dil Öğretiminin İletişimsel Yaklaşımın bir uzantısı olarak görüldüğünü söylemektedir. Büyükkız (2013: 121) de Göreve Dayalı Dil Öğretiminin, İletişimsel Yaklaşımına göre oluşturulmuş bir dil öğretim yöntemi olduğunu belirtmektedir. 1980'lerde İletişimsel Yöntemden yararlanılarak yeni bir öğretim yöntemi olarak Görev Temelli Yöntemin geliştirildiğini ifade eden Kırkgöz (2015: 232), Görev Temelli Dil Öğretiminin ortaya çıkmasına yol açan İletişimsel Öğretim Projesinin temel prensibinin ise dil eğitiminde öğrencilerin dikkatlerinin görevler aracılığıyla anlama yöneltildiğinde yabancı dilin daha iyi öğrenileceği fikrine dayandığını vurgulamaktadır.

Feez (1998: 17; akt. Richards ve Rodgers: 2001: 224), Görev Temelli Öğretimin anahtar varsayımlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Üründen daha çok sürece odaklanılmalıdır.
- Temel öğeler iletişim ve anlamın vurgulandığı amaçlı etkinlikler ve görevlerdir.
- Bir dili öğrenmenin en etkili yolu, etkinlik ve görevler yardımıyla anlamlı ve amaçlı iletişimde bulunmaktır.
- Etkinlikler ve görevler, öğrenenlerin gerçek hayatta karşılaşacağı durumlar olabileceği gibi sınıf içerisinde eğitsel amacı olan durumlar da olabilir.
- Etkinlikler ve görevler, belli bir zorluk aşamasına göre sıralandırılırlar.
- Bir görevin zorluğunu; öğrenenin önceki deneyimleri, görevin karmaşıklığı, görevi başarmak için gerekli dil ve sağlanacak olan yardım gibi pek çok unsur belirlemektedir (Feez, 1998: 17; akt. Richards ve Rodgers: 2001: 224).

Richards ve Rodgers (2001: 224) görevi “dili kullanarak gerçekleştirilen bir etkinlik ya da amaç” olarak tanımlamaktadır. Nunan (1989) temelde dilbilgisinden çok anlama odaklanarak hedef dili kullanan, değiştiren, üreten veya öğrencileri hedef dilde etkileşime geçiren sınıf içi herhangi bir işi “görev” olarak kabul eder. Öte yandan, göreve dayalı dil öğretiminde diğer bir öncü olan Willis (1996: 23), görevi, “hedef dilin öğrenci tarafından iletişimsel bir amaçla kullanılmasıyla gerçekleştirilen faaliyetlerinin bir bütünü” şeklinde ele almaktadır. Willis’e (1996) göre, görevler hedef merkezli etkinliklerdir, yani öğrenciler belli bir amaca verilen zaman içinde ulaşmak zorundadırlar. Görevlerin tamamlanması ise iletilerin anlaşılması ve taşınmasını gerekli kılar. Öğrenciler görevin içine girdikleri zaman hedef dili anlamlı bir şekilde kullanmaya başlarlar. Benzer olarak, Foster ve Shekan (1996; akt. Kırkgöz, 2015: 233) ve Bygate, Skehan ve Swain (2001; akt. Kırkgöz, 2015: 233) de görevi; anlam-odaklı, sonuca yönelik ve gerçek yaşamla ilişkili etkinlikler olarak tanımlar. “İletişimsel ve bilişsel yaklaşımı temel alan göreve/işe dayalı öğrenmede öğrencilerden gerçekleştirilmesi beklenen görevler/işler, onların günlük yaşamda karşılaştıkları olay ve durumlardan oluşur” (Sülüsoğlu, 2008: 60; akt. Akbaşoğlu, Oryaşın ve Karagöz, 2016: 376). Böylece öğreticiler dil kullanımı için uygun ortamı yaratma sorumluluğunu alırken öğrencilerse dili aktif bir şekilde kullanarak iletişimi sağlamakla yükümlüdür.

Ellis (1982, akt. Nobuyoshi ve Ellis, 1993: 204; 2009: 223) ise iletişimsel

görevlerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- İletişimsel bir amacı olmalı (yani sadece dilsel bir amaç değil),
- 2- Odak noktası dilsel koddan ziyade mesaj olmalı,
- 3- Bir tür ‘boşluk’ olmalı (bilgi boşluğu ya da fikir boşluğu gibi),
- 4- Görevi yerine getirirken uzlaşmaya varmak için bir fırsatı tanınmalı,
- 5- Katılımcılar görevin yerine getirilmesi için kullanılacak kaynakları (sözlü ve sözsüz kaynaklar) seçmelidirler (yani katılımcılara kullanmaları gereken kaynaklar sunulmaz) (Ellis, 1982; akt. Nobuyoshi ve Ellis, 1993: 204; 2009: 223).

Nobuyoshi ve Ellis (1993: 204), yukarıda sıralanan özelliklerin var olup olmadığına dayalı olarak, bir görevin ne kadar iletişimsel olduğuna karar verilebileceğini dile getirmektedirler.

Richards & Rodgers (2001:235), Göreve Dayalı Dil Öğretiminde görevlerin öğrenmeyi sağlamak için bir araç olduğunu, sınıf etkinliklerinin öğrencilerin dilin iletişimde nasıl kullanıldığını fark etmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini ve öğrencilerin sadece görevdeki mesaja değil aynı zamanda yapılara da dikkat etmelerinin gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Willis’e (1996) göre, bu yaklaşım gerçek iletişimi barındıran etkinlikleri sınıf ortamına taşır. Bu etkinlikler anlamlı görevlerden oluşmalıdır ve dilin öğrenilme süreci çok önemlidir. Yani, öğrenciye anlamlı gelen dil, öğrenme sürecini olumlu yönde destekler. Kısacası, Göreve Dayalı Öğrenme, dili, günlük yaşamda olduğu gibi anlamlı bir bağlam içinde sunmaya özen gösterir ve bu yöntemde dil iletişimin amacı değil, aracıdır. Benzer şekilde, Brumfit (1984; akt. Nobuyoshi ve Ellis, 1993: 203) de “İletişimsel görevlerin kullanımının pedagojik temeli, öğrencilerin iletişimsel becerilerini ve dilsel gelişimlerini desteklemesi savında yatmaktadır. Başka bir ifadeyle, iletişim görevleri hem dilsel akıcılığı hem de dilsel doğruluğu sağlamada önemlidir” sözleriyle görevleri öğrencilerin dili iletişimsel bir şekilde kullanmaları noktasında bir araç olarak görmektedir.

Richards ve Rodgers’a (2001) göre, öğrencileri görev çalışmasına yöneltmek, onlara yapıya odaklanmış bir ortamda dil öğretimine göre daha iyi öğrenme ortamı

sağlamaktadır. Görev ortamları, öğrencilere sadece zengin algılanabilir girdi ortamı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda onların anlamı paylaşarak iletişim kurmalarını sağlamaktadır.

Willis (1996), öğrencilerin bir amaca ulaşmak için dili istedikleri biçimde kullanabileceklerini belirtiyor. İletişim gereksinimi öğrenci tarafından hissedildiğinde iletişimi kolaylaştıracak eski ya da yeni yapılar öğrencinin aklına gelir. Bu süreç içinde öğrenci öğretmen tarafından cesaretlendirilir.

Yaylı ve Yaylı (2011: 23; akt. Büyükikiz, 2013: 122), genel olarak bakıldığında, tüm kuramcı ve araştırmacıların, görevlerin anlamlı etkinlikler olduğunu ve gerçek yaşama yakın dil kullanımını sınıf ortamına taşıdığını belirttiklerini ifade etmektedirler.

Pica, Kanagyand Falodun (1993; akt. Richards ve Rodgers, 2001: 234) görevleri başarılı bir şekilde tamamlanma durumuna göre şu şekilde sınıflandırmaktadır:

- Parçaları birleştirme görevleri** (Jigsaw tasks): Öğrencilerin farklı bilgi parçalarından bir bütün oluşturduğu görevlerdir. Örneğin, öğrencilerin kişisel ya da grup olarak bir hikayeyi parçalarını birleştirerek oluşturması.
- **Bilgi boşluğu görevleri** (Information-gap tasks): Bir grup öğrencinin birbirlerinin bilgisini tamamladığı görevleridir.
- **Problem çözme görevleri** (Problem-solving tasks): Öğrencilerin kendilerine verilen görevleri onlara sunulan bilgilerle çözdükleri görevlerdir.
- **Karar verme görevleri** (Decision-making tasks): Öğrencilerin kendilerine verilen problemin çözümüne ilişkin çözümlerden birini müzakere ve tartışma yoluyla seçtikleri görevlerdir.
- **Görüş alış veriş görevleri** (Opinion exchange tasks): Öğrencilerin görüşlerini tartıştıkları görevleridir. Görüşlerde bir uzlaşmaya varmaya ihtiyaç yoktur (Pica, Kanagy ve Falodun, 1993; akt. Richards ve Rodgers, 2001: 234).

Görevlerin, öğrencilerin hedef dili iletişimsel amaçlar için kullandıkları etkinliklerden oluştuğunu dile getiren Büyükikiz (2013: 122), bu etkinliklerin seçiminde en büyük sorumluluğun ise öğretmenlere düştüğünü dile getirmektedir.

Willis (1996: 26-27) ise bu etkinliklerin seçiminde kullanılabilecek altı tür görevden söz etmektedir:

1. **Listeleme:** Öğrencilerin geçmiş bilgilerini kullanarak konuya yeni şeyler eklediği görevlerdir. Öğrenciler, bu tür görevlerde birbirlerine bir şeyler sorarak etkileşim içinde olurlar.
2. **Sıralama ve sınıflama:** Öğrenciler bu tür görevlerde olayları kronolojik ya da mantıksal olarak sıralayabilirler.
3. **Karşılaştırma:** Öğrenciler, bu tür görevlerde olayların benzer ve farklı yönlerini bulurlar.
4. **Problem Çözme:** Öğrencilerin problemin çözümüne ilişkin strateji belirledikleri, belirledikleri stratejilerden uygun olanı seçip uyguladıkları ve sonuçlar üzerinde değerlendirme yaptıkları görevlerdir.
5. **Kişisel tecrübelerin paylaşımı:** Öğrencilerin her anlamda kendilerini rahat ifade ettiği görevlerdir.
6. **Yaratıcı görevler:** Grup çalışmasına dayalı, aşamaları fazla olan, bilişsel bir süreç ve işbirliği gerektiren görevlerdir (Willis, 1996: 26-27).

Ellis (2003: 16; akt. Düzenli, 2008: 46) ise görevlerin genel özelliklerini göz önüne alarak görev türlerini *odaklanmış ve odaklanmamış görevler* olarak ikiye ayırmaktadır.

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 belirlenmiş 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; akt. Düzenli, 2008: 47).

Bir görevin odak kazanmasının iki 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 müfredattan alınmaktadır. Yine de, dilsel öğeyi görevin konusu yapmak mümkündür (Ellis, 2003: 17; akt. Düzenli, 2008: 47).

Göreve Odaklı Dil Öğretimine dayalı bir izlence öğrenciler tarafından yerine getirilmesi gereken görevlerden oluşmaktadır. Nunan (1989), bu izlence için iki tür görevden bahsetmektedir:

- Gerçek dünyada gerçekleştirilmesi önemli ve yararlı olabilecek *gerçek-dünya görevleri*
- İkinci dil edinimi teorisinde psikodilsel bir tabanı olan *pedagojik görevler*

Richards ve Rodgers (2001: 231), Skehan'ın Bangalore Projesinde Nunan (1989)'ın bahsettiği her iki görev türüne de (gerçek-dünya görevleri ve pedagojik görevler) yer verildiğini dile getirmektedir.

Norris, Brown, Hudson ve Yoshioka (1998; akt. Richards ve Rodgers, 2001: 232) da konulara göre gruplandırılmış gerçek dünya görevlerine dair örnekler sunmaktadırlar. Örneğin;

<i>Konu: Tatil planlama</i>
<i>Görevler</i> - Avantaj millere göre nereye gidebileceğine karar verme - Uçuş rezervasyonu yapma - Otel seçimi - Oda rezervasyonu yapma

Tablo 15: Gerçek Dünya Görevi Örnekleri (Norris, Brown, Hudson ve Yoshioka, 1998; akt. Richards ve Rodgers, 2001: 232)

Pedagojik materyallerin de Göreve Dayalı Dil Öğretiminde önemli bir rolü olduğunu belirten Richards ve Rodgers (2001: 236-237), bu yaklaşımı savunanların mümkün olduğunca özgün materyallar eşliğinde özgün görevlerin kullanılmasının tarafında olduklarını dile getirmektedirler. Örneğin;

Gazeteler
- Öğrenciler bir gazeteyi inceler, gazetenin bölümlerini saptar ve olabilecek üç yeni bölüm daha önerirler. - Öğrenciler ilgili bölümü inceleyerek bir iş ilanı hazırlarlar. - Öğrenciler eğlence bölümünü kullanarak kendileri için bir haftasonu eğlenme planı hazırlarlar.

Tablo 16: Özgün Materyaller Eşliğinde Özgün Görevlerin Tasarlanması (Richards ve Rodgers, 2001: 237)

Göreve dayalı öğretimde anlam ve yapı birleştirilerek öğretilir. Göreve dayalı öğretim geleneksel yöntemlerden farklı olarak dilin parçalar halinde değil bütün olarak öğretilmesini hedefler (Yorulmaz, 2009: 43-44; akt. Büyükkız, 2013: 123). Çünkü bu yaklaşımda dil öğrenmenin amacı iletişim kurabilmektir ve dilin kullanımı verilen görevin tamamlanması için gereklidir. Böylece, yabancı dil bir araç haline gelir. Bu yöntem öğrencinin kendi mevcut seviyesinde sahip olduğu dil becerilerini kullanmasına izin verir. Öğrencilerin görevi yerine getirirken, birincil olarak anlama odaklandırıldıklarından emin olunmalı, öğrenciler risk alma yönünde cesaretlendirilmeli, deneme yanılma yoluyla yabancı dili öğrenmelerine fırsat tanınmalıdır. Diğer birçok yöntemden farklı olarak, hedef dildeki dil yapıları önceden öngörülen bir düzen içerisinde yer almaz. Bu yapılar görevin niteliğine göre ortaya çıkar. Buna bağlı olarak, öğretmen ve öğrenciler neyin öğrenilmesi gerektiğini seçemezler. Diğer yandan, öğretmen yabancı dil öğretimi ile ilgili bilinç artırma sürecinin sorumluluğunu alır (Ellis, 2003; Willis ve Willis, 2007; akt. Kırkgöz, 2015: 234-235).

Willis (1996: 19), sınıf içerisinde etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması için üç koşul öne sürmektedir: “hedef dile maruz bırakma, hedef dili gerçek iletişim amaçlı kullanmak üzere öğrencilere fırsat sunma ve öğrencilerin öğrenme sürecinde ilgiyle yer almaları açısından gerekli motivasyonu sağlama. İlaveten, odaklı öğretim – dil yapılarına dikkat çekme – de öğrencilerin daha iyi ve hızlı öğrenmelerini sağlayacaktır.

Willis (1996: 147), Göreve Dayalı Dil Öğretiminin avantajlarını ise şu şekilde sıralamaktadır:

- Dil kullanımını uyarır ve tüm seviyelerdeki ve yeteneklerdeki öğrenciler için çeşitli öğrenme fırsatları sunar.
- Öğrencilerin halihazırda sahip oldukları dili aktif hale getirip kullanmalarını sağlar.
- Dili geliştirmeleri açısından doğal bir arzu uyandırır.
- Metinler, dilin sözlü ve yazılı kullanımına dair örnek teşkil ettikleri için öğrencilerin dili edinmelerine katkıda bulunurlar.
- Dile odaklanma bölümü de öğrencilerin maruz kalınan bu dili incelemelerini ve dil yapılarını sistematikleştirmelerini sağlar (Willis, 1996: 147).

Ellis (2009: 242) ise Göreve Dayalı Dil Öğretiminin avantajlarını şu şekilde dile getirmektedir:

- Göreve Dayalı Dil Öğretimi sınıf içerisinde doğal bir öğrenme ortamı sunar.
- Yapıdan çok anlamın üzerinde durulsa da öğrencilerin yapıları öğrenme ihtiyaçları da karşılanır.
- Öğrencilere zengin bir hedef dil girdisi sunar.
- Kendiliğinden motive edicidir.
- Öğrenci merkezli eğitim felsefesiyle uyumludur, aynı zamanda öğretmen girdisine ve yönlendirmesine de yer açar.
- İletişimsel akıcılığın gelişimini sağlarken doğruluk ölçütünü yok saymaz.
- Daha geleneksel bir yaklaşımla birlikte de kullanılabilir (Ellis, 2009: 242).

Göreve Dayalı Dil Öğretiminde öğrencilere doğal bir dil öğrenme ortamının sunulduğu, anlamın ön plana çıksa da yapılar da dikkat edildiği, metinlerin önem kazandığı, dil öğretiminde tümevarımsal bir yol izlendiği ve buluş yoluyla öğrenmenin ön plana çıktığı gözler önüne serilmektedir. Dört beceri açısından bakıldığında da görev döngüsünün öğrencilerin bu becerileri geliştirmeleri için büyük bir fırsat olduğu görülmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ayrı ayrı ele alınmamakta; öğrenciler görevi tamamlamak için ihtiyaç duydukları becerileri bir arada kullanabilmektedirler.

2.4.3. Genel Değerlendirme

Dilbilgisi öğretiminin büyük önem taşıdığı dilbilgisi-çeviri yönteminde, tüm dengelimi bir yol izlenmekte ve dilbilgisi kuralları ezberletilmektedir. Kurallarsa birbirinden bağımsız tümcelerde verilmektedir. Amacın dilin kendisini kullanmayı değil dilin bilgisini öğretmek olduğu açıkça görülmektedir.

Dilin dolaysız olarak doğal bir biçimde kullanılarak öğrenileceğini savunan dolaysız yöntem, dilbilgisi kurallarının analizine başvurmamaktadır. Dilin aktif kullanımı sağlanırken dilbilgisi kuralları da tümevarımsal olarak örneklerle öğretilmektedir.

Yeni dil konularının durumlar içinde sunulduğu sözel yaklaşım ve durumsal dil öğretiminde de dilbilgisi öğretimi yine tümevarımsal olarak yapılmaktadır.

Dilbilgisel temelli cümle kalıplarından oluşan bir izlenceye sahip işitsel-dilsel yöntemde ise diyaloglar ezberletilmekte ve mekanik örgü alıştırmalarına yer verilmektedir. Dil öğretiminde metinlerin kullanımına başvurulsa da burada analitik düşünce yapısının devreye sokulmasından ziyade, ezberci bir anlayıştan yana olduğu görülmektedir.

Görüldüğü üzere yukarıda belirtilen yöntem ve yaklaşımlarda dilbilgisi öğretiminin genel anlamıyla tümce ve yapı odaklı olduğu görülmektedir. Doğru dil kullanımının anlamlı dil kullanımının önüne geçtiği gözler önüne serilmektedir. Bundan dolayı da öğrenciler iletişimsel dil faaliyetlerinde bulunurken ya büyük zorluklar yaşamakta ya da iletişime hiç geçememektedirler. Bu yöntem ve yaklaşımların öğrencilerin iletişimsel stratejiler kullanma yeteneklerine yeteri kadar katkıda bulunamadığı bir gerçektir.

Çağdaş iletişimsel yaklaşımlarda dilbilgisi öğretimine bakıldığında ise; metinlerin öğrencilere dil kullanımını örneklendirmek üzere işlevsel ve iletişimsel bir şekilde kullanıldığı, dilbilgisinin tümevarımsal bir şekilde öğrenildiği ve yapaylıktan uzak bir şekilde doğal iletişim içinde kullanıldığı, öğrencilerin dil yapılarını bireysel öğrenme hızlarına göre işledikleri, bağlamdan kopulmadığı, anlamın ön plana çıktığı, bireysel farklılıkların daha iyi gözetildiği ve dolayısıyla öğrenme ihtiyaçlarının da

daha verimli bir şekilde karşılandığı görülmektedir. Bu genel değerlendirme, dil öğretiminin çağdaş bir bakışla ele alındığı AOÇ’de yer alan “Dil öğreniminde ilerlemenin en büyük kanıtı, öğrenenin gözlemlenebilir dil faaliyetlerinde yer alabilme ve iletişimsel stratejiler kullanma kabiliyetidir. Bu nedenle, iletişimsel dil faaliyetleri ve stratejileri, dil yeteneğinin ölçeklenmesinde kullanışlı bir temel oluştururlar (AOÇ 2001, MEB 2006: 71)” ifadesine de hizmet etmektedir.



3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN ODAKLI DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Çalışmalarında Metin Kullanımı

Son zamanlarda dil çalışmalarında iletişim ve metin kavramlarının öne çıktığı ve dil öğretiminde metin çözümleme ve metin üretme becerilerinin geliştirilmesi yönünde çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bu bölümde de yabancı dil öğretiminde dilbilgisi çalışmalarında neden metinlerden yola çıkılması gerektiği üzerinde durulacak, dilbilgisinin metinler yoluyla nasıl öğretilbileceği açıklandıktan sonra örnek ders planlarıyla uygulama boyutu da somut bir şekilde gösterilecek ve metin odaklı görevlerin dilbilgisi edinim sürecinde oynadığı rol açıklanacaktır. Aynı zamanda, metin seçiminde göz önünde bulundurulması gereken ölçütler sıralanarak açıklığa kavuşturulacaktır.

3. 1. 1. Yabancı Dil Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi

Dilbilim ve psikoloji alanındaki gelişmelerin ortaya koyduğu verilerin yabancı dil öğretimine yansımalarıyla; artık yalnızca dilbilgisel açıdan doğru tümceler üretmek yetersiz olmuş, tümcelerin bağlamına uygun olarak kullanılması gerektiği düşüncesi ve dilin iletişimsel yönü önem kazanmıştır. Bu anlayışla birlikte dil kullanımına odaklanılmış, yapı odaklı alıştırımların yerini ise iletişimsel etkinlikler almıştır. Ancak bu etkinliklerde dilbilgisi öğretimine yeterince yer verilmediğinden; öğrenciler özellikle de karmaşık dil yapılarını kullanmaktan ya uzak durmuş ya da dilbilgisi öğelerini sürekli yanlış kullandıklarından fosilleşme olayını yaşamışlardır. Bundan dolayı, iletişimsel edinç boyutu da göz önünde bulundurularak yapılara nasıl odaklanılabileceği hala araştırılmaktadır. Tüm bunlar dikkate alındığında, dilin bağlam içinde doğal bir şekilde kullanıldığını görebildiğimiz ‘metin’lerin kullanımı yabancı dil öğretiminde bir seçenektir ziyade zorunluluk olmakta; metin odaklı görevlerin ve dil yapılarına odaklanan bir aşamanın olması ise yabancı dil öğretimindeki eksik parçayı tamamlayıcı parça olarak görev almaktadır.

Dilbilgisi kurallarını bilmek ile dilbilgisini iletişimsel bir şekilde kullanmayı bilmek aynı anlamı taşımamaktadır. Ezbere dayalı dilbilgisi öğretiminin amacına ulaşamayacağını vurgulayan Quandt (1983: 219; akt. Çeçen, 2007: 30) da dilbilgisi bilmenin, dilbilgisinin kendisi hakkında bir şeyler bilmek olmadığını; dilin nasıl işlediğini, tecrübe ve kullanımlarla bilmek olduğunu belirtirken dilin işlevselliğine ve deneyimselliğine vurgu yapmak istemektedir. Schwenk (1993: 34)'in "...Çünkü bir dile hakim olmak egemen olmakla o dil hakkında bilgileri almak aynı şey değildir. Belki bilgilere sahip olmada (olma da) önemli ama tek başına kesinlikle bir anlamı yoktur. Dil yeteneği çok karmaşık bir yetenektir." şeklindeki sözlerinin de Quandt ile koşutluk gösterdiği görülmektedir. Öyleyse, böylesine karmaşık bir yetiye sahip olmanın da bir süreç gerektireceğini ve bu süreçte de öğrencilerin dil girdisiyle aktif bir şekilde karşılaştırılmalarının gerektiğini; bu girdinin de dilin işlevsellik ve iletişimselliğinin açıkça görülebileceği metinler olması gerektiğini söylemek yerinde olacaktır. "Dil öğrenmeye çalışan kimsenin elinin altında kitaplar daima bulunmalı ama öğretimde öncelikle dille karşı karşıya gelme, söz söyleme metinle vurgulanmış olmalıdır. Prensip olarak anlamıyla yapılandırılmış olan konuşulan dilden veya metinden yola çıkılmalıdır" (Schwenk, 1993: 36-37).

Dilbilgisi öğretiminde dilin doğal kullanımını görebildiğimiz metinlerden yola çıkılması düşüncesi çağdaş dil öğretim yaklaşımlarının merkez noktası konumunda olmaya başlamıştır. "Dilin kuralları kendi içinden çıkmıştır. Dil bilgisi öğretiminde dilin uygulama sahası olan metinlerden hareket edilmesiyle dil kurallarının ortaya çıkış sistematğine uygun bir yaklaşımla öğretim yapılması sağlanmış olur" sözleriyle Çeçen (2007: 29) metnin dilbilgisi öğretimindeki yadsınamaz öneminden söz etmektedir. "Öğrenilmiş anadilinde ve buna ilave olarak öğrenilecek yabancı dilde başarılı bir iletişim için, uygun söz araçları üzerinde düşünmenin, kesinlikle şematik kural bilgisinden daha iyi olacağını" dile getiren Schwenk (1993: 39), dil öğretiminde metinlerden yola çıkılmasını doğru ve güvenilir bulmaktadır. Karadüz (2007: 296; akt. Çeçen, 2007: 37), "Metinler, bağlamsal bir yapıya sahip olduğundan sözcükler, cümleler, öğrenciler için metnin anlamlı dünyasında anlam kazanır. Öğrenciler, bağlama göre anlamlandırdıkları bu yapıları kullanarak dil kazanımlarını daha kolay geliştirirler" sözleriyle metnin neden dil

öğretiminde kullanılması gerektiğine dair bir gerekçe sunmaktadır.

Bir dilsel çıktının taşıdığı anlam, ancak o dilsel çıktının üretildiği bağlamda değerlendirilerek anlaşılabilir. “Anlam ancak ve ancak bir bağlamda var olabilir” (Çakır, 2004: 248; akt. Çeçen, 2007: 37). Dilin bağlam duyarlı olmasının dil öğretimi açısından doğurduğu sonuçları Thornbury (2000: 90), şu sözleriyle açıklamaktadır: “Dilbilgisi en iyi bağlam içinde öğretilir ve pratik edilir. Bu da dilbilgisi öğretiminde metinlerin bütün halinde bağlam olarak kullanılması anlamına gelir.” Metni, dilbilgisi öğretiminde başvurulabilecek ana kaynaklardan biri olarak gören Gower, Phillips ve Walters (2005: 130) de, metnin dil keşfi için doğal bir bağlam ve belirli dil öğeleri ve yapılarının analiz-pratik edilmek üzere elde edilebileceği bir havuz olarak kullanılabileceğini ifade etmektedirler. Bu metinlerin de oldukça çeşitli olabileceğini belirtmektedirler: Gazete ve dergi makaleleri, öyküler, biyografiler, broşürler, kitapçıklar, mektuplar, raporlar, ilanlar, vs. gibi okuma metinleri; karşılıklı konuşmalar, röportajlar, kısa konuşmalar, radyo ve televizyon programları, şarkılar, vs. gibi dinleme metinleri. Gower, Phillips ve Walters (2005: 130), kendiliğinden ilgi çekici olan ve öğrencilere hakkında iletişime geçebilecekleri bir şey sunabilen metinlerin, özellikle yeni dili sunmak ve pratik etmek için bir araç olarak kullanılmasının yararlı olacağını sözlerine eklemektedirler.

Thornbury (2000: 71), daha önceleri dilin tümce seviyesine indirgenerek öğretildiğini ancak gerçek dil kullanımında tümcelerin birbirinden ayrı bir şekilde değil, tutarlı metinler oluşturacak tümceler topluluğu olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Gerçek hayatta metinleri kendi bağlamları çerçevesinde bir bütün olarak değerlendirdiğimizi ve metinleri parçalayıp bölmeye kalktıkça anlamlandırma sürecinin gittikçe güçleşeceğini de sözlerine eklemektedir. Bağlamından kopartılarak alınmış örneklerle yapılan dilbilgisi öğretiminin genellikle daha kolay olduğunu belirten (Thornbury, 2000: 71), bu durumun özellikle de başlangıç seviyesindeki öğrenciler için geçerli olacağını söylemektedir. Ancak sözcükleri, tümceleri ve metinleri bağlamından koparmanın metnin anlaşılabilirliğini olumsuz etkileyeceğini vurgulayarak dilbilgisi yapılarını da bağlamından çıkarmanın da aynı derecede tehlikeli olacağını altını çizmekte ve bu durumu şu şekilde örneklemektedir:

Aşağıdakilerden hangisinde fiil, doğru zamanda kullanılmıştır?

“Sigara (Cigarette)?”

“Hayır, teşekkürler (No thanks), sigara içmiyorum (I’m not smoking) / Sigara içmem (I don’t smoke).”

(Thornbury, 2000: 71)

Buradaki iki seçenek için de mükemmel bir şekilde uyuşacak bir bağlam bulmanın mümkün olduğunu dile getiren (Thornbury, 2000: 72), bu sorunun bağlam verilmeden çözümlenemeyeceğini belirtmektedir. Oysaki “Metin odaklı bir yaklaşım, dilin ‘işini yaparken’ incelenmesi gerektiği görüşünü benimser” (Thornbury, 2000: 72). Batstone (1994: 71) da dilbilgisi yapılarının bağlam içinde sunulmasının, dilbilgisinin kullanıldığı gibi, yani iletişimsel bir kaynak olarak sunulmasını sağladığını dile getirmektedir. Dilin metin seviyesinde incelenmesi ise en az iki anlam taşımaktadır:

- Eğer öğrencilerin dilbilgisini anlamlandırması isteniyorsa, dile kullanıldığı bağlam içinde maruz bırakılmaları gerekir. Bu da öğrencilerin dili en azından metinler içinde görmeleri gerektiği anlamını taşır.
- Eğer öğrencilerin dili işlevsel bir şekilde kullanmaları bekleniyorsa, tümceleri yalnızca ayırık bir şekilde değil metin halindeyken de anlayıp üretebilmeleri gerekmektedir.

Swan (2012: 10; akt. Ak Başoğlu ve Kesik, 2015: 30)’ın “Son dönemlerde söylem çözümlemesi ve alan çalışmalarının artması dilbilgisi öğretiminin tümce düzeyinden daha üst noktalarda anlaşılabilmesini ve fark edilmemiş ya da gözden kaçırılmış durumların görülebilmesini sağlamıştır.” şeklindeki sözleri de Thurnbury ve Batstone’u destekler niteliktedir.

“Bağlamsal Dilbilgisi (Contextual Grammar) yapı ve anlam odaklı olduğu için uygulama etkinlikleri yapıların gerçek hayatta nasıl kullanıldığını gösterecek şekilde düzenlenir (Hinkel ve Fotos, 2002; Ellis, 2002). Bağlam oluştururken ise öğreticiye çok iş düşmektedir. Öğretici belirlenen tümceleri bağlama yerleştirirken bağlamı öğrencinin dikkatini çekecek şekilde oluşturmalıdır. Bağlamı kurma ve sonrasındaki basamaklar için öğreticinin bireysel katkılarını öğrenim sürecine

yansıtılabileceği görüşü yaygındır (Peçenek, 2005: 87-90; akt. Akbaşoğlu ve Kesik, 2015: 30). Bu nedenle verilen yapılar mutlaka yazılı veya sözlü bir metin içerisinde yer alır” (Dilber, 2015: 384). Thornbury (2000: 73-79), dilbilgisinin metin yoluyla nasıl öğretileceğine dair aşağıdaki örnek ders planlarını sunmakta ve uygulama aşaması için yapılması gerekenleri adım adım açıklamaktadır:

Örnek Ders Planı 1:

Geniş zaman yapısının sıklık zarfları ile yazılı bir diyalog içinde öğretilmesi (Başlangıç seviyesi).

JOE: Hafta sonları ne yaparsın?
DAVID: Yani, duruma göre değişir. Okul zamanı Cumartesi günleri genellikle ders çalışmak zorunda kalırım.
J: Peki ya pazarları?
D: Yani, genelde birlikte öğle yemeği yeriz; bilirsin, bütün aile. Öğle yemeğinden sonra, bazen parka giderim ve arkadaşlarımla buluşurum.
J: Oo? Ne yaparsınız orada?
D: Maç yaparız, yürüyüşe çıkarız ya da sadece sohbet ederiz.
J: Ne sıklıkta şehir dışına çıkarsınız?
D: Ayda bir kere gibi. Dayımın dağlarda küçük bir çiftliği var, o yüzden bazen arabayla oraya giderim.
J: Kulağa hoş geliyor. Yalnız mı gidersin?
D: Hayır. Annem, iki kız kardeşim ve birkaç arkadaşımız da genellikle bizle gelirler.
J: Ama neden oraya gidersiniz?
D: Birçok nedeni var: yeşil ağaçlar, temiz hava ve hiç insan yok.
J: Ooo, tam da Los Angeles gibi.
D: Haha! İyi şakaydı.

(Maple, R. New Wave 1, Longman, 1988; akt. Thornbury, 2000: 73-74).

Adım 1: Öğretmen, öğrencilere kitaplar kapalı bir şekilde metnin ilk bölümünü dinlemelerini ve diyalogun ne hakkında olduğunu bulmalarını ister. ‘ve arkadaşlarımla buluşurum (... and meet my friends)’ kısmına kadar dinletir. Yanındaki arkadaşıyla diyalogun ne hakkında olduğunu tartışmasını ister.

Adım 2: Konuşmanın ‘her haftasonu’ konulu olduğu saptandıktan sonra, öğretmen öğrencilere birtakım sözcükler [drive (araba kullanmak), go to the park (parka gitmek), go out (dışarı çıkmak), go to the movies (sinemaya gitmek), have lunch (öğle yemeği yemek), play soccer (maç yapmak), study (ders çalışmak), take a walk (yürüyüş yapmak)] verir. Öğrenciler diyalogu dinledikten sonra sözcükleri duydukları sıraya göre ortaklaşa düzenlerler ve gerekirse tekrar dinlerler. Daha sonra öğretmen doğru sıralamayı tahtaya yazar:

Study → Have lunch → Go to the park → Play soccer → Take a walk → Go out → Go to the movies → Drive
--

Adım 3: David’in listedeki aktivitelerden hangisini ne sıklıkta ve ne zaman yaptığı sorulur.

Adım 4: Öğrenciler ‘usually (genellikle)’, ‘always (her zaman)’ ve ‘sometimes (bazen)’ sözcüklerini bulmak için diyalogu gerektiği kadar dinlerler ve aynı zamanda bu zarfları ilgili aktiviteyle eşleştirirler.

Adım 5: Öğretmen, öğrenciler sıklık zarflarının geçtiği tümceleri tam olarak söyleyebilene kadar diyalogu dinletir. Daha sonra da bu tümceleri tahtaya yazar.

Adım 6: Öğretmen, fiillerin altını çizip sıklık zarflarını kutu içine alarak öğrencilerin dikkatini hedef dilbilgisi yapısına çeker. Geniş zaman yapısının rutin işler için kullanıldığını ve sıklık zarflarının özne ile fiil arasına geldiğini belirtir.

Adım 7: Öğrenciler ‘özne + zarf + fiil’ formülünü kullanarak David hakkında birkaç tümce daha yazarlar. Daha sonra kitaplarını açıp konuşmayı tekrar dinlerlerken cevaplarını kontrol ederler.

Adım 8: Öğretmen, daha sonra öğrencilerden hedef yapıyı kullanarak kendileriyle ilgili dört ya da beş tane tümce yazmalarını ister.

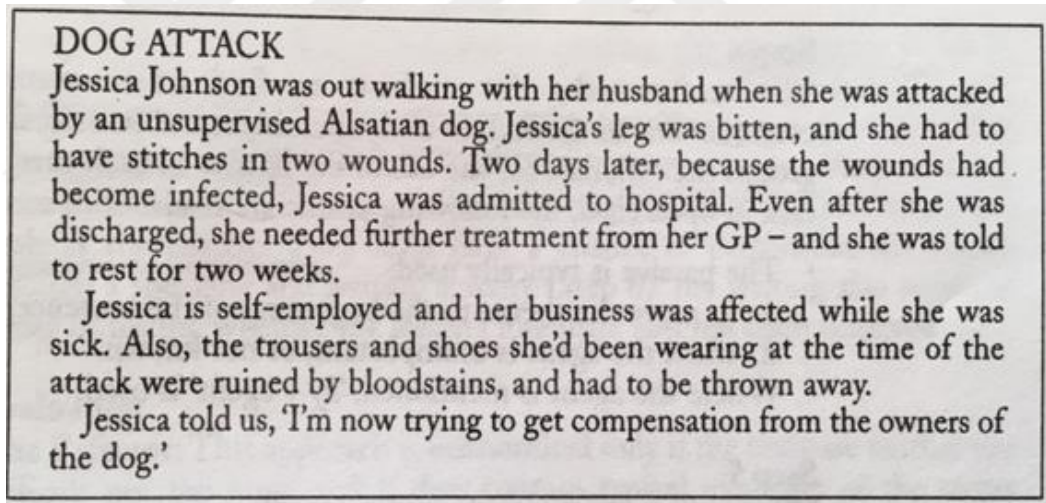
Bir metin doğrultusunda yapılan yukarıdaki ders planı incelendiğinde;

- Metnin öğrencilerin anlayabilecekleri zorlukta olduğu ve dolayısıyla öğrenciler tarafından anlaşıldığı,

- Hedef dilbilgisi yapısına dair bol miktarda örnek bulunduğu; bunun da öğrencilerin ilgili öğeyi fark etmelerine olanak tanıdığı,
- Öğretmenin öğrencilere verdiği görevlerle, metnin ana hattının öğrenciler tarafından anlaşıldığı;
- Anlam-odaklılıktan yapı-odaklılığa bir geçiş olduğu;
- Hedef dil öğesinin hem yapısı hem de anlamının öğrenciler tarafından anlaşıldığını gösteren görevler verildiği;
- Son olarak da, hedef yapının bireysel kullanımına izin verilerek, ilgili öğenin öğrenciler tarafından içselleştirilmesinin sağlandığı görülmektedir.

Örnek Ders Planı 2:

Edilgen bir yapının özgün bir metin kullanılarak öğretilmesi (Orta seviye).



Resim 9: Özgün Metin Örneği (Axworthy, A. et al, Which? January 1991; akt. Thornbury, 2000: 77-79)

Adım 1: Öğretmen, metni öğrencilere dağıtmadan önce, başlığı verir ve öğrencilerden gruplar halinde metinde hangi sözcükleri bulmayı beklediklerini listelemelerini ister. Bu sözcükler tahtaya yazılır ve öğrenciler tarafından söylenmeyen sözcükleri öğretmen söyler.

Adım 2: Öğretmen, öğrencilerin metni sessizce okumalarını ve şu soruları cevaplamalarını ister: “Kim saldırıldı? Nerede? Kim suçlu görüldü?” Cevapların ikili olarak tartışılmasından sonra, öğretmen soruları tüm sınıfla beraber cevaplar ve öğrencilere cevaplamaları gereken birkaç soru daha sorar: Ne kadar süre işten ayrı kalması gerekti? Jessica başka hangi kayıplar yaşadı?

Adım 3: Öğretmen, öğrencilerden metni kapatmalarını isteyerek tahtaya şu iki tümceyi yazar:

1. Sahipsiz bir Alman çoban köpeği ona saldırıdı.
2. Ona sahipsiz bir Alman çoban köpeği tarafından saldırıldı.

Öğretmen, öğrencilere metinde bu iki tümceden hangisinin geçtiğini hatırlayıp hatırlamadıklarını sorar. Hatırlamıyorlarsa, metne bakmalarına izin verir. İki tümce arasındaki farkı öğrencilerden almaya çalışır: Birinci, etken yapı; ikinci, edilgen yapı. Öğretmen, birinci tümcede köpeğin özne olduğunu; ikincide de üçüncü tekil şahısın (she) özne olduğunu belirtir ve öğrencilerden edilgen yapının kuruluşunu almaya çalışır: Özne + yardımcı fiil + fiilin 3.hali. Öğretmen, öğrencilerin tekrar metne dönmelerini, neden bu yapının bu bağlamda uygun görüldüğünü bulmaya çalışmalarını istedikten sonra cevabı öğrencilerden alır: “Çünkü söz konusu köpek değil, kadındır.”

Adım 4: Öğretmen, öğrencilerden edilgen yapıya dair diğer örnekleri de bulmalarını, bu örneklerin altını çizmelerini ve her bir durumda neden bu yapının kullanıldığını ikili olarak ya da küçük gruplar halinde tartışmalarını ister. Ardından tüm sınıfla birlikte kontrol sağlanır:

- Edilgen yapı genellikle:

1. Tümcenin başına söz konusu şey / kimse getirilmek istendiğinde, ve / ya da
2. Eylemi yapan önemsiz olduğunda veya bilinmediğinde kullanılır.

- Eylemi yapan belirtiliyorsa, ‘tarafından + eylemi yapan (by + agent)’ kullanılır.

Adım 5: Öğretmen, öğrencilerin metni kapatmalarını söyleyerek ikili gruplar halinde kendi zihinlerinden metni yeniden yazmaya çalışmalarını ister. Sonrasında, kendi versiyonlarını orijinal olanla karşılaştırırlar.

Adım 6: Öğretmen, öğrencilerden kendilerinin ya da tanıdıkları birinin başından böyle bir şey geçip geçmediğini sorar. Öğrencilerden kendi öykülerini yazmaları istenir ve daha sonra edilgen yapının doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını görmek üzere kontrol sağlanır.

Yukarıdaki ‘*Örnek Ders Planı 2*’ dilbilgisi öğretimi açısından incelendiğinde;

- Özgün metin kullanıldığından dolayı, metnin öğrenciler tarafından anlaşılması için öğretmenin daha çok zaman harcadığı; ancak yapının bağlam içinde öğretilmesinden dolayı verilen emeğe değdiği;
- Hedef yapının gerçek hayatta kullanımına dair örneklerin metinde bulunduğu;
- Adım 1 ve 2’de anlamdan yapıya bir geçiş varken, adım 3’te yapıdan anlama bir geçişin görüldüğü; adım 4’te de anlam ve yapı arasındaki bağın birleştirildiği;
- Adım 5’te, verilen bir yazma göreviyle, öğrencilere yapıyı bağlam içinde kullanmalarını sağlayacak bir fırsat tanındığı;
- Son olarak da öğrencilerin hedef yapıyı kişileştirmeleri için bir başka etkinlik daha düzenlendiği görülmektedir.

Görüldüğü üzere metin odaklı dilbilgisi öğretiminde keşfedici öğrenim yaklaşımı benimsenmektedir. Sharwood Smith (1988: 53) de “Hedef dil sisteminin keşfi tamamen sezgisel ya da bilinçli yapılsa da yahut da bu iki zıt kavramın ortası bulunsa da dil öğreniminde mutlaka bireysel keşif (*self-discovery*) süreci yaşanacaktır. Asıl soru, bu keşfin ne kadarının öğretmen güdümünde olduğudur” şeklindeki sözleriyle dil öğretiminde bireysel keşfin önemini vurgulamakta ve bu

sürecin öğretmen rehberliğiyle de desteklenebileceğini belirtmek istemektedir. Bu keşif sürecinde ise metinlerden yararlanılmaktadır. Thornbury (2000: 90), dilbilgisi öğretiminde metin kullanımının avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilere, bilmedikleri dilbilgisi öğelerinin anlamını, metnin bağlamından çıkarmalarını sağlayan bilgiyi sunmasıdır.
- Eğer metinler özgünse, dilin gerçek iletişimde nasıl kullanıldığına dair model oluştururlar.
- Metinlerin sınıf içerisinde kullanımı, öğrencilere bağımsız çalışma becerisini kazandırma açısından önemli bir nitelik taşır.
- Metinler öğrenciler tarafından üretilmişse, dil daha ilgi çekici ve dolayısıyla kullanılan dilin özellikleri de daha hatırdta kalır olabilir.

Gower, Phillips ve Walters (2005: 130-131), dilbilgisini metinler yoluyla sunmanın aşağıdaki durumlarda daha elverişli olduğuna dikkat çekmektedirler:

- Öğrenciler orta seviye ve üzeri bir dil seviyesine sahip olduğunda (Çünkü özgün metinler ya da özgün materyallerden adapte edilmiş metinler kullanılır. Bu metinlerde de dil, bir bütün olarak yer alır; dilbilgisi yapıları ayrı bir şekilde verilmez. Bu yüzden dile halihazırda biraz daha yetkin öğrenciler için daha yararlıdır.);
- Yapının anlamı ve kullanımı karmaşık ve yeni dil öğesinin anlamı metinde var olan bağlamla açıkça gösteriliyorsa;
- Sunulan yeni dil yapısı öğrencilerin daha önceden aşına olduğu dille tezatlık içeriyorsa ve bu da metinde mevcutsa;
- Birden fazla dil öğesi sunuluyorsa (Örneğin, tavsiye vermek için birden fazla yapı kullanılabilir.);
- Yapıyla daha önceden karşılaşmışsa (Dili yeniden gözden geçirmenin bir yolu da, onu, yeni ve ilgi çekici bir bağlamda görmektir. Yapılarla daha önceden karşılaşmış olsa bile, metinler her zaman yeni sözcük bilgisi içerirler. Bu da öğrencilerin daha önce gördükleri konuları tekrar gereksinimi duyulduğunda, aynı konuyu işleme sıkıcılığı problemini ortadan kaldırır.);
- Hedef dil yapısının becerilerle ilgili yapılacak çalışmaya doğal bir şekilde entegre edilmesi isteniyorsa (Örneğin, hedef dil öğesi bir okuma ya da dinleme metninden alınabilir, sonrasında da doğal bir şekilde bir konuşma ya da dinleme etkinliği için kullanılabilir. Bir başka ifadeyle, aynı metni, yapının daha özgürce kullanılabileceği konuşma ya da yazma görevlerinin temeli olarak kullanabilirsiniz.);
- Öğrencilerin ders kitapları kullanıldığında (Pek çok modern ders kitabı özgün materyallardan seçilmiş ya da adapte edilmiş metinler içermektedir.).

Thornbury (2000: 72), metin odaklı yaklaşımın da problemsiz olmadığını ve bu problemlerin daha çok metin seçimiyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Thornbury'e göre, en az dört tane metin kaynağı bulunmaktadır: ders kitabı; gazete, şarkı, edebi metinler, internet gibi özgün kaynaklar; öğretmen ve öğrencilerin kendileri. Thornbury (2000: 72), metin seçimiyle ilgili karşılaşılabilecek problemleri ise şu şekilde ifade etmektedir:

“Ders kitabındaki metinler genelde belirli dilbilgisi öğelerini göstermek amacıyla uyarlanırlar. Bu da metinlere gerçek olmayan bir hava getirebilir. Derslerde özgün metinlerin kullanılmasını savunanlar, sadece dil öğretimi için yazılmış metinlerin ilgi çekici ve dolayısıyla da motive edici olmadığını, ve aynı zamanda dilin gerçek kullanımını yansıtmadığı görüşünü savunmaktadırlar. Ancak özgün metinler de, özellikle düşük seviyedeki öğrenciler için, dilsel zorluk açısından bir problem oluşturabilmektedirler” (Thornbury, 2000: 72).

Thornbury (2000: 73), dile getirdiği probleme karşı çözüm olarak da şu önerileri sunmaktadır:

- Özgün metinleri alıp gerçek tatlarını kaybettirmeden sadeleştirmek ya da
- Sınıf içinde kullanılacak metinleri daha ilgi çekici bir şekilde yazmak

Gower, Phillips ve Walters (2005: 131) da dilbilgisi öğretiminde metin kullanımının avantajlarının yanı sıra bazı güçlüklerinin de olabileceğini belirttikleri ve bu güçlükleri ise şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Özgün metinleri bulmak ya da dilin doğal kullanımına dair örnekleri içeren metinler yaratmak güç olabilir. Özellikle daha düşük bir dil seviyesine sahip öğrenciler için doğru seviyeyi yakalamak her zaman kolay olmayabilir. Ancak bu yaklaşım yine de göz ardı edilmemelidir. Doğru metin seçimi yapılırsa, daha düşük seviyedeki öğrencilerle de metin kullanmanın önünde herhangi bir engel kalmayacaktır.
- Bu tarz metinleri kullanmak daha uzun zaman alabilir. Belirli dil öğelerinin seçiminden önce metnin genel anlamı öğrencinin kavrayış gücü dahilinde

olmalıdır; çünkü metin, hedef dil yapısına geçilmeden önce değinilmesi gereken bazı öğeler içerebilir. Eğer ders belirli dil yapılarına odaklanan beceriler çalışması olarak görülüyorsa, bunda hiçbir sakınca yoktur.

- Metin, hedef yapının öğretilmesi için yeterli sayıda örnek sağlamayabilir.

Yukarıda sözü edilen problemlere karşılık olarak öğretmenlerin kendileri tarafından yaratılan metinlerin de sınıf içerisinde kullanımının mümkün ve elverişli olduğundan söz edebiliriz. Çünkü “Diğer bir özgün metin türü de öğretmen metnidir: öğretmenin öyküsü, seyahat planları, yeni yıl niyetleri, vb. aynı zamanda, öğretmen kullandığı dili öğrencin seviyesine göre ayarlama avantajına da sahiptir” sözleriyle Thornbury (2000: 73), özgün metin bulmanın yaratıcılığına, sınırsızlığına ve elverişliliğine vurgu yapmaktadır. En verimli yolun ise “öğrencilerin kendilerinin metin üretmeleri” olduğunu sözlerine ekleyen Thornbury (2000: 73), böylece hatırlanabilirlik düzeyinin artacağını da altını çizmektedir.

Thornbury (2000: 78-79), dilbilgisi öğretimi için özgün metin kullanıldığında, metnin pürüzsüz bir sınıflandırmayı engelleyecek örnekler içerebileceğini dile getirmekte ve böyle zamanlarda, öğretmenlerin uygulayabileceği üç öneri sunmaktadır: a) bu örnekleri metinden çıkarmak, ya da bunları başka bir şekilde ifade etmek; b) neden istisnalar olduğunu açıklamak, c) yapının bütün kullanımlarını listelemek. En deneyimli öğretmenlerin muhtemelen ‘b’ şikkını seçeceğini de sözlerine eklemektedir.

Özetle, günümüze kadar kullanılan tüm yabancı dil öğretimi yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin birtakım güçlü ve zayıf yönleri olduğu açıkça görülmektedir. Dilbilimdeki gelişmelerden ve çağdaş yaklaşımlardan yola çıkılarak yapılandırılan metin odaklı dilbilgisi öğretiminin ise eksiden ziyade çok daha fazla artıya sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu alanda yapılabilecek çalışmalar, sunulacak öneriler ve hazırlanabilecek örnek ders etkinlikleriyle birlikte dilbilgisinin işleyişinin anlaşılması ve dilbilgisinin iletişimsel bir şekilde kullanılması yolunda önemli bir adım atılmış olacaktır.

3. 1. 2. Yabancı Dil Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretiminde Metin Seçimi

Metin odaklı dilbilgisi öğretiminin temeli metin kullanımına dayandığına göre, nelerin metin olarak kabul edilip nelerin kabul edilemeyeceği ayrımını yapmak büyük önem arz edecektir. Bundan dolayı, bu bölümde, metin seçiminde başvurulabilecek kriterlerden söz edilecektir.

Dilidüzgün (2010: 30), metin kavramının tam bir tanımını yapmanın, yazılı ya da sözlü bir ifadenin metin olup olmadığını değerlendirmenin, metin olanla olmayanı kesin çizgilerle birbirinden ayırmanın birtakım ölçütler gerektirdiğini vurgulamaktadır. Metin olmanın başat koşulunu ise “iletişimi gerçekleştirebilme” olarak değerlendirmektedir. Beaugrande (1985: 48) ise metnin birbirine dilbilgisel olarak bağlı birlikler ve birbirleriyle tutarlı kavramlardan oluştuğunu belirtir. Bununla beraber; bir metnin ‘metinselliği’ yalnızca **bağlaşıklık** ve **bağdaşıklık** ile değil, aynı zamanda, **amaca uygunluk**, **kabuledilirlik**, **duruma uygunluk**, **metinlerarasılık** ve **bilgiselliği** ile de tanınır. Beaugrande ve Dressler’e göre (1981) metin, metinselliğin bu yedi standart ölçütünü içeren iletişimsel bir oluşumdur. Öyleyse, bu özelliklerden birinin tam olarak karşılanamaması durumunda iletişimin yeterli boyutta sağlanamayacağını söylemek yerinde olacaktır. Aşağıda bu ölçütlerin tanımı yapılmıştır:

1. **Bağlaşıklık:** “Metnin anlamlı bir bütün olarak oluşturulması, metnin içeriğini oluşturan dil öğelerinin dilin dizisel ve dizimsel ekseninde anlamlı yapısal ilişkiler kurmalarına bağlıdır. Bağlaşıklık, metindeki dilsel, dilbilgisel uyum, yani bütünlüktür ve dilbilgisel bağımlılık üzerine kuruludur” (Dilidüzgün, 2010: 31). Beaugrande ve Dressler (1988: 49) tarafından kısa süreli olarak değerlendirilen metnin yüzeysel yapısındaki bu dilbilgisel açıdan bağımlı yapılar anlamı ve kullanımı çıkarmak için ana belirtkelerdir. Çünkü metindeki bağlaşıklık bağları metnin içerik şemasını oluşturan düşünsel bağları belirginleştirir; düşünsel bağlar da

metin tutarlılığını gösterir (Uzun-Subaşı, 2003: 30). Bir başka deyişle, metnin bağlaşıklık özelliği gerçekleştirilirken bağdaşıklık da sağlanmış olur.

2. **Bağdaşıklık:** Dijk (1977: 93), bağdaşıklığı “her tümcenin yorumunun diğer tümcelerin yorumlarıyla ilişkilendirilerek yapılması üzerine dayanan, söylemin anlamsal bir özelliği” olarak tanımlamaktadır. Bellert’e göre ise metnin belirleyicisi kendi içindeki tutarlılığıdır. Bellert’in sözünü ettiği tutarlılığın vurgulanan özelliği, metnin okurca alınılanması sırasında işlev kazanan bir şey oluşudur (Göktürk, 1980: 29). Uzun-Subaşı (2003: 30), “Tutarlılık her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir” sözleriyle metnin anlamsal-mantıksal açıdan uyumlu bir bütün olması gerektiğini vurgulamak istemektedir.

3. **Amaca uygunluk:** “Amaçlılık, en genel anlamıyla yazarın amaçlarını gerçekleştirmek için metni kullanmasıdır. Doğrudan doğruya metin üretici ve onun niyetiyle ilgilidir. Bir metnin başarısı o metnin üreticisinin niyetlerini aktarışıyla doğru orantılıdır. Metnin içindeki tüm ayrıntılar atılınca geriye kalan özetin niyeti çok iyi yansıması gerekir. Çünkü bu özet metnin temel iletisi olacaktır” (İşeri, 2017: 125).

4. **Kabuledilirlik:** Dilidüzgün (2010: 37), bir metnin kabuledilir olabilmesi için uygun bir durum bağlamında iletişimsel amacına uygun bir biçimde bağlaşıklık ve tutarlı olması gerektiğini ifade etmektedir. Bir metnin kabuledilebilirliğinin metin içinde gerçek dünyaya yapılan gönderimlerin doğruluğuna değil, daha çok katılımcıların bakış açıları bağlamında inandırıcılığına ve ilgililiğine bağlı olduğunu da sözlerine eklemektedir.

5. **Duruma uygunluk:** “Metnin içinde gerçekleştiği ölçüde, özellikle fiziksel

nitelikteki bağlam kastedilmektedir. Bir metin durumsallık özelliği taşımak zorundadır. Yani bağlam duyarlı olmak zorundadır. Her metin için öncelikle uygun bağlam/durum saptaması yapılmalıdır” (İşeri, 2017: 133). Dilin söz varlığında bulunan kalıp sözlerin, deyim ve atasözlerinin bir duruma karşılık söylendiğinden metin durumsallık ölçütüyle ilişkili olduğunu söyleyen İşeri (2017: 134), bu tür kullanımların edim, durum ve söz olarak adlandırıldığını ifade etmektedir:

- *Başın sağ olsun. Günaydın. Hoşça kal, geçmiş olsun.*

6. **Metinlerarasılık:** Dilidüzgün (2010: 38), hiçbir metnin tek başına bir anlam taşımadığını; diğer metinlerle kurduğu açık ya da gizli ilişkilere göre bir anlam ya da değer kazandığını; her metnin kendinden önce üretilmiş metinlerin biçemlerinden, izleklerinden etkilendiğini ve onlarla etkileşim içinde olduğunu dile getirmektedir. Julia Kristeva’ya göre ise “Her metin alıntılardan oluşan bir mozaiktir; her metin, bir başka metnin dönüştürülmesi ve bir başka metnin kendi içinde eritilmesidir” (akt. Günay, 2003: 189).

7. **Bilgisellik:** “Metnin bilgisellik ölçütünü karşılaması alıcısı için yeni ve beklenmedik bilgiler taşımasını gerektirir. Yeni bilgileri barındırmayan metinlerin metinselliği azdır ya da hiç yoktur” (Dilidüzgün, 2010: 38).

Karşılaştığımız metin türleri iletişim işlevini tam olarak karşılıyorsa yukarıdaki ölçütleri karşıladıklarını söyleyebiliriz. Ayrıca, Dimter, “bir dilsel yapının, metin olabilmesi için metinsellik ölçütlerini yerine getirmesinin yanı sıra belli bir metin türüne ait olması gerekir (Şenöz-Ayata, 2003: 25; akt. Dilidüzgün, 2010: 39)” diyerek her metnin belirli bir metin türüne ait olduğunun altını çizmektedir. Bundan dolayı, tüm bu özelliklere ek olarak, ‘bir metin türünün örneği olma’ da bir metin oluşturma ölçütü olarak değerlendirilebilir (Dilidüzgün, 2010: 39). Öğrencilerin yalnızca deneyimledikleri dilden yola çıkarak öğrenebildiklerini, dolayısıyla da maruz kalınan dilin kalitesinin oldukça önemli olduğuna dikkat çeken

Willis (1996: 68), iyi dengelenmiş bir metin türleri ve konuları dizisinin dil öğretiminde gerekli olduğu görüşünü savunmaktadır.

Willis (1996: 70), metin seçiminde başvurulabilecek kriterleri ise aşağıdaki şekilde sıralamakta ve bu kriterlerin birbirleriyle karşılıklı ilişki içinde olduklarını, materyal seçiminin buradaki tüm kriterleri barındıracağını ve hassas dengeleyici bir iş gerektirdiğini de sözlerine eklemektedir:

- **Kullanılabilirlik (Exploitability):** Sınıf içinde kullanıma (öğrencilerin ilgisini uzun bir süre aktif tutabilecek merak uyandıran bir görev ya da görevler serisi, vb.) elverişli olan metinler seçin.
- **Konu (Topic):** Çeşitlilik önemlidir – sınıftaki her bireyi her defasında memnun etmek imkansızdır. Ancak, merak uyandıran bir görev, yeteri derecede bir zorlukla, sıkıcı görünen bir konunun telafisini etmekten çok daha fazlasını sağlayacaktır.
- **Uzunluk / bölünebilirlik (Length / chunk-ability):** Kısa, ya da belli durma noktalarına sahip, her bir bölüm üzerine ayrı bir görev belirlenebilecek parçalara ayrılabilen, daha uzun bir metin seçin. Dilsel olarak daha zorlayıcı olsa da sınıf içerisinde uzun bir metinden çok daha verimli olacaktır.
- **Dilsel güçlük (Linguistic complexity):** Dilin kendisinin zor görüldüğü fakat genel mesajın tahmin edilebilir olduğu ve hava durumu, spor haberleri gibi metin türünün tanıdık geldiği parçalar seçmeye çalışın.
- **Ulaşılabilirlik (Accessibility):** Metin kültürel olarak ulaşılabilir mi yoksa öğrencilerin kavramaları için ek olarak artalan bilgisine ihtiyacı var mı?
- **Telif hakkı (Copyright):** Materyali çoğaltarak ve sınıfta kullanarak, ya da daha sonra kullanmak üzere elinizde tutarak telif hakkı kurallarına karşı gelmediğinizi kontrol edin.

Öğretmenlerin dilbilgisi ve söylem arasındaki etkileşimi çözümledikten sonra hem söylem hem de dilbilgisini uygun bir yolla öğretmeleri gerektiğini ve bunun için de ders materyallerini öğrencilerin düzey, ilgi ve gereksinimlerine uygun özgün söylem örneklerinden oluşturmaları gerektiğini belirten Paltridge (2001: 96)'in de Willis ile aynı görüşü paylaştığı görülmektedir.

Dilsel zorluğu, metin seçiminde başvurulması gereken bir kriter olarak belirleyen Willis (1996: 71), bir kimsenin oradaki bilginin ne amaçla kullanılacağını tespit etmeden, metnin seviyesini derecelendirme çabasının pedagojik olarak bir anlam ifade etmeyeceğinin altını çizmektedir. “Metin anlaşılabilirliği ve metin amacı

ayrılmazdır. Görev, metnin anlaşılmasını gerektiren amacı ifade etmektedir” sözleriyle Willis (1996: 71), metin derecelendirilirken dikkate alınması gereken asıl hususun görev zorluk derecesinin olması gerektiğini vurgulamak istemektedir. Willis (1996: 72), genel bir kural olarak, şu açıklamayı da sözlerine eklemektedir: “Metin dilsel olarak yoğun ya da karmaşıksa, kolay bir görev belirleyin ve bunu da öğrenciyi farklı yönlerle odaklayan görevlerle takip edin. Eğer metin kolaysa, yapılan imaları anlamak ya da çıkarım yapmak gibi daha zorlayıcı görevler kurabilirsiniz.” Yapılan açıklamadan anlaşılacağı üzere metindense görevin zorluk derecesini belirlemek daha mantıklı görünmektedir. Aynı zamanda, bu durum, öğrencilerin özgün metin görme olasılığını da arttıracaktır.

Dilidüzgün (2010: 130), metin seçimi konusunda metin türünün de oldukça önemli olduğunu şu sözleriyle açıklamaktadır:

“Her metin türü / söylem türü farklı iletişimsel ileti taşıdığından farklı dilsel-dilbilgisel ve metinsel özellikler içermektedir. Türkçe öğretiminde farklı dil yapılarını öğretmek için, bu yapıların sıklıkla kullanıldıkları metin türlerinden yararlanmak kadar doğal bir şey yoktur. Çünkü her metin türü, farklı bir söylem ortamı, dolayısıyla da dil öğretimi ortamı sunar ve ders kitaplarındaki metin türlerinin çokluğu dilin kullanım zenginliklerini vurgular. Önemli olan, ders materyalleri içinde metin türlerinin bulunmasından çok, hangi metin türünün hangi dilsel yapılarla ve biçimsel özelliklerle örüldüğünün farkında olmak ve belli dil yapılarının öğretimi için uygun metin türlerini ve bu metin türlerini betimleyebilecek çözümleyebilecek uygun etkinlik biçimlerini oluşturabilmektir.”

Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2017: 5) ise metin türü seçiminin önemini şu şekilde örneklendirerek açıklamaktadır:

Türkçede geçmişteki olaylardan söz ederken kullandığımız –DI eki *anlatı* metinlerinde sıkça yer alır. Tanık olduğumuz ya da başımızdan geçen bir olayı anlatırken –DI biçimbirimini kullandığımız gibi bir gazete haber metninde de geçmişte yaşanmış bir olay aynı biçimbirimle sunulur. Ancak, izlediğimiz bir filmi anlatırken kullandığımız biçimbirim –DI değil, aşağıdaki örnekte olduğu gibi –(I)yor biçimbirimidir. Anlatımın yer aldığı dilsel bağlam olan sözlü film anlatı türü dilsel seçimi de etkilemektedir.

A: Filmi biraz anlatsana?

B: Benjamin Button diye bi adam var. Annesi onu doğururken ölüyor. Babası da bunu canavar sanıyor. Çünkü bi garip. Yaşlı suratı var. Korkuyor adam. Huzurevine bırakıyor çocuğunu...

(Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017: 5)

Dilidüzgün (2010)'ün ve Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2017)'nin ifade ettikleri gibi 'metin türü' bilgisi metin seçim ölçütleri hususunda başvurulabilecek önemli bir husustur; ancak daha da önemlisi, metin türüne uygun etkinlik tasarlayabilmedir.

Gower, Phillips ve Walters (2005: 131) da belirli metin türlerinin belirli yapıları öğretmek için daha elverişli olacağının altını çizmektedir. Örneğin; basit öyküler daha çok geçmiş zamanı içerirken, kendi kişisel deneyimleri hakkında konuşan bir kimseyi anlatan bir metinde sıklıkla yakın geçmiş zamana (the present perfect tense) dair kullanım örnekleri görülecektir. Öyleyse, dilsel girdinin kalitesi ve zorluğunun yanı sıra metin türü seçiminin de aynı derecede önem taşıdığını söyleyebiliriz.

AOÇ (2001: 210)'ye göre ise bir metnin belirli öğrenenler veya öğrenen grubu için kullanılıp kullanılmayacağının sınanmasında aşağıda belirtilen etkenler dikkate alınmalıdır: Metnin dilsel açıdan karmaşık olup olmadığı, metin türü, söylem yapısı, somut özellikleri, metin uzunluğu ve öğrenen/ öğrenenler için önemi. Bu etkenlerin detaylı açıklamaları ise şu şekildedir:

- **Dilin karmaşıklığı:** Özellikle karmaşık bir tümce yapısı, ayrıca içerik yönünün işlenmesinde de kullanılacak olan dikkati yoğunlaştırmaya yönelik desteklerin tükenmesine neden olur: Örneğin, birçok yan tümceden oluşan tümceler, birbirini izlemeyen tümce bileşenleri, art arda kullanılan olumsuzlamalar, vb. Ancak otantik metinlerin dizimsel düzlemdeki aşırı basitleştirilmesi de, zorluk derecesinin artmasında etkili olur.
- **Metin türü:** Öğrenenin metin türü ve metindeki yaşam alanı konusunda bilgisi varsa, bu ona metin yapısı ve içeriğini önceden sezip anlamda yardımcı olur.

- **Söylem yapısı:** Bilgi işlemenin karmaşıklığını aşağıda belirtilen etkenler azaltabilir: metindeki tutarlılık ve açık metin yapısı; örtük bilgiler yerine açık bilgiler; karşıtlık oluşturan ya da yanıltıcı bilgilerin olmaması.
- **Somut özellikler ve fiziksel koşullar:** Sözlü metinlerde bilgilerin gerçek bir zaman içinde işlenilmesi zorunlu olduğundan, yazılı ve sözlü metinlerin öğrenenlerden farklı talepleri vardır. Bunun yanı sıra, gürültü, sesteki bozulmalar anlamayı güçleştirir.
- **Metin uzunluğu:** Kısa bir metin, genel olarak aynı konudaki uzun bir metne göre daha kolaydır.
- **Öğrenenler için önemi:** Yüksek düzeydeki güdülemenin, bir şeyi içeriğe duyulan kişisel ilgiye dayalı olarak anlamak istemeğe, öğrenenin anlama çabalarını sürdürmesine katkısı vardır (AOÇ, 2001: 210).

3.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Öğretimine Yönelik Metin Odaklı Görevler

Görev Temelli Dil Öğretiminin yabancı dil sınıflarında uygulanmasına yön gösterecek en kapsamlı model Willis (1996) tarafından geliştirilmiştir; bu model öğretmenler için görevlerin sınıfta nasıl uygulanacağına dair bir rehber görevi görmektedir. Herhangi bir görevin uygulanmasının görev öncesi aşama, görev döngüsü aşaması ve dile odaklanma aşaması olmak üzere üç bölümde gerçekleştirildiğini dile getiren Willis (1996: 40), bu aşamalarda neler yapıldığını şu şekilde açıklamaktadır:

Görev Öncesi Aşama

Görev öncesi aşama; konunun ve görevin öğrencilere tanıtıldığı, konuyla ilgili sözcük ve sözcük gruplarının harekete geçirildiği aşamadır.

Görev Döngüsü

Görev döngüsü çalışmaları, görevin öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği aşamadır.

Görev Sonrası Aşama (Dile Odaklanma)

Görev Temelli Öğrenme çerçevesinin son aşaması olan “dile odaklanma”, görev döngüsü esnasında kullanılan dilde ortaya çıkan belli başlı özelliklerin ve dil yapılarının daha yakın bir şekilde incelenmesini sağlar. Öğrenciler, bu zamana kadar,

hedef dili anlamlı bir şekilde zaten işlemlemiş olacaklarından, artık anlamı taşıyan belirli dil yapılarına odaklanmak için hazır konuma gelmiş olacaktırlar. Böylece, hedef dil yapıları görev sayesinde açık bir şekilde bağlamlaştırılmış da olacaktır. Bu son aşama, isteğe bağlı olarak yapılabilecek olan, yapıların açıkça incelenmesi aşamasının da önünü açacaktır.

Başarılı dil öğreniminin, öğrencilerin uzlaşmaya çalışmalarını, ve doğal ve anlamlı bir iletişime girmelerini gerektiren görevler aracılığıyla sağlanacağı inancının dil öğretimi konusundaki mevcut görüşün kalbi olduğunu dile getiren Richards (2002: 154), bu durumun bu düşünüş çerçevesinde hazırlanan tartışma odaklı materyaller, iletişim oyunları, simülasyonlar, canlandırma, grup ve diğer ikili çalışma etkinlikleri gibi ders materyallarının artışına yol açtığını da sözlerine eklemektedir. Ancak dil öğretime görev odaklı bu yaklaşımın ortaya çıkardığı birtakım zorluklar mevcuttur. “Bunlardan en önemlisi de öğrencilerin verilen görevi zayıf bir dilbilgisiyle yerine getirdiğinde görevin gerektirdiği dilsel zorlukların üstesinden gelebilmek için iletişim stratejilerine sıklıkla başvurabilmeleridir” (Richards & Renandya, 2002: 146). Bu durum da dilde doğruluk pahasına akıcılığı geliştirirken yok edilmesi zor olabilecek fosilleşmiş hataların gelişimine neden olabilmektedir. Richards (2002; akt. Richards & Renandya, 2002: 146), Skehan ve diğerlerinin çalışmalarından yararlanarak dilbilgisel doğruluğun görevler içine nasıl inşa edilebileceğini göstermektedir. Bu süreç, görev öncesi, sonrası ya da görev esnası çalışmalarına dil farkındalığı boyutunun eklenmesini gerektirir.

Öğrencilerden verilen görevlere katılarak dili edinmeleri bekleniyorsa, öğrencilerin aynı zamanda kullandıkları ya da duydukları dilde geçen önemli dil özelliklerine dikkat etmeleri ya da onları fark etmeleri gerektiğinin altını çizen Richards ve Rodgers (2001: 236), bu duruma “Biçime Odaklanma (Focus on Form)” denildiğini belirtmektedirler. Göreve Odaklı Dil Öğretimi’ni savunanların bu durumun görev öncesi bir dilbilgisi dersi yapmak anlamını taşımadığını vurguladıklarını da sözlerine eklemektedirler. “Biçime Odaklanma; dikkat toplayıcı görev öncesi etkinlikler, metin keşfi, eşdeğer görevlere güdümlü bir şekilde maruz bırakma, ve önemli yerleri vurgulanmış materyal kullanımı gibi çeşitli yapıya odaklayıcı teknikleri işletmek anlamına gelmektedir ” (Richards ve Rodgers,

2001:236).

İletişimsel Yaklaşımın yorumlarından biri olan Görev-Temelli-Öğrenme, ilk başlarda anlam odaklı (meaning-focused) etkinliklere ağırlık verirken son zamanlarda dil sınıflarında biçim odaklı (form-focused) etkinliklerin de üzerinde durulması gerektiğini savunmaktadır. Bu yöntemde kullanılan yapı-odaklı etkinlik, iletişimsel etkinliklerin yapıldığı bağlamda gerçekleştirilen dilbilgisi öğretimi anlamına gelir (Lightbown & Spada, 2013). Tümdengelim yaklaşımı ile öğrenciler dilbilgisi kurallarını keşfeder, bu kuralların belirli durumlara uygulama nedenleri hakkında çıkarımda bulunur ve onları başka örneklere uygularlar. (Thornbury, 1999; akt. Dilber, 2015: 380)

Brumfit, Ellis ve Skehan (1979, 1994, 1996b; akt. Richards, 2002: 154-155), geleneksel dilbilgisi-odaklı etkinlikler ile iletişimsel görev çalışması arasındaki farklılıkları şu şekilde özetlemektedirler:

Dilbilgisi-Odaklı Etkinlikler	Görev-Odaklı Etkinlikler
- Dilin tipik sınıf içi kullanımını yansıtırlar. - Dile dair doğru örneklerin nasıl oluşturulduğuna odaklanırlar. - Öğrenmenin kanıtı olarak gösterilmek üzere dil üretilir. - Açık bilgi gerektirirler. - Kontrollü bir konuşma biçemi ortaya çıkması beklenir. - Kontrollü performansı yansıtırlar. - Dil bağlam olmadan pratik edilir. - Küçük dil modelleri pratik edilir. - Özgün iletişim gerektirmezler.	- Doğal dil kullanımını yansıtırlar. - Örtük bilgi gerektirirler. - Günlük dile benzer bir konuşma biçemi ortaya çıkması beklenir. - Otomatik performansı yansıtırlar. - Doğaçlama, açıklama, düzeltme ve yeniden organize etme gerektirirler. - Tahmin edilmesi her zaman mümkün olmayan dil kullanımına izin verilir. - Öğrencilerin kullandıkları dili kullanmasına izin verirler. - Gerçek iletişimi gerektirirler.

Tablo 17: Dilbilgisi-Odaklı Etkinlikler ile Görev-Odaklı Etkinlikler Arasındaki Farklar(Brumfit, 1979; Ellis, 1994; Skehan, 1996b; akt. Richards, 2002: 154-155)

Görev-odaklı yaklaşımın güçlü ve zayıf formu arasında bir ayrım yapan Skehan (1996a; akt. Richards, 2002: 155), güçlü olan şeklinde görevlerin öğretimin ana birimi ve edinim sürecinin dinamiği olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Zayıf formunda ise görevler dil öğretiminin önemli bir parçası olarak görülmekte fakat

daha karmaşık pedagojik bir bağlama oturtulmaktadır. Görevler gereklidir, fakat görev öncesi odaklı öğretim (*focused instruction*) yer alabilir ya da sonrasında görev performansına bağlı olarak yine odaklı öğretim yapılabilir. Öğrenciler dili görev döngüsü sırasında bütünsel bir içerikte deneyimledikten sonra dilbilgisi ve dil çalışması görevin içinden yükselir ve dil yapısının özelliklerinin önemi vurgulanır (Kırkgöz, 2015: 237). Bir başka deyişle, yapılara odaklanılmadan önce, bu yapıların anlamsal ve kullanımsal özellikleri öğrenciler tarafından alımlanmış olur.

Long ve Robinson (1998), öğretmenin öğrencilerin performanslarındaki dil öğrenimi ile ilgili hatalarını **bilinçlendirme etkinlikleri** yoluyla düzeltebileceğini dile getirmektedir. Richards (2002: 161), görev çalışmasında dilbilgisine görev öncesinde, görev esnasında ya da görev sonrasında odaklanılabileceğini dile getirmektedir.

Görev öncesi

“Görev-öncesi etkinliklerin iki amacı bulunmaktadır: görevi tamamlarken kullanılabilecek olan dil desteğini sağlamak ve öğrenciler görevin prosedürel yanlarına daha az dikkat edip böylece performanslarındaki dilsel doğruluğu daha iyi gözden geçirebilsinler diye görevin yapılışına açıklık kazandırmak” (Richards, 2002: 161). Bunlar da aşağıda belirtildiği gibi farklı şekillerde yapılabilir:

- Görevi tamamlarken kullanılabilecek belirli dilsel yapıları önceden öğreterek,
- Görevin bilişsel karmaşıklığını azaltarak,
- Görevi planlamak için zaman vererek.

Görev esnası

Richards (2002: 162-163), görev sırasında biçime odaklanmayı ya da hedef yapıları kullanmayı etkileyebilecek üç etmenden söz etmektedir: Görevin ne şekilde yerine getirileceği, öğrencilerin faydalandığı kaynaklar ve görevin diğer görevlere

göre sırası. Örneğin; bir anket yapma görevinde, eğer anket öğrencilerin sormaları gereken soru tipi örneklerini içeriyorsa görev daha iyi bir dil kullanımıyla sonuçlanacaktır.

Görev sonrası

Willis ve Willis (1996; akt. Richards, 2002: 163-164), dilbilgisel uygunluğa görev sonrasında da gönderim yapılabileceğini ifade etmekte ve etkinlik önerileri sunmaktadır:

- **Topluluk önünde performans:** Öğrenciler, görevi küçük gruplar halinde yerine getirdikten sonra aynı görevi tüm sınıf ya da başka bir grup önünde yaparlar. Bu da öğrencilerin görevi daha karmaşık bir dilsel seviyede gerçekleştirmesi konusunda cesaretlendirici bir etki yaratacaktır. Aynı zamanda, öğrenciler, topluluk önünde kendilerini denetleme konusunda daha aktif olacaklarından dil seçiminde de daha bilinçli davranmaya teşvik edilmiş olacaklardır.
- **Performansı tekrar etme:** Aynı görev birtakım değişiklikler yapılarak tekrar yerine getirilebilir.
- **Diğer bir performans:** Öğrenciler, aynı görevi yerine getiren daha üst bir dilsel seviyeye sahip kişileri ya da anadili konuşucularını dinleyebilir, ve bu esnada işletilen dilsel ya da letişimsel kaynaklara odaklanabilir (Willis ve Willis, 1996; akt. Richards, 2002: 163-164).

Dilbilgisi öğretiminin, öğrencilerin hedef dilin belirli özelliklerini fark etmelerini kesinlikle sağlayabileceğini dile getiren Willis (1996: 16), aynı zamanda, öğrencilere dilbilgi ve sözcük kalıplarını işlemeleri, bu kalıpların kullanımları ve anlamları hakkında hipotez oluşturmaları için fırsat sunabileceğini ifade etmektedir. Bu şekilde de öğrencilerin maruz kaldıkları girdide ortaya çıkan özelliklerin farkına varmaları daha muhtemel olacaktır. Öğrencileri belirli dilsel özellikler konusunda düşündüren ve onların dil yapıları hakkında farkındalıklarını arttıran bu tarz etkinliklerin, tek bir dil öğesinin üretimini otomatikleştirme amacını güden etkinliklere göre daha uzun vadede sonuç verebileceğinin de altını çizmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin bireysel farklılıklarının, dil analizi etkinliklerinde, daha çok

göz önünde bulundurulabilceğini, kendi seviyelerine ve çalışma hızlarına göre ilerleyebileceklerini de vurgulamaktadır.

Batstone (1994: 100), beceri olarak dilbilgisi öğretiminde de fark ettirme işleminden yararlanılabileceğini ve dinleme ve okuma görevleriyle sunulan dilin öğrencilere dilbilgisini bağlam içinde görmeleri ve fark etmeleri açısından zengin olanaklar sunduğunu vurgulamaktadır. Bu öğretimde anlam odaklılığın ön planda olduğunu da sözlerine eklemektedir. Willis (1996: 16) de öğrencilere üstesinden gelebilecekleri zengin bir dil menüsü verdiğimiz takdirde, onların dilin yararlı kullanım özelliklerini de fark etmesini sağlayabileceğimizden söz etmektedir. “Okuma ve dinleme metinlerinde doğal bir şekilde ortaya çıkan dilin belirli özelliklerine dikkat çekmek amacıyla farkındalık artırıcı etkinlikler düzenleyebiliriz. Aynı zamanda, onlara dilin başka özelliklerini fark etme şansını da tanımış oluruz” (Willis, 1996: 16).

Willis (1996: 101), ‘görev öncesi, görev aşaması ve görev sonrası’ olmak üzere üç bölüme ayrılan göreve dayalı dil öğretiminin son aşamasının “dile odaklanma” olduğunu dile getirmektedir. Bu bölüm, açık dil öğretimi için bir fırsat sunmaktadır. “Analiz ve uygulama etkinliklerinin amacı, metinlerde ve transkriptlerde daha önce geçen belirli dil özelliklerine dikkat çekmektir. Bunlar, öğrencilerin halihazırda anlamsal bir şekilde işleminden geçirmiş oldukları dil yapılarına odaklanmalarını sağlar” (Willis, 1996: 101). Burada anlamdan yapıya bir geçiş olduğunu görmekteyiz. Görev aşamasında dili anlamlı bir şekilde kullanmaya çalışan öğrenciler için sıra şimdi de biçime odaklanmaktır. “Analiz etkinlikleriyle beraber belirli bir miktarda kullanılan uygulama etkinlikleri, öğrencilere, dilde sıklıkla kullanılan ifadeleri ve faydalı dil kullanım örneklerini kullanıp ezberlemeleri ve aynı zamanda, yeni kombinasyonları güvenle denemeleri ve kendilerinin de bir şeyler üretmeleri açısından oldukça yarar sağlayacaktır” sözleriyle Willis (1996: 102), analiz etkinliklerin tek başına yeterli olmayacağını; öğrencilerin içselleştirmeye çalıştıkları bu bilgileri çeşitli etkinlikler yoluyla uygulamaya koymaya da ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır. “Öğrenciler sınıf içerisinde dil bilgisi kurallarından çok kuralları uygulayabilecekleri, hayatın bir yansımasını bulmalıdırlar” sözleriyle Göçen ve Alpaslan (2013: 338) da öğrencilerin öğrendiklerini beceriye dönüştürme

ihtiyacı duyduklarını ve bu anlamda da sınıf ortamındaki etkinliklerin bir katalizör olarak kullanılması gerektiğini dile getirmeye çalışmaktadırlar.

“Analiz etkinlikleri kimi zaman ‘bilinçlendirme etkinlikleri’ ve hatta kimi zaman da dil yapıları ve kullanımlarına dikkatleri açıkça odaklayan ‘üst-iletişimsel görevler’ olarak adlandırılmaktadır” (Willis, 1996: 102). Görev aşamasının ardından geldikleri için de bu etkinliklerde dil öğelerinin bağlamsal sunumu ve uygulaması mümkün olmaktadır. İfade edilen anlamlara daha önceden aşina olan öğrenciler artık bu anlamları gerçekleştiren dil yapılarını inceleme fırsatına sahip olurlar.

Willis (1996: 103), analiz etkinliklerinin amaçlarını ise şu şekilde açıklamaktadır:

- Dilsel özelliklerin belirlenmesi amacıyla gözlem,
- Bu özelliklerin eleştirel bir şekilde incelenmesi.

Analiz etkinlikleriyle ulaşılması gereken hedefleri yukarıdaki gibi belirleyen Willis (1996), bu hedeflerin saptanmasındaki gerekçeleri ise şu şekilde açıklığa kavuşturmuştur:

“Burada önemli olan öğrencilerin kendi seviyelerine ve öğrenme hızlarına uygun olarak ilerleme kaydetmeleridir. Belirli bir dilsel hedef üzerine odaklanılsa da bununla beraber öğrenciler kendilerine anlamlı gelen başka dilsel özellikleri de keşfetme sürecine gireceklerdir. Öğrenciler dilin nasıl işlediğine dair birbirinden biraz daha farklı öngörülere sahip olsalar da sürekli dilsel girdiye maruz kalıp dili kullanma fırsatı bulabilmeleri sayesinde, dil öğelerini ne zaman ve ne şekilde kullanabileceklerini öğreneceklerdir”(Willis, 1996: 103).

Willis (1996: 105), analiz etkinlikleri için üç başlangıç noktası önermektedir:

- Anlamsal kavramlar (konular, fikirler, işlevler),
- Sözcükler ya da sözcüklerin parçaları,
- Anlam ya da kullanımın sınıflandırılması.

Willis (1996: 105), analiz etkinliklerinin farklı seviyelerdeki öğrencilere göre

uyarlanabileceğini ve zorluk seviyesinin değiştirilebileceğini sözlerine eklemektedir.

Willis (1996: 107), aşağıda verilen soğuk hava deposuyla ilgili bir metin üzerinden dilin anlamsal, yapısal ve kullanımsal özelliklerine dair analiz etkinlikleri sunmaktadır:



Resim 10: Özgün Metin Örneği (Willis, 1996: 106)

Anlamsal kavramlar (konular, fikirler, işlevler) a) Metinde soğuk ve soğğun etkilerine dair altı tane ifade bulunuz. Örneğin; cold store (soğuk hava deposu), temperature around freezing point (donma noktasına yakın bir sıcaklık), vb. Buna benzer başka hangi kullanımları biliyorsunuz? b) Zaman konulu sekiz tane ifade ya da sözcük bulunuz. Örneğin; spent the night (geceyi geçirdi), immediately (derhal), vb. Bu tabirleri kaç şekilde sınıflandırabilirsiniz? Bu ifadeleri kategorilere göre listeleyin. ‘When? (Ne zaman?)’ sorusunun cevabı olabilecek ifadeler, ‘How long? (Ne kadar süre?)’ sorusunun cevabı olabilecek ifadeler, vb. c) Kaç ifade insanlara gönderim yapmaktadır? A schoolboy (erkek öğrenci), his parents (anne ve babası), someone playing a joke (şaka yapan birisi), vb. d) Yerlere gönderim yapan kaç tane ifade bulunmaktadır? Bu ifadelerden seçtiğiniz altısını yazıp edatlar için birer boşluk bırakınız. Bunları arkadaşınıza veriniz. Bakmadan boşlukları doldurabilecek mi?
Sözcükler ya da sözcüklerin parçaları e) ‘had (sahip olmak)’ ile kullanılan üç tane fiil öbeği bulunuz. Bunun yerine ‘simple past tense (belirli geçmiş zaman)’ yapısı kullanabilir miydiniz? Bu üç durumda da anlam değişir miydi? f) Metinde ‘pick the lock (kilidi açmak)’ ifadesini bulunuz. ‘pick’ sözcüğünün kullanımlarını bulmak üzere bir sözlük kullanınız. Başka ilginç ifadeler bulabildiniz mi? İsteddiğiniz dört tanesini arkadaşınıza öğretiniz. g) Fiilin –ing ile bittiği dokuz ifade/ tümcecik bulunuz. Örneğin; staff arriving for work (işe varan personel), vb. Bunları nasıl sınıflandırabilirsiniz? (Kaç tanesiyle bir tümce başlayabilir? vb.) h) –ed ile biten fiilleri bulup bunları iki ya da üç kategoriye ayırınız.
Anlam ya da kullanımın sınıflandırılması i) –ing ile biten ifade ve tümcecikleri bulunuz. Hangileri 1. bir kimseyi ya da bir şeyi tanımlamaktadır? 2. is / was / are / were sözcüklerin ardından gelmektedir? 3. ‘stop, start (durdurmak, başlatmak)’ fiillerini takip etmektedir?
Geriye kalanları nasıl sınıflandırabilirsiniz?

Tablo 18: Dilin Yapısal, Anlamsal ve Kullanımsal Özelliklerine Dair Özgün Metin Üzerinden Yapılan Analiz Etkinlik Örnekleri (Willis, 1996: 107)

Yukarıdaki analiz etkinlikleri incelendiğinde dil öğretiminde metinden yola çıkıldığı, anlam ve yapının birleştirildiği, öğretimin bireyselleştirilerek her öğrencinin kendi öğrenme hızında ilerlemesine izin verildiği ve keşfedici öğrenme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir.

Anlaşıldığı üzere; analiz etkinlikleriyle hedef dilin mükemmel bir şekilde üretilmesi amaçlanmamakta, öğrencilerin görev döngüsünde maruz kaldıkları dildeki özelliklere dikkat çekilerek dilin işleyişine dair derinlikli bir anlayış geliştirmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Rutherford (1987: 104)'un "...varışa giden bir yoldur, varışın kendisi değildir. Bilince yükseltilen her ne ise yapay bir olgu ya da bir çalışma nesnesi olarak görülmemelidir... Bundan ziyade, bilince yükseltilen dilbilgisel ürün değil dilbilgisel işlemin özellikleridir..." şeklindeki sözleri de buradaki süreci tanımlamaya çalışır niteliktedir.

Willis (1996: 110)'e göre, uygulama etkinlikleri analiz çalışmalarıyla doğal bir şekilde birleştirilebilmekte; pekiştirme ve tekrar gözden geçirme açısından yararlı olmaktadır. Uygulama etkinliklerinin tek başına dilbilgisel modellerin anlam ve kullanımına dair daha derin bir öngörü sağlaması ya da bu modellerin edinimini hızlandırması pek mümkün olmasa da öğrencilere güven sağlamaktadır.

Willis'e benzer olarak, Gerngross, Puchta ve Thornbury (2006) de dilbilgisi öğretiminde iki aşamalı ders planı örnekleri sunmaktadırlar. İlk aşama olan "Dil Farkındalığı Dersleri"nde öğrencilerin hedef dil ögesini fark etmeleri amaçlanırken; ikinci aşama olan "Yaratıcı Dilbilgisi Uygulamaları"nda ilgili dil ögesi çeşitli etkinliklerle yaratıcı bir şekilde pratik edilmektedir. İlk aşama olan "Dil Farkındalığı Dersleri" üç bölüme ayrılmaktadır: Buluş (Discovery), Pekiştirme (Consolidation) ve Kullanım (Use); ikinci aşama olan "Yaratıcı Dilbilgisi Uygulamaları" ise çoğunlukla "giriş, model metnin sunumu, model metnin yeniden yapılandırılması, metin yaratılması ve metin paylaşımı" adımlarını takip etmektedir.

Gerngross, Puchta ve Thornbury (2006: 8), "Yaratıcı Dilbilgisi Uygulamaları" adındaki dersin işleniş şemasını ve bu aşamaların amaçlarını şu şekilde özetlemektedirler:

"Giriş bölümü öğrenciye farkındalık için bir alan yaratır. Model metin ise dikkat çekici bir şekilde sunulduğunda öğrenciye yoğun bir girdi sağlar. Model metnin yeniden yaratılması ise güdümlü alıştırma (guided practice) için yeterli fırsatı sağlarken metin yazma öğrencilerin kendini yaratıcı bir şekilde ifade etmelerini

sağlamak için oldukça motive edici bir fırsatı öğrencilere sunmuş olur. Son olarak, metin paylaşımı ise öğrenci-öğrenci iletişiminin kıvılcımını ateşler.”

Gerngross, Puchta ve Thornbury (2006: 8-9), “Yaratıcı Dilbilgisi Uygulamaları” derslerinin aşamalarında neler yapılabileceğini daha detaylı bir şekilde de bizlere sunmaktadırlar:

Giriş Bölümü Etkinlikleri

Amacı öğrencileri ısındırmak ve yabancı bir dilde çalışmaya hazırlamak, öğrencilerin konuya ilgisini çekmek, bilinen sözcükleri hatırlatmak ve yenilerini öğretmek olan giriş aşamasında yapılabilecek temel etkinliklerden biri beyin fırtınasıdır.

Model Metnin Sunumu

Model metin öğretilecek yapının sadece yazılı formunu değil aynı zamanda anlamını, kullanımını, işlevini de içeren kısa bir metindir. Metin sunumu ise öğrencileri model metinle tanıştırma sürecidir.

Model Metnin Yeniden Yapılandırılması

Model metnin yeniden yapılandırılması sözlü ya da yazılı olarak yapılabilir. Daha önce sunulan metnin öğrenciler tarafından mümkün olduğunca doğru bir şekilde tekrar üretilmesi sürecidir.

Metin Yaratma

Öğrencilerin çalıştıkları model metin çerçevesi içinde kendi metinlerini yaratma sürecidir. Bu aşamada öğrenciler doğal olarak genellikle yeni sözcüklere ihtiyaç duyacaklardır. Bu sözcükler öğretmen tarafından sağlanabilir ya da öğrencilerin iki dilli bir sözlüğe erişimi sağlanır.

Aşağıda “Dil Farkındalığı Dersleri” ve “Yaratıcı Dilbilgisi Uygulamaları” başlıkları altında açıklanan derslerin işlenişine dair somut birer ders planı örneğine yer verilecektir (Gerngross, Puchta ve Thornbury, 2006: 45-49):

İlk Aşama (Dil Farkındalığı Dersleri):

Seviye: B1 +

Süre: 40-60 dakika

Amaçlar:

- Eski alışkanlıkları anlatan “used to (geniş zamanın hikayesi)” yapısını tanıtmak / tekrar gözden geçirmek,
- “used to (geniş zamanın hikayesi)” yapısının şu anki alışkanlıkları anlatma yollarıyla (usually (genellikle), vb.) karşılaştırmasını yapmak.

Buluş (Discovery)

1. Kendi alışkanlık ve rutinlerinizi anlatan ve kimi doğru kimiye yanlış olan beş tümce yazınız. En az iki tanesini “used to (geniş zamanın hikayesi)” yapısını kullanarak oluşturunuz. Örneğin:

Bütün alışverişimi genellikle Cumartesi günleri yaparım.
Pazar günümü genellikle ailemle geçiririm.
Eskiden çokça kaya tırmanışına giderdim.
Sık sık sinemaya gitmem.
Yemek pişirmeyi hiç sevmezdim ama artık seviyorum.

2. Tümceleri öğrencilere söyleyerek yazmalarını isteyin ve sözcükleri bilip bilmediklerinden emin olun. Bir arkadaşıyla yazdıkları tümceleri kontrol etmelerini sağlayın. Bu tümceleri tekrar öğrencilerden alarak tahtaya yazınız. Alternatif olarak, öğrencilerden de yazmalarını isteyebilirsiniz.
3. Sınıfa bu tümcelerin bir kısmının yanlış bir kısmının doğru olduğunu söyleyip aralarında tartışarak hangisinin doğru hangisinin yanlış olduğunu tespit etmelerini isteyiniz. Son olarak, cevapları veriniz.
4. Öğrencilerin dikkatini tümcelere çekerek onlardan dilbilgisel bir ölçütü kullanarak tümceleri iki gruba ayırmalarını isteyiniz. “eski / şimdiki alışkanlıklar” ölçütü hiçbir grup tarafından belirlenmemişse, tümceleri siz iki gruba ayırıp aradaki farkı öğrencilerin bulmasını isteyiniz:

<i>A Grubu:</i> Bütün alışverişimi genellikle Cumartesi günleri yaparım. Pazar günümü genellikle ailemle geçiririm. Sık sık sinemaya gitmem.	<i>B Grubu:</i> Eskiden çokça kaya tırmanışına giderdim. Yemek pişirmeyi hiç sevmezdim ama artık seviyorum.
---	---

Gerekirse örneklerdeki “used to (geniş zamanın hikayesi)” yapısının altını çiziniz. Öğrencilerden buradaki yapının anlamını açıklamalarını isteyiniz ve bu yapının *yalnızca* geçmişe işaret ettiğini vurgulayınız.

Pekiştirme (Consolidation)

1. Tahtanın her iki tarafına birer surat çiziniz ve onları ‘Donna’ ve ‘Clarissa’ olarak adlandırınız. Öğrencilerden de resimleri çizmelerini isteyip bu kişilerin bir zamanlar arkadaş olduklarını dile getiriniz. Aşağıdaki tümceleri öğrencilere dikte ederek ilgili olduklarını düşündükleri resmin altına yazmaları gerektiğini söyleyiniz.

Clarissa üst düzey yönetici olarak çalışıyor.
Donna hayır işleri yapıyor.
Eskiden zengin bir hayat sürerdi.
Lüks bir apartmanda yaşıyor.
Afrika köylerinden birinde yaşıyor.
Eskiden hiç parası olmazdı.
Ucuz kıyafetler giyer.
Son moda kıyafetler giyer.
En iyi restoranlarda yemek yerdi.
Genelde en iyi restoranlarda yemek yer.
Genelde kendi yemeğini kendisi yapar.

2. Öğrenciler ikili olarak cevaplarını karşılaştırırlar. Gerekirse tümceleri tekrar edip öğrencilerin verilen görevi tamamlayıp tamamlamadıklarını

kontrol ediniz. Clarissa'nın fakirlikten zenginliğe dönüşen bir hayat öyküsüne, Donna'nın ise bunun tam tersine sahip olduğunu belirtiniz. Buradaki görevin amacı, öğrencilerin dikkatini “used to (geniş zamanın hikayesi)” yapısının bitmişliğine çekmektir.

3. Öğrencilerin ikili ya da küçük gruplar halinde çalışmalarını sağlayarak Clarissa ve Donna hakkında en azından bazılarının “used to (geniş zamanın hikayesi)” yapısını içerdiği başka tümceler daha yazmalarını isteyiniz.

Kullanım (Use)

1. Öğrencilerden kendileri hakkında kiminin doğru kimin yanlış olduğu birkaç ifade yazmalarını ve bu tümcelerden en az ikisinin “used to (geniş zamanın hikayesi)” yapısını içermesi gerektiğini bildiriniz.
2. Öğrenciler ikili ya da küçük gruplar halinde çalışarak sırayla birbirlerinin tümcelerini okuyup hangisinin doğru hangisinin yanlış olduğunu tahmin etmeye çalışırlar.

İkinci Aşama (Yaratıcı Dilbilgisi Uygulamaları):

Seviye: B1 +

Süre: 50 dakika

Giriş etkinlikleri

- *Bir çocukluk hatırası*

Çocukluk / gençliğinize ait hoş bir olaydan bahsediniz. Örneğin:

Yaklaşık altı yaşındayken annem, babam ve ben sık sık tatil için küçük bir dağ köyüne gittik. Bir çiftlikte kaldık. Yakınlarda, berrak bir dere vardı. Oraya sık sık gidip taşlardan set inşa ettik ve ağaç kabuklarından da kayık yaptık...

- *Hayali bir yolculuk*

1. Onları hayali bir yolculuğa çıkaracağınızı söyleyerek öğrencilerinizin

gözlerini kapatmalarını ve rahatlamalarını isteyiniz. Meditatif bir müzik de açabilirsiniz. Huzurlu bir atmosferin başladığını hissettiğinizde, şu şekilde başlayabilirsiniz:

Hayal et. Bir nehir kıyısında duruyorsun. Harika bir sabah, güneş parlıyor ve her yer sessiz. Senin için bekleyen bir kayık var. İçine giriyorsun ve seni nehirde bir yolculuğa çıkarıyor, yavaşça ve usulca... ve bir süre sonra buraya daha önce geldiğini düşünüyorsun. Çocukluğunda bir zamana geri dönüş yapıyorsun, çok mutlu olduğun bir zamana. Nehir kıyısına kürek çekiyorsun şimdi ve dışarı çıkıyorsun. Şimdi etrafta biraz dolaş, istediğin kadar. Bu mutlu zamanı birlikte geçirdiğin insanlarla karşılaşacaksın ve o hoşuna giden şeyleri tekrar yapabileceksin.

(Bir iki dakika durunuz.)

Şimdi karşılaştığınız tüm insanlara yavaşça “hoşça kal” de ve kayığına dön. İçerisine gir, kayığın seni ona bindiğin yere geri götürüyor artık. Kayığından ayrılıyorsun ve yavaşça, çok yavaşça, dışarı çık ve nehir kıyısından yukarı doğru yürü. Yürümeye devam et, acele etme ve sınıftaki sırana geri dön. Gözlerini açtığında, gördüğün her şeyi hatırlayacak ve geçmişinde geçirdiğin zamanı bize anlatabileceksin.

2. Öğrencilerin tekrar sınıfa dönmeleri için biraz zaman veriniz. Daha sonra, onlara yaşadıkları deneyimler hakkında şöyle sorular sorabilirsiniz:

Öğrenci: Ablamla ve onun erkek arkadaşıyla pikniğe gittik.

Öğretmen: Mevsim ilkbahar mıydı, yaz mıydı, yoksa sonbahar mıydı?

Öğrenci: Yaz başlarıydı, sanırım.

Öğretmen: Kız kardeşin ve onun erkek arkadaşıyla sık sık pikniğe gittiniz mi?

Öğrenci: (gülerek) Evet, sanırım annem gitmemi istiyordu.

- *Tekrar düşünüş*

1. Sınıfa çocukluklarındaki güzel bir anıyı düşünmek üzere birkaç dakika veriniz.
2. Tahtaya ‘I used to... (Çocukken... yapardım.)’ yazarak her bir öğrencinin çocukluk zamanlarına ait bir tümce söylemesini isteyiniz. Örneğin:

Babamla çokça kırlarda yürüyüşe çıkardık.
Bahçede büyükanneme yardım ederdim.
Daha on yaşındayken traktör kullanırdım.

3. Gerekliyse tümcelerde düzeltme yapabilirsiniz.
4. Öğrencilerden istedikleri bir arkadaşının tümcesini tekrar etmesini isteyiniz. Onlara, bunun en sevdikleri ifade olabileceğini önerebilirsiniz.

Model metnin sunumu

1. Öğrencilere aşağıdaki metni tepegöz kullanarak şu şekilde gösteriniz: İlk satırı iki saniye gösterip kapattıktan sonra yazmalarını isteyiniz. Diğer satırlar için de aynı şeyi yapınız.
2. Daha sonra birbirlerinin kağıtlarını kontrol ederek hatalarını düzeltebilirler.
3. Son düzeltme için metni tepegözde tekrar yansıtınız.

Model metin

Pahalı kıyafetleri hayal ederdim
Havai’de bir tatili hayal ederdim
Bir Porsche hayal ederdim
ve gümüşten bir ay altındaki partileri
ama şimdi tek istediğim
beni dinleyecek
bir arkadaş...

Metin yaratma

1. Aşağıdaki şablonu tahtaya yazarak öğrencilere özneyi değiştirebileceklerini belirtiniz.

_____ hayal ederdim
_____ hayal ederdim
_____ hayal ederdim
ve _____
ama şimdi tek istediğim

2. Öğrenciler model metni örnek alarak kendi metinlerini yazarlar.

Yukarıda detaylı bir şekilde anlatılan ders planı incelendiğinde;

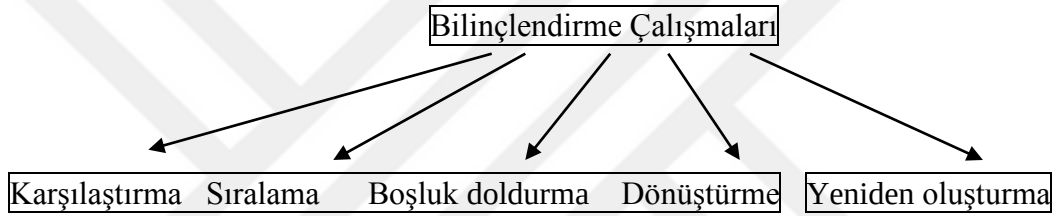
- İlk aşamada öğretmenin kendisi tarafından yaratılan özgün bir metin eşliğinde öğrencilerden hedef yapıyı anlamalarını gerektiren bir fark ettirme etkinliğine yer verildiği;
- Öğrenciye bağlam içinde dilin kullanımı gösterilerek öğrencinin kuralı sezebilmesinin amaçlandığı;
- Fark ettirme etkinliğinden hemen sonra öğrencilerin üretime geçmelerini beklemek yerine hala anlamaya dayalı etkinliklere yer verildiği ve böylece içsel zihinsel süreçlere müdahale edilmediği;
- İlk aşamanın son adımında öğrencilerin hedef yapıyı kişiselleştirerek kullanmalarına izin verildiği ve bu şekilde hatırlanabilirliğin artırıldığı;
- İkinci aşamada ise öğrencilerin öğrendikleri yapıyı yaratıcı bir şekilde pratik etmelerinin hedeflendiği;
- Bu aşamaya öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde giriş yapıldığı;
- Hedef yapının ilgi çekici özgün bir metinle bağlam içinde pratik edildiği;
- Öğrencilerin model metin sayesinde hedef yapının yazılı halini de görmelerine izin verildiği ve metnin yapının anlam, kullanım ve işlevini yansıttığı;

- Kazanımların kalıcı olabilmesi için öğrenimin etkinliklerle pekiştirildiği ve daha da önemlisi dilin gerçek kullanım bağlamlarına dayandırıldığı;
- Öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmaları sağlanarak dersin monotonluktan uzak tutulduğu;
- Metin yaratma sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duyacakları sözcük bilgisinin de böylece bağlamlaştırılabileceği görülmektedir.

Williams’a göre (1999: 2; akt. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Kölecı, 2017: 38), metin odaklı dilbilgisi öğretiminde de benimsenen tümevarımlı yaklaşımda öğrencinin edindiğı bilgi öğretici tarafından verilen bilgiye göre daha anlamlı gelecektir. Bu türden bir keşfederek öğrenme biçiminin öğrencinin zihinsel yapısıyla uyuşması, bilgiyi birey için daha anlamlı, hatırlanabilir ve kullanışlı kılacaktır. Bu yaklaşım, az bir çabayla gerçekleşen bilinçli bir odaklanma ya da farkında olmadan bir yapıyla sürekli karşılaşma yoluyla dilbilgisi kurallarını edinmeyi sağlaması açısından doğal dil edinimine yakın bir sürece işaret etmektedir. Bunların yanı sıra, öğrencilere kuralların söylenmesi yerine keşfetmesini sağlamak motivasyonu arttırmaktadır (Brown, 1994: 365; akt. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Kölecı, 2017: 38). Bu da öğrencilerin özgüvenlerini geliştirerek öğrenme sorumluluğı almalarını ve özerkleşmelerini sağlayacaktır. Ayrıca, öğrencilerin kuralı bulma çalışmaları sırasındaki hedef dil kullanımı dile ilişkin iletişim algılarını geliştirecek ve öğrenciler böylelikle öğrenme sürecine daha etkin bir biçimde katılım sağlayacaklardır. Son olarak, yapıyı tanıma ve problem çözme yetilerini etkinleştiren bu yaklaşımla daha çok zihinsel çaba sarf edecekler ve bu durum da öğrenciler için hatırlanabilirliğe olanak veren bilişsel derinliği sağlayacaktır (Thornbury, 1999: 54; akt. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Kölecı, 2017: 38).

Tümevarımlı öğretim yaklaşımında temel amacın öğrenciye bir dilbilgisi kuralının nasıl yapılandığını ve hangi bağlamlarda nasıl bir işlevi olduğunu fark ettirmek olduğunu; bu amaca yönelik hazırlanan etkinliklerin ortak özelliğinin de öğretilecek dilbilgisi yapısının uygun bağlam içinde sıkça kullanılması olduğunu dile getiren Cem Değer, Çetin ve Oflaz Kölecı (2017: 39), girdi seli ya da girdinin zenginleştirilmesi olarak adlandırılan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin söz konusu

dilbilgisi yapısıyla yoğun olarak karşılaçağının hedef yapıya olan dikkatinin de artacağını varsayıldığını sözlerine eklemektedirler. Yalnızca girdinin zenginleştirilmesinin yetmeyeceğinin altını çizmekte ve buna çözüm olarak da öğrenciye dil biriminin nasıl biçimlendiğine ya da işlevine ve hangi bağlamlarda kullanıldığına yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmasını önermektedirler. Bu çerçevede bilinçlendirme çalışmalarını *karşılaştırma*, *sıralama*, *boşluk doldurma*, *dönüştürme* ve *yeniden oluşturma* (Jones ve Lock, 2011; akt. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017: 39) olmak üzere beş alt başlık altında toplamaktadırlar.



Tablo 19: Bilinçlendirme Çalışmaları Türleri (Jones ve Lock, 2011; akt. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017: 39)

1. Karşılaştırma

Dilbilgisine yönelik karşılaştırma çalışmaları iki şekilde yapılabilir: (i) söylem bağlamına ya da metin türüne yönelik karşılaştırmalar yapma ve (ii) öğrencinin ürettiği dil yani çıktı ile Türkçedeki bağlama uygun doğal kullanım arasında karşılaştırmalar yapma (Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017: 39).

2. Sıralama

Sıralama çalışmalarında amaç, öğrencilere parçalarının yerleri değiştirilmiş *olay dizini*, *metin* ya da *tümceler* vererek dilbilgisinin işleyişine yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapmaktır (Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017: 66).

3. Boşluk doldurma

Yabancı dil öğretiminde öğrencilere biçime odaklı uygulama yaparken sıklıkla boşluk doldurma çalışmalarına başvurulduğunu dile getiren Cem Değer, Çetin ve Oflaz Kölecı (2017: 77), bu çalışmaların bilinçlendirme amaçlı olarak kullanıldığında öğrencinin hedef yapıya dikkat etme düzeyini artırabileceğinin altını çizmektedirler.

4. Dönüştürme

Dönüştürme etkinliklerinde, belli bir yapı ile yazılmış ya da söylenmiş olan ifadenin başka bir yapı ile yazılmasının istendiğini belirten Cem Değer, Çetin ve Oflaz Kölecı (2017: 80), bu etkinliklerin, tümce düzeyinde kaldığında, öğrencileri farklı yapıların nasıl oluşturulabileceğine yönelik çalıştırırken bu yapıların ne türden metinlerde ve hangi bağlamlarda gerektiğine ilişkin ipuçları sunmadığını sözlerine eklemektedirler. Oysaki her bir yapının kullanıldığı bağlama göre anlamı ve işlevi değişmektedir. Bunun dolayısı, Cem Değer, Çetin ve Oflaz Kölecı (2017: 80), dönüştürme etkinliklerinin kullanıldıkları uygun bağlamlar içinde sunulmasının öğrencinin söylem dilbilgisine yönelik farkındalığını artıracığının altını önemle çizmektedirler.

5. Yeniden oluşturma

Günlük yaşamda, okuduklarımızı ya da duyduklarımızı başkalarıyla paylaşırken okuduğumuz ya da duyduğumuz metnin biçim olarak aynısını kuramadığımızı, yalnızca anladıklarımıza odaklanarak metni kendi ifadelerimizle yeniden oluşturduğumuzu dile getiren Cem Değer, Çetin ve Oflaz Kölecı (2017: 81), yabancı dil öğretirken bu tür bir etkinlikten yararlanabileceğimizi ifade etmektedirler ve bu süreci şu şekilde açıklamaktadırlar:

“Öğrencilerden okuduğumuz bir metni okumalarını ya da dinlemelerini ister, sonra metni aslına uygun bir şekilde birlikte yeniden oluşturabiliriz. Bu etkinlik yeni sunacağımız hedef yapıların fark edilmesinde yararlı olacaktır. Öğrenciler burada anlama odaklanacakları için metni kendi bildikleri yapılarla oluşturmaya çalışırken dikkatlerini hedef yapıya çekebiliriz. Metni sözlü olarak oluştururken tümceleri tahtaya yazıp

sonrasında tümceleri teker teker silerek öğrencilerden metni yeniden kurmalarını isteyebiliriz. Böylece öğrenciler metni tekrar tekrar oluştururken hedef yapıları da kullanmaya başlayacaklardır. Bu etkinlikte ‘dikkati yönlendirme’ ve ‘uygulama yapma’ aşamaları bir arada yer alır.”

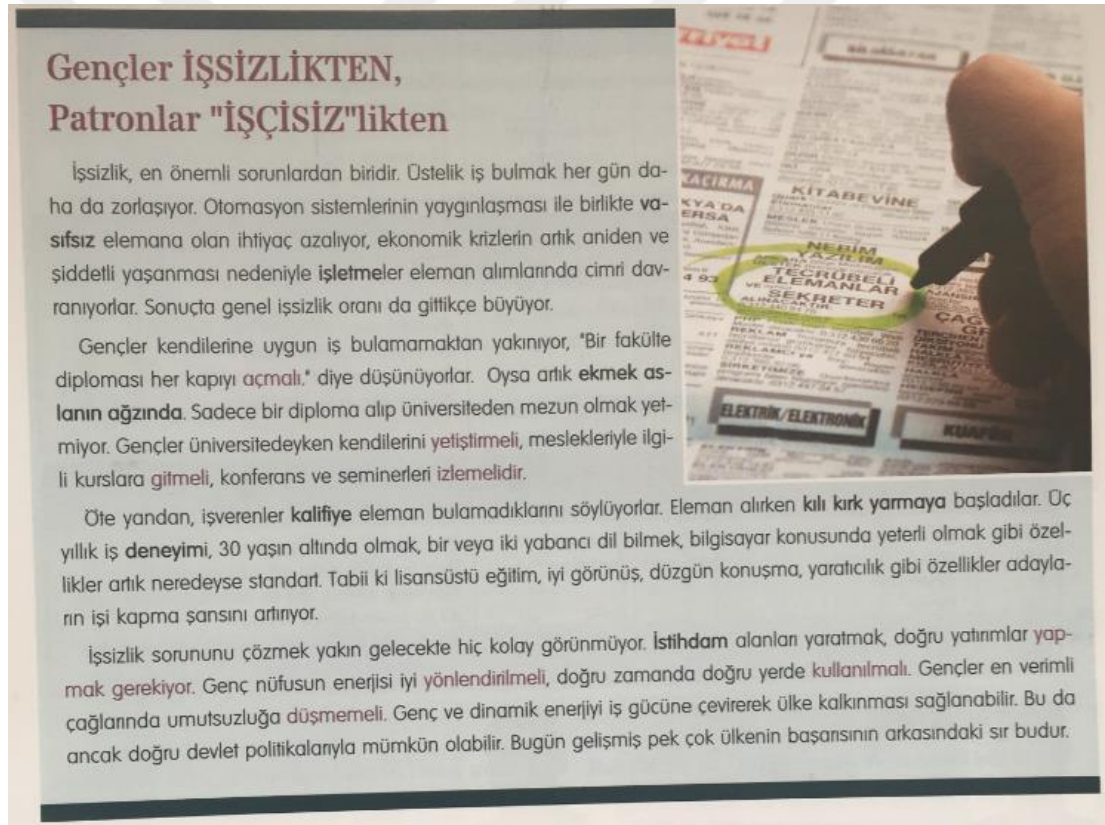
Görüldüğü üzere, metin odaklı bilinçlendirme çalışmaları yoluyla öğrencilerin dikkati hedef yapılara yönlendirilmekte ve ardından yapılan uygulama etkinlikleriyle de öğrenilen yapının pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmalarda ve etkinliklerde biçim-anlam-kullanım şeması göz ardı edilmemekte; dolayısıyla da öğrencilerin öğrendikleri dil yapılarını iletişimsel olarak kullanabileceklerini söylemek mümkün görünmektedir.

3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dilbilgisi Öğretim Yaklaşımları

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1”, “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1”, “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Öğretmen Kitabı”, “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1”, “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B2-C1”, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1”, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1”, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2” ve “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B2” adlı kitaplar öncelikle öğrencilerin hedef dilbilgi yapılarıyla nasıl tanıştırıldıkları bakımından incelenecek; daha sonra da metin odaklı dilbilgisi öğretimi bağlamında değerlendirileceklerdir. Gower, Phillips ve Walters (2005: 130), dilbilgisini metinler yoluyla sunmanın orta seviye ve üzerinde daha elverişli olduğunu dile getirdiklerinden dolayı, orta ve üzeri düzey kitaplar bu araştırmaya için daha uygun görülmüştür.

3.2.1. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti'nde Dilbilgisi Öğretim Yaklaşımları

“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1”, “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1”, “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Öğretmen Kitabı”, “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1” ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B2-C1” adlı kitaplar, dilbilgisi öğretim yaklaşımları bağlamında incelendiğinde, ilgili kitaplarda sadece ‘tüm dengeli’ yaklaşım’a başvurulduğu saptanmıştır. Aşağıdaki tablolarda da bu bulguyu kanıtlamak üzere ilgili kitaplardan alınan örneklerle yer verilecektir:



Resim 11: ‘-mEli’ Yapısının Öğretilmesi Amacıyla Kullanılan Metin (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2010: 7)

‘-mEli’ yapısının öğretilmesinin amaçlandığı Resim 11’deki metinde hedef yapının farklı bir renkle yazılarak öğrencinin dikkatinin çekilmeye çalışıldığı görülmektedir; ancak metin öncesinde veya sonrasında, hedef yapının biçim, anlam

ve kullanımına dair metinden yola çıkılarak yapılan herhangi bir dil analizi çalışmasına rastlanmamaktadır.

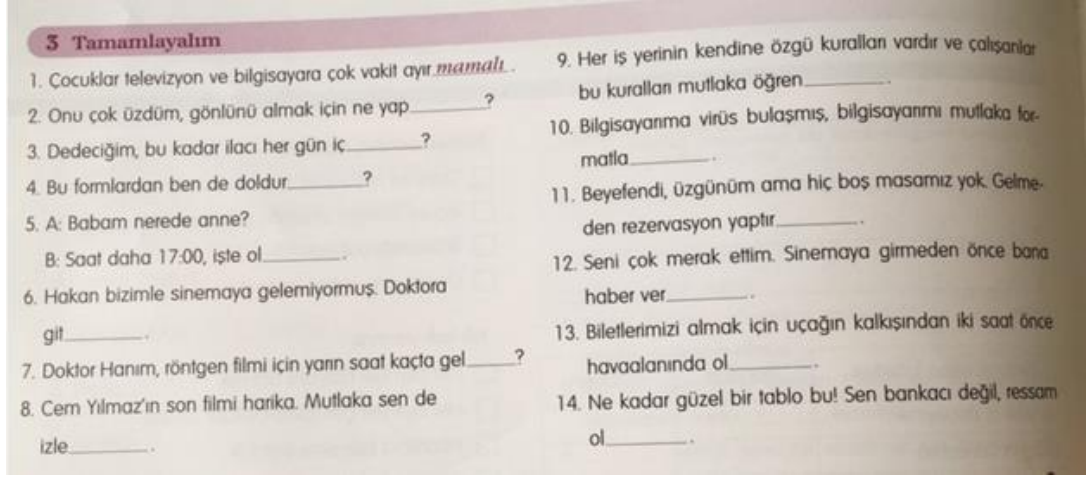
GEREKİLİLİK KİPİ							-mEl
Adıl	Eylem	-	Ek	?	Kişi Eki	Örnekler	
ben	konus	-ma	-malı/-meli	mı	-ım/-yım/-im/-yim	(Siz) burada yüksek sesle konuşmamalısınız.	
sen	üz	-me		mi	-sın/-sin	(Ben) bu akşam ders çalışmalıyım.	
o	kullan				-	(Sen) anneni üzmemelisin.	
biz	gel				-ız/-yız/-iz/-yiz	(O) uzun zamandır görmüyorum. İstanbul'da olmalı.	
siz	söyle				-sınız/-siniz	(Biz) sınavda sözlük kullanmamalı mıyız?	
onlar	çalış				(-lar/-ler)	Onlar-da-gelmeli-miler?	

GEREKİLİLİK (ihikaye) KİPİ							-mElıyl (-mElİ i-dil)
Adıl	Eylem	-	Gereklilik	?	Kişi Eki	Örnekler	
ben	inan	-ma	-malı/-meli	mı	-ydi	-m	(O) bunu hiç kimseye söylememeliydi.
sen	üz	-me		mi	-ydi	-n	(Ben) bu derse daha çok çalışmalıydım.
o	çık				-	-	(Sen) anneni üzmemeliydin.
biz	gel				-k	-k	(Biz) daha mı erken çıkmalıydık?
siz	söyle				-nız/-niz	-nız/-niz	(Siz) bunlara inanmamalıydınız.
onlar	çalış				(-lar/-ler)	(-lar/-ler)	Onlar-da-gelmeliydiler-mi?

GEREKİLİLİK (rivayet) KİPİ							-mElıymış (-mElİ i-miş)
Adıl	Eylem	-	Gereklilik	?	Kişi Eki	Örnekler	
ben	gel	-ma	-malı/-meli	mı	-ymış	-ım/-im	(Biz) sınavda sözlük kullanmamalı mıymışız?
sen	çalış	-me		mi	-ymış	-sın/-sin	(Ben) bu derse daha çok çalışmalıymışım.
o	kullan				-	-	Öğretmen söyledi. Sen de bizimle gelmeliymişsin.
biz	konus				-ız/-iz	-ız/-iz	(O) Bu işi yapmamalı mıymış?
siz	yap				-sınız/-siniz	-sınız/-siniz	(Siz) burada yüksek sesle konuşmamalıymışsınız.
onlar	oku				(-lar/-ler)	(-lar/-ler)	Onlar-da-okumalılmış-mı?

Resim 12: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2010: 8)

Resim 12’de gösterildiği üzere, öğrencilere, hedef yapının farklı zamanlarla çekimine dair bir kurallar tablosu ve örnekler verilmektedir.



Resim 13: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma Etkinlik Örneği (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2010: 8)

Resim 13'te ise öğrencilerin verilen dilbilgisi tablosundan yararlanarak hedef yapıyı mekanik bir şekilde uygulamaya koymaları beklenmektedir. Kurallar tablosu öğrencilere direkt verildiği için açık dilbilgisi öğretiminin yapıldığı görülmektedir. Thornbury (2000: 23)'nin ifade ettiği gibi "Dilbilgisel bir izlenim doğrudan, dilbilgisi kuralları açıklanarak ve dilbilgisi terminolojisi kullanılarak yapılan öğretim, açık dilbilgisi öğretimidir." Ancak açık dilbilgisi öğretiminin de tam anlamıyla gerçekleştirilebildiğini söylemek mümkün değildir; çünkü hedef yapının sadece biçimine dair bilgi verilmiş, anlam ve kullanım göz ardı edilmiştir. Kurallardan örneklere geçildiği, yani bütünden parçaya gidildiği için açık öğretimin tümdengelimli bir yaklaşımla yapıldığını görmekteyiz.

Pazartesi Sendromu

Yonca Tokbaşı
www.hurriyet.com.tr



Pazartesilerden nefret ediyorum! Atlayıp salıya geçmem mümkün mü?

Pazardan sıkıyor beni pazartesinin gelişi. Zaten adında hata var! Pazar - ertesi... Cuma - ertesi ne kadar iyi çağrışimli ama bu zavallım da o kadar kasvetli. Nedense bu ikisine zaten yeni birer isim koymamışlar... İkisini de kendinden önceki günün gidişiyle adlandırmışlar.

Her sinir şey pazartesi mi başlamak zorunda? Ödemeler, okul, işbaşı... Oysa benim bir sürü hayalim var pazartesilere dair. Erken uyanmamak, öylesine takılmak, baş baş oturmak, plansız programsız olmak gibi mesela...

Ama boşuna, yapamıyorum asla. Gönülümle mantığımı örtüşemedi gitti hala! Mantığımı diyor; "Yürü kızım işel", gönülüm diyor; "Kalkma yat, yüreğinin sesini dinle!". Mantığım melek olmuş, yüreğim şeytan.

Mesela bu sabah...

Geldim işe, tam ofise gireceğim, şeytan meleğin **aklını çeldi**. Arabaya bindim ve kendimi bir kafeye zar attım. Sakin bir şekilde, sinirimi başkasına yansıtmadan rica ettim;

"Günün kahvesi neyse ondan lütfen, ama "içinde ondan mı, bundan mı olsun." diye sormayın, hepsi birden olsun istiyorum ben!"

Mümkünse hayatımda hep hepsinden 'kalabalıkça' olsun, başka şey istemem!

Hayata dair olan her şeyden bende de olsun.

Aldım elime her şeyi, bol karışık hayat kahvem, çıktım sokağa, kaldırdım kafamı, kapadım gözümü, içime çektim rüzgarı, tatlı havayı. Gözümü açtım; "İstifa etmem lazım!" dedim. "Daha fazla kılmalı bir yerde hayata devam edemeyeceğim korkarım!" dedim. Şirkete geri döndüm, istifa ettim. Tam "Oh!" diyecekken öğrendim ki müdür istifamı kabul etmemiş. "E ücretsiz izin verin o zaman!" dedim. "Olur mu canım!" diye dalga geçtiler. Ben de madem öyle işte böyle dedim, minik sak-sım ile ofisimdeki camı, **çaktımadan** kimseye, köşesinden kırdım. Kırık penceremden giren tatlı esinti içinde kendimi sakiniğe davet ettim.

Yani... Pazartesi sendromu yaşamamak için siz de, kırın bir minik pencere, açın kendinize bir hava deliği. Çekin içinize hayatın tatlı rüzgarını deli gibi. Sağlık olsun da, istifa etmeyelim hayattan.

Resim 14: '-mEk/-mE + iyelik gerek(-)/lazım' Yapısının Öğretilmesi Amacıyla Kullanılan Metin (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2010: 10)

'-mEk/-mE + iyelik gerek(-)/lazım' yapısının öğretilmesinin amaçlandığı Resim 14'teki metinde, hedef yapıya ait sadece bir tane örnek bulunduğu ve bunun da metinde işaretlenmediği dikkatleri çekmektedir.

GEREKİLİK					-mek/-me + yelik gerek-/lâzım		
Adıl	+	Ek (+yelik)	Gereklilik	(-)	Zaman Eki	?	Örnekler
uy	-ma	-mek	gerek(mek)	(-ma/-maz)	-yor/-iyor	mı	Kışın daha fazla C vitamini almak gerek.
al	-me	-mek		(-me/-mez)	-mekte	mi	Yarın ders yok erken kalkmam gerekmiyor.
hazırlan		-mam/-mem		(-mi)	-di/-di/-du/-tü	mu	Bana göre doktorunun tavsiyelerine uyman gerek.
konus		-man/-men			-acak/-yacak	mü	Yarın toplantısı varmış, hazırlanması gerekmiş.
çalış		-ması/-mesi			-ecek/-yecek		Bize bunları anlatmanıza gerek yok. Zaten biliyoruz.
bekle		-mamız/-memiz			-miş/-miş/-muş		Küçüklerin büyükeline karşı saygılı olmaları lazım.
ol		-manız/-meniz			-ir		Toplu taşıma araçlarında sürücüyle konuşmamak gerek.
anlat		-maları/-meleri	...	...			Gençlere karşı daha anlayışlı olmamız gerekir.
kalk			gerek lazım				Okul bittikten sonra bu kadar çok çalışmam gerekmeyecek. Ali daha çok çalışması gerek. Daha fazla beklemek gerek yok.

Resim 15: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2010: 11)

Resim 14’te yer alan metnin ardından, öğrencilere, Resim 15’te görülen dilbilgisi tablosu ve hedef yapıyı içeren örnek tümceler sunulmaktadır.

11 Tamamlayalım

- On gün içinde bütün raporları bilir mem lazım.
- Toplantıda aksilik çıkmaması için hepimizin çok dikkatli hazırlan_____.
- Arabayı bu kadar hızlı sür_____. Daha vaktimiz çok.
- Dünyayı daha iyi anlayabilmek için farklı kültürden insanlarla birlikte ol_____.
- Çocukların oyuncaklarla oyna_____.
- Yarın sabah erkenden yola çıkacağız. Eve gidip valizimi hazırla_____.
- İşte başarılı olmak için neler yap_____?
- İşimizin kişiliğimize uy_____.
- Sizin işiniz bitti, buraya yeniden gel_____.
- Biliyorum, seni geçen hafta ara_____.
- İyi ki kendi şehrimde bir üniversite kazandım. Yoksa ailemden ayrıl_____.
- Öğretmenimize göre, ders saatleri dışında da çalış_____.
- Hiç kimsenin bana yardım et_____, tüm işlerimi kendim yaptım.
- Sence de trafikte daha dikkatli ol_____?
- Politikacıların çevre kirliliğine karşı daha etkili önlemler al_____.
- On dakika içinde sinemada ol_____. Film başlamak üzere.
- Kitap okumaya daha çok zaman ayır_____.
- Uzmanlara göre bilgisayar karşısında çalışırken koruyucu gözlük kullan_____.

Resim 16: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma Etkinlik Örneği (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2010: 11)

12 Eşleştirim

1. Keki iyi kabarması için	☒ bir ücret ödemek gerekmiyormuş.
2. Öğrencilerin burs kazanabilmeleri için	☐ erken rezervasyon yaptırmanız gereklidi.
3. Dağaseverler Demeği'ne üye olmak için	☐ çok iradeli olmak gerekiyor.
4. Sigarayı bırakabilmek için	☐ not ortalamalarının en az 4.5 olması gerekiyor.
5. Otelimizin indirim uygulamasından yararlanabilmeniz için	☐ yarım saat içinde yola çıkmamız lazım.
6. Saat dokuzda orada olabilmemiz için	☐ buraya gelmeniz gerekmiyor, telefon edebilirsiniz.
7. Kursa ön kayıt yaptırmak için	☐ malzemeleri çok iyi karıştırman lazım.
8. Saçlarınızın daha canlı ve parlak görünmesi için	☐ bankadan kredi çekmemiz gerekecek.
9. Sanırım beğendiğimiz evi alabilmemiz için	☐ güzel bir tatil yapması gerek.
10. Ali'nin kendini toparlayabilmesi için	☐ ayda bir bakım yaptırmanız gerek.

Resim 17: Hedef Yapıya Yönelik Eşleştirme Etkinlik Örneği (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2010: 11)

Resim 15'te verilen kuralların ve örnek tümcelerın ardından, öğrencilere, hedef yapıya dair bir boşluk doldurma (Resim 16) ve eşleştirme alıştırması (Resim 17) verilmektedir. Dilbilgisel bir izlençe doğrultusunda, dilbilgisi kurallarının açıklandığı ve dilbilgisi terminolojisinin kullanıldığı görülmektedir; dolayısıyla, burada da açık dilbilgisi öğretimi gerçekleşmektedir. Hedef yapının biçim, anlam ve kullanımına dair metinden yola çıkılarak yapılan herhangi bir dil analizi çalışması yapılmamaktadır. Kurallar ve kalıplar öğrencilere açıkça öğretildiği için tündengelimli bir yaklaşım kullanılmaktadır.

BİLEŞİK ZAMANLAR (koşull)			zaman/dp + -iy/se (< i-se)		
Adıl	Eylem	-	Zaman Eki	Şart Eki	Kipi Eki
ben	anla	-ma/-me	-yor/-iyor/-iyor/-uyor/-üyor	-sa/-se/-ysa/-yse	-m
sen	ıç	-mı/-mı	-dı/-dı/-du/-dü/-lı/-lı/-tu/-tü		-n
o	iste	-mı/-mı	-acak/-yacak/-yecek		-
biz	dinle	-mız/-mez	-mıs/-mıs/-mıs/-mıs		-k
siz	bitir		-t/-t/-t/-t/-t/-t/-t/-t		-nız/-niz
onlar	iste		-malı/-meli		-ları/-ler
	gel				
Örnekler					
Beni anlamıyorsanız daha yavaş konuşayım.			Bu raporu bugün bitirmeliyse acele edelim, neredeyse		
Arkadaşlar hepimiz kahvelerimizi içtiyse artık kalkabilirsiniz.			akşam oldu.		
Onları istemiyorlarsa gelmesinler. Biz gidiyoruz.			İnsanın size nasıl davranmasını istiyorsanız onlara öyle		
Dersi dinlemeyecekseniz lütfen dışarı çıkın.			davranın.		
			Bizimle geliyorsa acele et.		

Resim 18: Tündengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1, 2009: 15)

‘Birleşik zamanlar (koşul)’ [zaman/kip + -(y)sE (< i-se)] yapısının öğretilmesinin amaçlandığı Resim 18’de, hedef yapının nasıl biçimlendirildiğine dair bir kurallar tablosu ve tümce düzeyinde örnekler bulunmaktadır. Hedef yapının kullanıldığı bir metne yer verilmemiştir.

16 Tamamlayalım

1. Bu konuyu anla madıysanız sizin için yarın genel tekrar yapabilirim.
2. Acaba Demet eve varmış mıdır? Eve var _____ onun için hazırladığım sürprizi görmüştür.
3. Ayten’i ziyaret et _____ önceden haber ver, onu evde bulamayabilirsin.
4. Bu akşam sinemaya git _____ rezervasyon yaptırılabilir.
5. Daha önce git _____ görmüşsünüzdür, Büyü-kada’da çok güzel yalılar var.
6. Arkadaşlarını akşam kesin olarak gelip gelmeyeceklerini haber vermediler. Eğer gel _____ ha-zırılık yapmam gerek.
7. Sana bir şey anlatıyorum! Beni dinle _____ boş yere konuşmayayım.
8. Sınav notunu öğreneceğim için çok heyecanlıyım. Eğer sınavdan geç _____ çok üzülürüm.
9. Seni meşgul etmeyeyim. Çalış _____ daha sonra gelebilirim.
10. İşlerini bitir _____ beraber yemeğe çıkabilir miyiz?
11. Bu evde yaşa _____ benim kurallarına uy-mak zorundasın.
12. Televizyonu seyret _____ kapatabilir misiniz? Sesinden rahatsız oluyorum.
13. Bizimkiler uyanmış mıdır? Uyan _____ şim-di bahçede kahvaltı ediyorlardır.
14. Hakkında konuştuklarımızı duymuş mudur? Duy _____ ikimiz de rezil oluruz.
15. Bu kitabı oku _____ okumanı tavsiye ederim.

Resim 19: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma Etkinlik Örneği (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1, 2009: 15)

Resim 19’da ise hedef yapının uygulanması için tümce düzeyinde kalan mekanik bir alıştırmaya yer verilmektedir. Kurallar ve ardından gelen örnek tümcelerle hedef yapının öğretimi sağlanmaya çalışıldığından tüm dengeli yaklaşımın kullanıldığını söylemek mümkündür.

ULAÇLAR				-Dikkat, -Dik + iyelik sürece süresince, boyunca	
Eylem/Ad	-	Ek/süresince/boyunca	İyelik Ed	Süreçe	Örnekler
yaşa	-ma	-dıkça/-dikçe/-dukça/-dükçe			İnsan hayal ettiği sürece yaşar.
hayal	-me	-tikça/-likçe/-lukça/-tükçe			Teknoloji gelişince insanlar daha çok yalnızlaşıyor.
et					Selim bugün derste konuştuğu konuyu, susmak bilmedi.
konuş		-dik/-dik/-duk/-dük	-im/-im/-um/-üm	süreçe	Ben hayatım boyunca hiç kimseye yalan söyleme-dim.
göt			-ın/-ın/-un/-ün		Onlar kurs süresince hiçbir dersti kaçırmadılar.
kal			-ı/-ı/-u/-ü		Kendi gözlemlerimle görmedikçe anlatıklarına inan-mam.
geliş			-ımız/-ımız/-umuz/-ümüz		Türkiye’de kaldığım sürece bu kursa devam ede-ceğim.
			-ınız/-ınız/-unuz/-ünüz		Seni yaşadığım sürece seveceğim.
			-ları/-ları		Teknoloji geliştiği sürece daha çok yalnızlaşıyor.
kurs		süresince			
hayat		boyunca			

Resim 20: Tüm dengeli Yaklaşımla Öğretim Örneği (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1, 2009: 19)

‘-Dİkçe, -Dik + iyelik sürece; süresince/boyunca’ yapılarının öğretilmesinin amaçlandığı Resim 20’de hedef yapının nasıl biçimlendirildiğine dair bir kurallar tablosu ve tümce düzeyinde örnekler bulunmaktadır.

2 Tamamlayalım

1. Gün geç ilâçe daha çok annene benziyorsun.
2. Benli diri _____ seninle bu konuyu tartışmayacağım.
3. Seray bütün hayatı _____ hep ünlü bir müzisyen olmanın hayalini kurmuş.
4. Sınav _____ cep telefonlarınızı kapalı tutmanız rica olunur.
5. Beni ara _____ ben de onu aramayacağım.
6. Tembellik yap _____ hiçbir işte dikış tutamazsın.
7. Askerliğim _____ her gün ailemle telefonda konuştum.
8. Kavga etmek istemiyorum ama ben sus _____ o benim üstüme geliyor.
9. Bana yaptığın iyilikleri yaşa _____ unutmayacağım.
10. Ebru soğuk görünür ama onu tanı _____ en az benim kadar seveceksin.
11. Bizi kızdır _____ senin hiçbir teklifini kabul etmeyeceğiz.
12. Öğrencilik hayatım _____ bir gün bile okulu kırmadım.
13. Eskiden klasik müzik sevmездim ama esim sayesinde dinle _____ sevmeye başladım.
14. Bu ilacı kullan _____ kendini daha iyi hissedeceksin.

3 Yerleştirilim

Güzel Günler

çoğaldıkça • boyunca • oldukları sürece •
yaşadığı sürece • süresince • boyunca

Eğer geçmiş geri döndürmek mümkün olsaydı ben 18 yaşına dönmek isterdim. Çünkü hayatım _____ en güzel günlerimi o yaşlarda yaşadım.

Şimdi sadece iyi yönleriyle anımsadığım gençlik dönemi tabii ki her zaman eğlenceli değildir. Çünkü insan bu dönemde fiziksel ve duygusal açıdan büyük bir değişim yaşar. Gençlik döneminde, kendisiyle ilgili bir takım değişikliklere tanık _____ yaşadığı çevrede de kendini kabul ettirme mücadelesi verir. Bu mücadele içinde öncelikle çocukluk _____ kabul ettiği bazı şeyleri sorgulamaya başlar. Kendinden büyük insanlar ve ebeveynleri arasında çatışmalar yaşar bazen. Fırtınalı bir dönemdir gençlik. Bütün bunların yanında gençlik döneminde gelecekle ilgili kararlar verme aşaması başlar. Genç, hayata dair kendisinin ve ailesinin beklentilerini karşılama yükümlülüğü altına girer. Bazı durumlarda bu yükümlülükler _____ gençler bunalıma bile girebilir.

Gençlik zor olmasına zordur, ama yine de çok güzeldir. Çünkü en yoğun duygular bu dönemde yaşanır. İnsan daha umutla bakar hayata... Sevgi, bağlılık gibi duyguları en çok bu dönemde yaşar. _____ devam edecek, sağlam temellere sahip dostluklar kurar. Ve tabii ki insan gençken ayrı sever. Sanki en büyük aşkı, hayal kırıltıları, kıskançlıkları kendisi yaşıyor gibi hisseder. Gençken insan daha cesur, her şeyi yapmaya hazırdır adeta. Bu yüzden insanlar hayatları _____ en güzel günlerini gençlik döneminde yaşarlar.

Resim 21: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma Etkinlik Örnekleri (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1, 2009: 19)

Resim 21’de ise öğrencilerin hedef yapıyı öncelikle tümce düzeyinde kalan mekanik bir alıştırma yoluyla çekimlemeleri ve bunun ardından da hedef yapıya dair örnekleri verilen metin içinde uygun yerlere yerleştirmeleri istenmiştir. Burada, öğrenciler, kuralı keşfetmek üzere yönlendirilmemekte; kurallar ve kalıplar öğrencilere açıkça öğretilmektedir. Kurallar açıkça verilip ardından da alıştırma

yapıldığı için, hedef yapının öğretimi tündengelimli yaklaşımla yapılmaktadır. Hedef yapının kullanıldığı bir metne ise yer verilmemiştir.

‘Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1’ ve ‘Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1’ adlı ders kitapları dilbilgisi öğretim yöntem ve teknikleri bağlamında incelendiğinde; öğrencilere hedef dilbilgisi yapılarını öğretmek amaçlı bir kurallar tablosu ve örnek tümceler sunulduğu, ardından da kontrollü dilbilgisi alıştırmalarının yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin biçime odaklanarak hedef yapıyı doğru bir şekilde çekimlemeleri beklenmekte; ancak hedef yapının taşıyabileceği anlamlar ve kullanım özellikleri öğrenciye kazandırılmaya çalışılmamaktadır. Burada kuraldan yola çıkılarak yapılan dilbilgisi öğretiminin, yani tündengelimli bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Tündengelimli yaklaşıma ‘Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1’ ve ‘Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1’nda ise 36’şar kez başvurulmuştur. Hedef dilbilgisi yapılarının geçtiği metinlere, Şekil 3.2.1.1’de olduğu gibi, zaman zaman yer verilmekte; ancak dilbilgisi öğretim aşamasında bu metinlerden yararlanılmamakta, öğrencilerin ilgisini bu yapılara çekmek amaçlı bir çalışma yapılmamaktadır.

“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1” kitabında, hedef dilbilgisi yapılarının metin içinde geçip geçmediğine ve bu yapıların öğrencilerin dikkatini çekmek amaçlı işaretlenip işaretlenmediğine dair karşımıza çıkan tablo aşağıdaki gibidir:

Hedef Dilbilgisi Yapılarının Yer Aldığı Metin Sayısı		Hedef Dilbilgisi Yapılarının Yer Almadığı Metin Sayısı
İşaretlenmiş	İşaretlenmemiş	18
16	2	

Tablo 20: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1’nda Hedef Dilbilgisi Yapılarının Metinlerde Yer Alıp Almadığını Gösteren Tablo

“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1” kitabında, hedef dilbilgisi yapılarının metin içinde geçip geçmediğine ve bu yapıların öğrencilerin dikkatini çekmek amaçlı işaretlenip işaretlenmediğine dair karşımıza çıkan tablo ise aşağıdaki gösterilmektedir:

Hedef Dilbilgisi Yapılarının Yer aldığı Metin Sayısı		Hedef Dilbilgisi Yapılarının Yer Almadığı Metin Sayısı
İşaretlenmiş	İşaretlenmemiş	18
×	6	

Tablo 21: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2/C1’de Hedef Dilbilgisi Yapılarının Metinlerde Yer Alıp Almadığını Gösteren Tablo

“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1” kitabında, 12 hedef dilbilgisi yapısının öğretimi öncesinde dinleme metinleri kullanılmış; ancak B2-C1 öğretmen kitabına ulaşamadığından dinleme metinlerinde bu yapıların yer alıp almadığı tespit edilememiştir.

‘Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1’ ve ‘Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B2-C1’ kitaplarında ise dilbilgisi öğretimine dair herhangi bir örnek tespit edilememiş, ilgili ünitelerde yer alan dilbilgisi konularını pekiştirmek amaçlı biçim ve anlam odaklı dilbilgisi etkinliklerine yer verildiği gözlemlenmiştir.

“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Öğretmen Kitabı” incelendiğinde ise, hedef dilbilgisi yapılarını öğretmek amaçlı keşfederek öğrenme yaklaşımına değil öğretmen açıklamasına başvurulduğu ve metinlerden faydalanılmadığı saptanmıştır.

3.2.2. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti’nde Dilbilgisi Öğretim Yaklaşımları

Bu bölümde, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1”, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1”, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2” ve “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B2” adlı kitaplar

dilbilgisi öğretim yaklaşımları bağlamında içerdiği örnekler bakımından incelenecektir. İlgili kitaplarda yer alan dilbilgisi öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine dair örnekler aşağıda sunulmaktadır:

DİL BİLGİSİ

Zarf-Fiiller

Bu zarf-fiil, durum zarf fiilidir ve fiilin nasıl yapıldığını anlatır.

This gerund is a situation gerund and tells how the action is done.

fiil + (y)ArAk



NOT: Olmak ve gitmek kelimelerinden sonra “(y)ArAk” zarf-fiili geldiğinde, bu kelimeler başka bir anlam ifade eder. When “ArAk” (equivalence for gerund/infinitive mode) follows the verbs to be and to go, these words have other meaning.

Örnek:
Babam mühendis olarak çalışıyor.
Hasta giderek iyileşiyor.



Örnek:

Annesinin yanına koşarak gitti.
Her sabah okula yürüyerek gidiyorum.
Müzik dinleyerek ders çalışıyorum.
Türkçeyi, Türk dizilerini seyrederek öğrendim.
Ekmekek yemeyerek kilo verdim.

6 Aşağıdaki boşlukları örneklerdeki gibi dolduralım.

1. Annem, yemeği ve temizliği şarkı söyle..... yapıyor.
2. Doğum günüme gel..... beni çok üzdün.
3. Beni bu şirkete müdür ol..... gönderdiler.
4. Boş zamanlarımı kitap oku..... değerlendiriyorum.
5. Ülkemiz git..... zenginleşiyor.

Resim 22:Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013: 10)

‘fiil + (y)ArAk’ yapısının öğretilmeye çalışıldığı Resim 22’de, hedef yapı öğrencilere hem hedef dil hem de İngilizce kullanılarak açıkça sunulmuş, ardından da örnekler yoluyla daha anlaşılır kılınmaya çalışılmıştır. Kural ve örnekler verildikten sonra hedef yapıyla ilgili biçim odaklı alıştırmalara geçilmektedir. Bütünden parçaya gidildiği için tümdengelimli yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. Kitapta hedef yapının kullanımına dair ise bir metin yer almamaktadır.

Bu zarf-fiil, fiilin nasıl yapıldığını anlatır. Bu zarf fiilde yapılan işin tekrarı söz konusudur. “-ArAk” zarf fiiliyle bu zarf fiilin cümleye kattığı anlam, birbirine çok yakındır. Bu nedenle çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılabilirler.
It describes how an act is performed. There is a repetition of the act to be done. Sometimes the meaning that these add to the sentence is very close to each other. For that reason, they can be used interchangeably.

fiil + (y)A fiil + (y)A

Örnek:

Bilgisayarın karşısında çalışa çalışa gözlerim ağrıdı.
Konuşa konuşa Türkçemi ilerlettim.

Birbirimizi görmeye görmeye unuttuk.
Piknikte güle oynaya eğlendik.

7 Aşağıdaki boşlukları örneklerdeki gibi dolduralım.

1. Spor yap..... yap..... sağlıklı bir insan oldum.
2. Göz gör..... gör..... yalan söylüyor.
3. Adem utan..... sıkıl..... patronundan zam istedi.
4. Ayşe doğum gününü anlat..... anlat..... bitiremedi.
5. O adam her zaman düşün..... düşün..... konuşur.

8 Aşağıdaki cümleleri eşleştirelim.

- | | |
|---------------------------|----------------------|
| 1. Müzik dinleyerek | a. yemek yapıyorum. |
| 2. Şarkı söyleyerek | b. ders çalışıyorum. |
| 3. Patlamış mısır yiyerek | c. okula gideriz. |
| 4. İstemeyerek | ç. film seyrettik. |
| 5. Yürüyerek | d. seni üzdüm. |

9 Aşağıdaki cümleleri tamamlayalım.

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| 1. bir ayda 3 kilo verdim. | 6. dinlendim. |
| 2. sınavdan geçtim. | 7. yemek yaptım. |
| 3. Türkçe öğrendim. | 8. rezervasyon yaptırdım. |
| 4. eve gittim. | 9. televizyon izledim. |
| 5. yeni bir ev kiraladım. | 10. internete girdim. |

Resim 23: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013: 10)

Resim 22’de bulunan ‘fiil + (y)ArAk’ yapısı Resim 23’te gösterilen ‘fiil + (y)A fiil + (y)A’ yapısıyla karşılaştırılarak öğretilmek istenmiş, ancak yine yapıya dair kural ve açıklamalar öğrencilere doğrudan sunulmuş, ardından da biçim odaklı alıştırmalara geçilmiştir. Kurallar öğrencilere direkt verildiğinden ve bu kurallar doğrultusunda doğru tümce kuruluşuna odaklanıldığından tümdengelimli yaklaşım kullanılmaktadır. Hedef yapının kullanımına dair bir metne ise yer verilmemiştir.

OKUMA



NEREYE GİDECEĞİZ?

Demet: Kendini nasıl hissediyorsun Nadia? Yorgun musun?

Nadia: Yorgunum. Ancak bu tatlı bir yorgunluk. Nihayet güzel bir ev bulduk. Ev arkadaşı oluyoruz. Ne güzel değil mi?

Demet: Evet ama çok işimiz var. Önce elektriğe, suya, doğalgaza, telefona ve internete abone olacağız.

Nadia: Haklısın ancak bunların hepsi bir günde olmaz. Bence iş bölümü yapalım.

Demet: Bence de. O zaman ben elektrik ve suya abone olayım. Sen doğalgaz, telefon ve internete abone ol.

Nadia: Olur. Peki, elektrik ve suya nasıl abone olacaksın? Sen hiç yeni bir ev için abonelik işlemleri yaptın mı?

Demet: Evet yaptım. İstanbul'da ise elektrik için TEDAŞ'a, su için İSKİ'ye gideceğim.

Nadia: Nasıl gideceksin? Biliyor musun?

Demet: Evet, önce otobüsü sonra tramvayı kullanacağım. Peki, sen bu işlemleri nasıl yapacaksın?

Nadia: Ben daha önce bilmiyordum ama arkadaşlarıma so-

rup öğrendim. Doğalgaz için İGDAŞ'a, telefon ve internet aboneliği için Türk Telekom'a gideceğim.

Demet: Peki, nasıl gideceksin? Biliyor musun?

Nadia: Otobüsü kullanacağım ama daha önce burada hiç otobüse binmedim.

Demet: Otobüs için "akıllı bilet" yani AKBİL kullanabilirsin. AKBİL vapur, tramvay, metro ve otobüs gibi ulaşım araçlarının yakınındaki satış yerlerinde var ve bütün ulaşım araçları için geçerli.

Nadia: Benim "AKBİL"im var zaten. O zaman yarın ev için gerekli yerlere gidebilirim.

Demet: Ben de yarın gidebilirim ve sonra da taşınabiliriz. Peki, sonra faturaları nereye ödeyeceğiz? Biliyor musun?

Nadia: Hımm. Bilmiyorum. Ailemin yanında faturaları ben ödemişyordum. Sen daha önce faturaları ödüyordun mu?

Demet: Evet, ödüyordum. İstanbul'da faturalar, fatura ödeme merkezlerine ya da bankalara ödenebiliyor.

Nadia: Ne güzel, sen her şeyi biliyorsun. Yarın buluşuyor muyuz?

Demet: Evet, buluşuyoruz. Yarın görüşmek üzere.

Nadia: Görüşmek üzere.

12

İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ B1

Resim 24: 'Şimdiki Zamanın Hikayesi' Yapısının Öğretilmesi Amacıyla Kullanılan Metin (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013: 12)

'Şimdiki zamanın hikayesi' yapısının öğretimini gerçekleştirmek üzere Resim 24'teki metne yer verilmiştir. Metinde hedef yapının kullanımına dair 3 adet örnek bulunmaktadır; 'öde-' fiili olumlu, olumsuz ve olumlu soru ifadesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır: "ödüyordum, ödemişyordum, ödüyor muydun?" Ancak bu ifadeler metinde işaretlenmemiş ve de öğrencilerin dikkatini bu yapılar çekmek amaçlı herhangi bir dilbilgisi analizi çalışması yapılmamıştır.

DİL BİLGİSİ

Şimdiki Zamanın Hikâyesi (Imperfect Tense)

Şimdiki zamanın hikâyesi, geçmişte olan ve bir süre devam eden olayları anlatmak için kullanılır. Ayrıca geçmişte gerçekleşmesi çok yakın olup gerçekleşmeyen olayların anlatımında kullanılır.

The imperfect tense is used to describe the events / actions which happened and continued for some time in the past. Also, it is used in description of events did not happen but very close to the realization in the past.

	Olumlu	Olumsuz	Olumlu Soru	Olumsuz Soru
Ben	okuyordum	okumuyordum	okuyor muydum	okumuyor muydum
Sen	okuyordun	okumuyordun	okuyor muydun	okumuyor muydun
O	okuyordu	okumuyordu	okuyor muydu	okumuyor muydu
Biz	okuyorduk	okumuyorduk	okuyor muyduk	okumuyor muyduk
Siz	okuyordunuz	okumuyordunuz	okuyor muydunuz	okumuyor muydunuz
Onlar	okuyorlardı	okumuyorlardı	okuyorlar mıydı	okumuyorlar mıydı

İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ B1

13

Örnek:

Eskiden bayramlarda aile ziyaretlerine gidiyorduk. Şimdi tatile gidiyoruz.

Seni hiç hatırlamıyorum. Bu kursa geliyor muydun?

Onunla aynı şirkette çalışmıyor muydun?

Önüme bak! Az kalsın düşüyordun.

Sınıfa girdim, o zaman öğretmen ders anlatıyordu.

Resim 25: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013: 13-14)

Metin sonrası ise öğrencilere Resim 25'te yer alan kurallar tablosu ve örnek tümceler sunulmuştur.

4 Aşağıdaki boşlukları örneklerdeki gibi dolduralım.

1. Çocukken evimizin bahçesinde oyna.....
2. Önceden gök gürültüsünden çok kork.....
3. Küçükken et ye..... ama şimdi eti çok seviyorum.
4. Onu ilk defa görüyorum. Sen daha önce onu tanı.....?
5. Öğrenciyken çok kitap oku..... ama şimdi zaman bulamıyorum.
6. Pınarlar buradan taşındı, bil.....?
7. Bir zamanlar annemi anla..... Bugünlerde çok iyi anlıyorum.
8. Siz daha önce Ankara'da otur.....?
9. Gördün mü? Araba neredeyse adama çarp.....
10. Eve girdim, annem mutfakta yemek yap.....

5 Aşağıdaki boşlukları “-DI, -(I)yor ve -(I)yordu” ile dolduralım.



Bugün 65. doğum günümü kutla..... Yanımda eşim, çocuklarım ve torunlarım var. Gençken bu doğum günümü hiç hayal et..... “Ben hep genç kalacağım.” san..... Doğum günümü, sadece arkadaşlarımla kutlamak iste..... çünkü ailemden sıkıl.....

Eskiden pastamın üzerinde yaşıma kadar mum ol..... Mumları sevinçle söndür..... Mumlardan sonra pastanın yarısını ye..... Daha sonra hediyelerimi kabul et..... Arkadaşlarım bana hediye ver..... Ama artık yaşlan..... Şimdi yaşıma kadar mum pastaya sığ..... bu yüzden pastamda 1

tane mum var. Doğum günlerimde sadece 1 dilim pasta ye..... çünkü hastayım. Artık daha az hediye al..... ama üzül..... Ailemin değerini bil..... ve doğum günlerimi her zaman onlarla kutlamak iste.....

Şimdi torunlarımla eğlen..... Pastanın güzel tadını çocuklarımda bul..... En güzel doğum günü hediyem eşim. Çok mutluyum.

Resim 26: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma Etkinlik Örnekleri (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013: 14)

Resim 26’da yer alan dilbilgisi alıştırmaları yoluyla hedef yapı uygulanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere kural açık bir şekilde sunulmuş ve kurallardan örneklerle geçildiği için tümdengelimli yaklaşım kullanılmıştır.

OKUMA

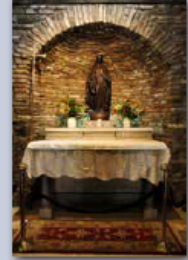
MERYEM ANA'NIN EVİ



Geçen yaz ailece Ege Bölgesi'ni gezmeye karar verdik. Bu gezimizde İzmir'deki Meryem Ana Evi'ne de uğradık. Ev, yüksekçe bir tepede ve dar bir yolun sonundaydı. Bu yüzden yürümemiz gerekiyordu. Orada dünyanın her yerinden ziyaretçiler vardı. 1967 yılında Papa IV. Paul ve 1979 yılında Papa II. Jean Paul de burayı ziyarete gelmişler. Vatikan Meryem Ana Evi'ni kutsal bir yer olarak ilan etmiş. Hristiyanlar, burayı ziyaret ederek hacı oluyorlar.

Meryem Ana'nın evi, mütevazı bir ev. Girişin karşısındaki duvarda Meryem Ana'nın büyükçe bir heykeli var. İnsanlar bu heykelin önünde ellerini açarak dua ediyorlar ve dualarını bitirince heykelin yanındaki bölmede mum yakıyorlar. Evin duvarlarındaki resim ve ikonların birçoğu, çok eski tarihî eserler. Evin duvarlarında Meryem Ana'nın resimleri var. Meryem Ana'nın evinin bir bölümünde Müslümanların namaz kılmaları için küçük bir yer de bulunuyor.

Tarihçiler, Meryem Ana'nın evini 1890'lı yıllarda bulmuş. Bulunma hikâyesi ise çok ilginç: Bir gün Alman rahibe Anne Catharine Emmerich hastalanmış ve hasta yatağında dinî olaylarla ilgili rüyalar görmüş. Rahibenin rüyasına göre Meryem Ana Kudüs'te değil Türkiye'nin Ege Bölgesi'nde, dağdaki bir manastırda uzun yıllar yaşamış ve orada ölmüş. İnsanlar önce ona inanmamışlar fakat tarihî araştırmalar rahibenin doğru söylediğini ortaya çıkarmış. Böylece Hristiyan dünyası, ilgisini Efes'teki bu küçük eve çevirmiş. Araştırmalara göre Meryem Ana, Hz. İsa çarmıha gerilinceye kadar onunla birlikte Kudüs'te yaşamış fakat oğlu öldükten sonra Aziz Jean ile birlikte Kudüs'ten kaçmış ve Efes'e gelmiş. O zamanlar Efes'te putperestler çok fazlaymış. Aziz Jean da kimsenin Meryem Ana'ya zarar vermemesi için onu bu küçük evde gizlemiş. Meryem Ana, yıllarca burada tek başına yaşamış. Aziz Jean, her gün gizlice Meryem Ana'yı ziyaret ederek ona yardım etmiş, yiyecek içecek götürmüştü. Meryem Ana 101 yaşında ölünceye kadar burada yalnız yaşamış. Ölünce, bir grup Hristiyan, Meryem Ana'yı evin yakınındaki bir mağraya gömmüş ve mağaranın ağzını kapatmış. Daha sonra Meryem Ana'nın evini de kiliseye çevirmişler.



Yolunuz Ege Bölgesi'ne, düşerse burayı ziyaret etmenizi tavsiye ederim.

Şimdiden iyi yolculuklar!

Resim 27: 'fiil + (y)AnA kadar /dek/değın ve fiil + (y)IncAyA kadar /dek/değın' Yapılarının Öğretilmesi Amacıyla Kullanılan Metin (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2, 2013: 16)

'fiil + (y)AnA kadar /dek/değın ve fiil + (y)IncAyA kadar /dek/değın' yapılarını öğretmek için kullanılan Resim 27'deki metinde hedef yapıya dair sadece bir adet örnek bulunmaktadır: "ölünceye kadar". Bu örnek de metinde işaretlenmemiştir yahut öğrencinin bu yapıya dikkatini çekecek bir etkinlik tasarlanmamıştır.

DİL BİLGİSİ

Zarf-Fiiller (Time Gerunds)

fiil + (y)AnA kadar / dek / değin

fiil + (y)IncAyA kadar / dek / değin

Bu yapılar, cümleye zaman anlamı katar. Temel cümlede belirtilen işin/hareketin bitme noktasını gösterir.

These gerunds mean 'time'. And show the end of action which is indicate in main clause.

Örnek:

Türkçe öğrenene kadar kursa devam edeceğim.

Hırsızlık olaylarında, polis gelene kadar hiçbir şeye dokunmamak lazım.

Uçağa binmekten çok korkuyor, bu yüzden ilaç aldı ve Ankara'ya varana dek uyudu.

Ödevlerini bitirene kadar dışarı çıkmak yok!

Sabah olana değin çalıştım ve nihayet bütün işlerimi bitirdim.

Eşim, çocuklarımız okullarını bitirinceye değin emekli olmayı düşünmüyor.

Doktorlar, "Eğer kilo vermek istiyorsanız doyuncaya kadar yemeyin, masadan biraz aç kalkın." diyorlar.

Fiil + (y)AnA kadar yapısı ayrıca ana cümledeki işin yan cümledeki işe tercih edilebileceğini anlatır.

Örnek:

Ona e-mail yazana kadar telefon etseydin.

Okul çok yakın. Otobüse binene kadar okula yürü.

Resim 28: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2, 2013: 17)

Metin sonrasında ise resim 28'de gösterilen kurallar tablosu, açıklamalar ve örnekler verilmiştir. Metinle hedef yapının öğretimi arasında bir ilişki kurulmamıştır. Kurallardan örneklere geçildiği için tümdengelimli yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir.

3 Aşağıdaki boşlukları örneklerdeki gibi dolduralım.

1. Misafirler gel..... evi toparlamam lazım.
2. Trafik ışıklarına var..... dümdüz gidin, daha sonra ışıklardan sola dönün.
3. Sen sinema biletlerini al..... ben de yiyecek bir şeyler bakayım.
4. Ben işlerimi bitir..... eve gel.
5. Yemek suyunu çek..... pişirmelisin.
6. Sınav bit..... dışarı çıkamazsınız.
7. Ankara'ya gel..... yanımdaki kadın durmadan konuştu.
9. Bu parayla araba al..... ev al.
10. Sınavın bit..... seni okulun bahçesinde bekleyeceğim.
11. Annesi öl..... evlenmedi, hep onunla ilgilendi.
12. Biz gel..... ustalar evin boyasını bitirmiş.
13. Ondan haber al..... çok huzursuzdum, şimdi rahatladım.
14. Elindeki parayı bitir..... uğraşıyorsun, sonra da borç istiyorsun!
15. Yağmur din..... şu kafede oturup çay içelim.

Resim 29: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma Etkinlik Örneği (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2, 2013: 18)

Resim 29'da ise hedef yapıya dair kontrollü ve dilbilgisel doğruluğa yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Burada amaç, hedef yapının tekrarlanması olup anlam ya da işlev konusunda farkındalık sağlanmamaktadır. Öğrenciler, öğrenmenin kanıtı olarak, dil üretmeye yönlendirilmektedir; ancak bu işlem, iletişimsel bir ortamda bağlam içinde gerçekleştirilmemektedir.

YA SİZ?

1. Metne katılıyor musunuz?

2. Sizin en sevdiğiniz renk hangisi? Bu rengin psikolojiniz üzerinde etkisi var mı?

MAVİ: Mavi renk; gökyüzünün, geniş ufukların ve denizin simgesidir. Huzuru temsil eder ve sakinleştirir. Araplara göre mavi, kan akışını yavaşlatır. Nazar boncuğu o yüzden mavidir. Araştırmalara göre duvarları mavi okullarda çocuklar daha az yaramazlık yapmıştır. Özgürlük hissi verir ve insanı sakinleştirir. Kan basıncını düşürür, boğaz sorunlarını çözer.

LACİVERT: Sonsuzluğu, otoriteyi, verimliliği simgelediği için dünyadaki firmaların yarısından fazlası logolarında laciverdi kullanır. Laciverdi kıyafetli kişiler kendilerini çok daha karizmatik ve inandırıcı hissederler. Bu renk insanlar üzerinde başarılı ve güçlü imajı bırakır.

PEMBE: Uyum, neşe, şirinlik ve sevginin simgesidir. Rahat hissettirir ve dinlendirir. Bu nedenle bazı büyük mağazalar tezgâhtarlarına pembe üniforma giydirir. Böylece müşteriler kendilerini daha rahat hisseder. Pembe aynı zamanda çocuk rengidir.

SARI: Sarı; zekâ, incelik ve pratiklikle ilgilidir. Geçiciliğin ve dikkat çekiciliğin sembolüdür. Dikkat çekiciliğinden dolayı dünyada taksiler sarıdır. Sarı ayrıca hüznün ve özlemin rengidir. Psikolojik olarak olumluluk ve canlılık özellikleri vardır. İnsana heyecan ve canlılık verir. Ayrıca sinirsel bozukluklara iyi gelir.

KAHVERENGİ: Gerçekliğin, plan ve sistemin rengidir. Kansas Üniversitesinde bir sergide, duvarların rengi değiştirilebilir hâle getirilmiş. Fonda beyaz kullanıldığında insanlar sergide yavaş hareket etmiş. Fon kahverengiye döndüğünde ise insanlar müzede daha çok yeri daha az zamanda gezmişler. Kahverengi, insanı hızlandırır. Bu yüzden fast food restoranlar iç mekân da kahverengi kullanır.

TURUNCU: Psikolojik olarak neşeyi teşvik eder. İştah açar. Yorgunluğu giderir. Fizyolojik olarak sindirim sistemi ve metabolizmaya destek olur.

Resim 30: ‘fiil + DIK + iyelik eki için/ (n)dAn/ (n)dAn dolayı’ Yapılarının Öğretilmesi Amacıyla Kullanılan Metin (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2, 2013: 49)

‘fiil + DIK + iyelik eki için/ (n)dAn/ (n)dAn dolayı’ yapılarını öğretmek amaçlı Resim 30’daki metin kullanılmaktadır. Metinde hedef yapılar iki kez geçmektedir: “simgelediği için” ve “dikkat çekiciliğinden dolayı”. Hedef yapılar metinde işaretlenmemiştir yahut öğrencilerin dikkatini bu yapılar odaklayacak bir etkinlik tasarlanmamıştır.

DİL BİLGİSİ

Zarf-Fiiller

Bu zarf-fiiller, sebep (neden) bildirmek için kullanılır; kendisinden sonra gelen fiilin yapılış nedenini belirtir.
These adverbial verbs are used to state a reason; tells about the reasoning of the action of the following verb.

fiil + DIK + iyelik eki için
(n)dAn
(n)dAn dolayı

Örnek:

Doğum günümde beni aramadığı için onunla konuşmayacağım.
Doğum günümde beni aramadığından onunla konuşmayacağım.
Doğum günümde beni aramadığından dolayı onunla konuşmayacağım.

Resim 31: Tümdengelimli Yaklaşımla Öğretim Örneği (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2, 2013: 50)

Metin sonrasında da hedef yapıları sezdirmek amaçlı herhangi bir çalışma yapılmamış, öğrencilere doğrudan Resim 31’de gösterilen dilbilgisi tablosu, açıklamalar ve örnekler sunulmuştur.

6 Aşağıdaki boşlukları örneklerdeki gibi dolduralım.

1. Çok yorgun ol..... erken uyuyacağım.
2. Sen gel..... sinemaya gitmedik.
3. Beni üz..... onu affetmeyeceğim.
4. Bana yardımcı ol..... teşekkür ederim.
5. Sana zaman ayır..... çok üzgünüm.
6. Beni düğününe davet et..... çok mutluyum.
7. Derslerine çalış..... sınavda başarısız oldu.
8. Sanırım beni görmek iste..... yemeğe gelmedi.

7 Aşağıdaki cümleleri uygun zarf-fiil eklerini kullanarak yeniden yazalım.

1. Bugün çok çalıştım ve yoruldum.
.....
2. Dün arkadaşlarımla sinemaya gitmedim. Sonra pişman oldum.
.....
3. Çok az param kaldı. Sadece gömlek alacağım, pantolon almayacağım.
.....
4. Okulda seni göremedim. Anahtarları Ahmet’e verdim.
.....
5. Yarın ülkeme gideceğim. Çok mutluyum.
.....

Resim 32: Hedef Yapıya Yönelik Boşluk Doldurma ve Yeniden Yazma Etkinlik Örnekleri (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2, 2013: 50)

Kurallar açıklandıktan sonra ise Resim 32’de bulunan boşluk doldurma ve yeniden yazma alıştırmalarıyla yeni yapı kontrollü bir şekilde pratik edilmeye çalışılmış; dilbilgisel doğruluk ön plana çıkarılmıştır. Bu alıştırmalarda dilin doğal kullanımı yansıtılmamakta, ancak dilin tipik sınıf içi kullanımı görülebilmektedir. Dil, iletişim gerektirmeyen bir süreç içerisinde bağlam olmadan pratik edilmektedir. Burada kurallar açıkça sunulmakta, öğrencilere bir keşfetme süreci yaşatılmamakta; dolayısıyla, tüm dengeli yaklaşım kullanılmaktadır.

“İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1” ve “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2” adlı kitaplar, dilbilgisi öğretim yöntem ve teknikleri incelendiğinde; hedef dilbilgisi yapılarını öğretmek amaçlı öğrencilere bir kurallar tablosuyla birlikte Türkçe / İngilizce dillerinde kurallara dair yapılan açıklamalar ve örnek tümceler sunulduğu görülmektedir. Ardından da biçim odaklı alıştırmalara yer verilmekte ve öğrencilerin yeni öğrendiği yapıları biçime odaklanarak kullanmaları istenmektedir. Burada da dilbilgisel bir izlenim doğrultusunda, dilbilgisi kurallarının açıklandığı ve dilbilgisi terminolojinin kullanıldığı açık dilbilgisi öğretiminin hakim olduğu, kurallardan ve tanımlardan örneklerle ulaşıldığı için de tüm dengeli bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Her iki kitapta da tüm dengeli yaklaşıma 18’er kere başvurulmuştur. Hedef dilbilgisi yapısı kimi zaman metinlerde geçmekte, fakat bu yapılar koyu renkle veya farklı bir renkle yazılarak öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılmamaktadır yahut öğrencilerin metinde geçen hedef yapıları bulmalarını, bu yapıların anlamını ve işlevini metin içinde sorgulamalarını sağlayacak çalışmalara yer verilmemektedir.

“İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1” kitabında, hedef dilbilgisi yapılarının metin içinde geçip geçmediğine ve bu yapıların öğrencilerin dikkatini çekmek amaçlı işaretlenip işaretlenmediğine dair karşımıza çıkan tablo aşağıdaki gibidir:

Hedef Dilbilgisi Yapılarının Yer Aldığı Metin Sayısı		Hedef Dilbilgisi Yapılarının Yer Almadığı Metin Sayısı
İşaretlenmiş	İşaretlenmemiş	6
×	12	

Tablo 22: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1’de Hedef Dilbilgisi Yapılarının Metinlerde Yer Alıp Almadığını Gösteren Tablo

“İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2” kitabında, hedef dilbilgisi yapılarının metin içinde geçip geçmediğine ve bu yapıların öğrencilerin dikkatini çekmek amaçlı işaretlenip işaretlenmediğine dair karşımıza çıkan tablo ise aşağıdaki gösterilmektedir:

Hedef Dilbilgisi Yapılarının Yer aldığı Metin Sayısı		Hedef Dilbilgisi Yapılarının Yer Almadığı Metin Sayısı
İşaretlenmiş	İşaretlenmemiş	9
×	9	

Tablo 23: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2’de Hedef Dilbilgisi Yapılarının Metinlerde Yer Alıp Almadığını Gösteren Tablo

“İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1” ve “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B2” kitaplarında ise dilbilgisi öğretimine dair herhangi bir bulguya rastlanmamış; kitapların ilgili ünitelerinde yer alan dilbilgisi konularını pekiştirmek amaçlı biçim ve anlam odaklı dilbilgisi etkinliklerine yer verildiği tespit edilmiştir.

3.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi Bağlamında Değerlendirilmesi

Bu bölümde, “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1”, “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1”, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders

Kitabı B1” ve “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2” kitaplarında yer alan dilbilgisi etkinlikleri ‘metin odaklı dilbilgisi öğretimi’ bağlamında değerlendirilecektir.

İncelenen kitaplarda öğrencilere metni anlamlandırmaları için yeteri kadar metin öncesi, metin esnası ve metin sonrası etkinlik sunulmadığı; dolayısıyla, metnin anlamsal olarak öğrenciye kavratılması sürecinin tam olarak işletilemediği görülmüştür. Ayrıca, adı geçen kitaplarda, öğrencilerin metnin anlamsal bir şekilde işlemiden geçirmelerinin ardından metinde yer alan hedef dilbilgisi öğelerini öğrencilere keşfettirmek amacıyla tasarlanan bilinçlendirme etkinliklerinin yer almadığı; bu yapıların anlam ve işlevlerinin metinler içinde sorgulanmadığı tespit edilmiştir.

Bilinçlendirme etkinliklerinin ardından öğrencilerin hedef dilbilgisi yapılarını kullanıma koymaları ve güvenle denemeleri amacıyla hazırlanan uygulama etkinliklerinin incelenen kitaplarda yer almadığı; öğrencilerin iletişimsel yetilerinin geliştirilmesinden ziyade doğru dil kullanımına odaklanıldığı gözlemlenmiştir.

Brumfit, Ellis ve Skehan (1979, 1994, 1996b; akt. Richards, 2002: 154-155)’ın geleneksel dilbilgisi-odaklı etkinlikler ile görev-odaklı etkinlikler arasındaki farklılıkları özetledikleri sayfa 165’te yer alan Tablo 17 dikkate alındığında ise bu çalışmada incelenen kitaplarda dilbilgisi öğretiminde görev odaklı etkinliklerden ziyade dilbilgisi-odaklı etkinliklere yer verildiği görülmüştür, çünkü;

- Dilbilgisi etkinlikleri, doğru tümce kurulumuna odaklanmakta,
- Dil, iletişimsellikten uzak bir şekilde, öğrenmenin bir kanıtı olarak üretilmekte,
- Dil bağlam olmadan pratik edilmekte,
- Dilbilgisi etkinlikleri, özgün iletişim gerektirmemektedir.

Dil öğelerinin metinler yoluyla bağlamsal sunumu gerçekleştirilmediği için de öğrencilere dilsel özelliklerin belirlenmesi amacıyla gözlem yapma ve bu özellikleri eleştirel bir şekilde inceleme fırsatı verilememektedir.

Özetle, dilbilgisi öğretiminde, “iletişimin her hareketinde merkez konumunda

olması gereken ‘metin’den” (MEB, 2006; AOÇ, 2001: 115) yola çıkılmamış; metin kullanılarak öğrencilerin dikkatini hedef yapılara çekmek amaçlı dil analizi etkinliklerine yer verilmemiş; bunun yerine, hedef dilbilgisi ögesine ait tablo öğrenciye direkt bir şekilde verilip metinden bağımsız kontrollü dilbilgisi alıştırmalarına yer verilerek tüm dengelimi bir yol izlenmiştir. Biçim-anlam-kullanım üçlüsü göz ardı edilmiş; dilbilgisi öğrencilere iletişimsellikten uzak bir “kurallar bilgisi düzeneği” olarak verilmiştir. Öğrencilerin dilin bağlam içinde kullanıldığı metinlerden yararlanıp kuralları kendileri keşfetme sürecine girmeleri sağlanmamıştır. Görüldüğü üzere, bu kitaplarda dilbilgisi öğretimi yapılırken metinden yola çıkılıp tekrar metne geri dönme söz konusu olmamıştır. Böyle bir öğretimde, öğrencilerin dilin işleyişine dair derinlikli bir anlayış geliştirmeleri mümkün olamayacağından, öğrenciler kuralları bilseler de sözcükleri bir araya getirip söylem oluşturmada ve hangi yapıyı hangi bağlamda kullanmaları gerektiği konusunda problem yaşayacaklardır. Bir başka ifadeyle, kuralların uygun iletişim bağlamlarında kullanılması zorlaşacaktır.

Kitap incelemelerinden ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Dilbilgisi öğretimi için kurallardan, açıklamalardan ve örnek tümcelerden yola çıkıldığı; bütünden parçaya doğru gidildiği, yani, tüm dengeli bir yol izlendiği;
- Bağlamdan kopuk tümceler eşliğinde dilbilgisi öğretimi yapıldığı, dolayısıyla da hedef yapının anlamsal ve kullanımsal bakımdan incelenemediği;
- Bağlam yaratılmadan dilbilgisi öğretimi yapıldığından, öğrencilere hedef yapıları anlamlandırmaları için gereken fırsatın tanınmadığı;
- Dilin işlevselliğine ve deneyimselliğine vurgu yapılmadığı;
- Metinlerde hedef dil yapısının geçtiği yerler kimi zaman koyu yazılıp yahut da farklı bir renkle işaretlenip öğrencilerin dikkatleri çekilmeye çalışılmışsa da dilbilgisi öğretim aşamasında metne herhangi bir gönderim yapılmadığı; öğrencilerin metinde geçen yapılara odaklanmalarının sağlanmadığı;
- Hedef dil yapıların anlam ve işlevlerinin metinler içinde sorgulanmadığı;
- Dilbilgisinin iletişimsel bir yaklaşımla değil, ezberci bir anlayışla öğretildiği;
- Larsen Freeman (2001’den Cem, 2005: 11; akt. Göçen ve Okur, 2013:

340)’ın önerdiği ‘biçim-anlam-kullanım’ şemasının göz ardı edildiği;

- Yabancı dil öğretimi üzerine çok sayıda çalışmaları olan Batstone (1994), Willis (1996), Long ve Robinson (1998), Richards ve Rodgers (2001), Richards (2002), Gerngross, Puchta ve Thornbury (2006), Jones ve Lock (2011; akt. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017) adlı kişilerin “biçime odaklanma” başlığı altında aldıkları bilinçlendirme çalışmalarına yer verilmediği;
- Dilbilgisi etkinliklerinin kontrollü alıştırmalar şeklinde olduğu; bu alıştırmalarda da hedef yapının anlam ve işlevinden ziyade biçimine odaklanıldığı;
- İletişimsel dilbilgisi etkinliklerine yer verilmediği görülmektedir.

4. YÖNTEM

Araştırmanın yönteminin ele alınacağı bu bölümde; araştırmanın amacı, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, veri analizi ve bulgulara yer verilecektir.

4.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dilbilim ve ikinci dil edinimi alanındaki bulgulardan yararlanarak ve herhangi bir dilbilgisi yapısının biçim, anlam ve kullanımının ancak kullanıldığı bağlam içinde sorgulanabileceği gerçeğinden yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimine yönelik B1 düzeyinde etkinlikler ve öneriler sunmaktır.

Bu çalışmada referans alınacak AOÇ'de yer alan dilbilgisel doğruluğu betimleyen ölçek ise aşağıda gösterilmektedir:

	DİLBİLGİSEL DOĞRULUK
C2	<i>Dikkati başka konulardayken bile (örneğin, önceden planlama yaparken, diğerlerinin tepkilerini izlemekteyken) karmaşık dil kullanımında sürekli dilbilgisel kontrol sağlar.</i>
C1	<i>Sürekli yüksek düzeyde dilbilgisel doğruluk sağlar; nadiren fark edilmesi güç yanlışlar yapar.</i>
B2	<i>İyi dilbilgisel kontrol sağlar; yine de ara sıra yapılan dil sürçmeleri ya da dizgesel olmayan yanlışlar ve tümce yapısında çok küçük hatalar olabilir, ancak bunlar çok nadirdir ve çoğunlukla zamanla düzeltilebilir.</i> <i>Nispeten yüksek bir düzeyde dilbilgisel kontrol vardır. Yanlış anlamalara yol açacak hatalar yapmaz.</i>
B1	<i>Tanıdık bağlamlarda makul bir doğrulukla iletişim kurar; genellikle iyi bir kontrol gözlenir, yine de anadilin etkisi fark edilir ölçüdedir. İletişimde yanlışlar vardır, ancak anlatmak istediği şey açıktır.</i> <i>Sık kullanılan rutinlerle ilgili bilgiyi ve tahmin edilebilir durumların kalıplarını makul ölçüde doğru kullanır.</i>
A2	<i>Bazı basit yapıları doğru kullanır, ancak hala sistematik olarak temel hatalar yapar –örneğin, zamanları karıştırır, yine de çoğunlukla söylemek istediği şey açıktır.</i>
A1	<i>Sadece birkaç basit dilbilgisel yapıyı ve öğrenilmiş tümce kalıplarını sınırlı kontrol eder.</i>

Resim 33: Dilbilgisel Doğruluk Ölçeği (MEB, 2006; AOÇ, 2001: 134)

4.2. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimine yönelik B1 düzeyinde etkinlikler ve öneriler sunmak için yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan odak grup görüşmesi temel alınmıştır. Odak grup görüşmesi gerçekleştirilmeden önce, konu hakkında çeşitli kaynaklardan bilgi toplanmış; bu bilgi doğrultusunda gerekli hazırlıklar yapılarak çalışmalar yürütülmüştür.

Bu tez çalışması için odak grup görüşmesinin uygun görülmesinin nedeni ise odak gruplara öncesinde metin odaklı dilbilgisi öğretimi konusunda uygulamalı derslerin yapılmış olması ve dolayısıyla, bu dersler üzerine öğrenci yansımalarının alınabileceği düşüncesidir. Ayrıca, yetişkin grup oldukları için, dil öğrenimi hususunda öğrenci deneyimlerinin çok olacağı ve bu yüzden, sorulan sorular üzerinde düşünce üretebilecekleri öngörülmüştür. Morgan (1997: 17; akt. Glesne, 2013: 178)'in önerdiği gibi, “Odak grupların bir araştırma için uygun olup olmadığını belirlemenin en basit yolu katılımcıların ilgilenilen konuyu ne kadar etkin ve kolay olarak tartışıp tartışmayacaklarını sormaktır.” Ayrıca, araştırma kapsamında odak grup görüşmesinin seçilmesinde Glesne (2013: 177-178)'nin aşağıdaki sözleri de etkili olmuştur:

“Grup görüşmeleri özellikle katılımcıların belirli bir politika ve eğitim programının uygulanması gibi benzer deneyimler üzerine çoklu bakış açılarını ifade edebildikleri eylem ve değerlendirme araştırmaları için kullanışlıdır. Odak grup görüşmesi bir pilot çalışma için de yararlı olabilir. Eğer araştırmacılar araştırma alanından seçilir ve amacın araştırma desenini oluşturmaya yardım etmek olduğu bilirse araştırma sorularını, katılımcı seçimini, veri toplama yöntemlerini ve belki de araştırmanın topluma ya da araştırılan gruba nasıl daha iyi katkı sağlayacağını bulmanıza ve araştırma alanının dil, normlar ve gelenekler gibi yönlerini öğrenmenize yardımcı olabilirler” Glesne (2013: 177-178).

Bireysel görüşmeden ziyade odak grup görüşmesinin tercih edilmesinin bir diğer nedeni de, daha az zamanda daha fazla bireye ulaşılabilmesi ve daha fazla veri toplanabilmesidir. Yıldırım ve Şimşek (2016: 157)'in ifade ettikleri gibi, “Eğer daha fazla bireye ulaşılması önemli ise, çalışılan konu kişisel ve

hassas değilse ve eğer araştırmacı toplanacak verilerin daha zengin olacağını düşünüyorsa odak grup görüşmeleri yapmasında yarar vardır.”

Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmesinin çeşitli tanımları mevcuttur. Bunlardan birisi, odak grup görüşmesini, bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebileceği bir ortamda dikkatlice planlanmış bir tartışma olarak tanımlayan Krueger (1994; akt. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011: 97)’e aittir. Bowling (2002; akt. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011: 97) ise odak grup görüşmesini, küçük bir grupla lider arasında yapılandırılmamış görüşme ya da tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretme olarak görmektedir. Powell ve diğerlerine (1996: 499; akt. Gibbs, 1997; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 158) göre odak grup görüşmesi “araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu problem hakkında görüş belirtmeleri ve tartışmalarıdır.”

Glesne (2013: 141), odak grup görüşmesi esnasında sorulacak soruların önceden belirlenip belirlenmediğine ve görüşme esnasında yeniden şekillendirilip şekillendirilmediğine bağlı olarak üç tip odak grup görüşmesi önermektedir: yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış. Bu tez çalışması doğrultusunda yapılan odak grup görüşmesinde sorular önceden hazırlanmış olduğundan ve görüşme boyunca değiştirilmediğinden, “yapılandırılmış” bir odak grup görüşmesinin kullanıldığını söylemek mümkündür. Ayrıca, odak grubun Türkçe öğretmeninden, soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği açısından, uzman görüşü alınarak sorularda birkaç değişikliğe gidilmiştir. Ancak uygulama esnasında, öğrencilerin dil seviyeleri dolayısıyla, zaman zaman bazı soruların tam olarak anlaşılamadığı durumlar olmuştur. Bu duruma çözüm olarak, ya sorular moderatör tarafından daha basit bir dil kullanılarak aynı anlamı verecek şekilde tekrar sorulmuş ya da örnekleme yoluna başvurulmuştur. Glesne (2013: 175)’nin dediği gibi, “Katılımcınızın yanıt vermemesinin nedeni sadece sorunuzun yeterince açık olmaması ya da katılımcının fazla heyecanlı olması olabilir. sorularınızı yeni kelimelerle yeniden sorun. Eğer bu işe yaramazsa katılımcının kendini yetersiz hissetmesine neden olmamak için diğer sorulara geçin.”

Glesne (2013: 145), odak grup görüşmesi sorularının, araştırmanın yöntemsel yaklaşımını belirleyen kuramsal varsayımlar tarafından da şekillendirileceğini ifade etmektedir. Bu çalışma doğrultusunda hazırlanan sorularda da öncelikle tezde sunulan hipotezler tekrar not edilmiş; bu hipotezlerin doğruluğunu tespit etme düşüncesinden yola çıkılarak sorular tasarlanmıştır. Aynı zamanda, araştırma soruları hazırlanırken, Maxwell (1996: 74; akt. Glesne, 2013: 143)’in “araştırma sorularınız neyi anlamak istediğinizi, *görüşme* sorularınız ise bu anlayışı kazanmak için insanlara sormanız gerekenleri içerir” şeklindeki sözleri dikkate alınmıştır; çünkü “Araştırma ve görüşme soruları arasında bir ilişki olması gerekse de görüşme soruları araştırma sorularından daha bağlamsal ve özel olma eğilimi gösterirler” (Glesne, 2013: 143-144).

Odak grup görüşmesi sorularının hazırlanmasında soru tipi de önemli bir ölçüt olmuş ve araştırma kapsamına giren sorular, açık uçlu olarak sorulmuştur. Çünkü Kruger ve Casey (2000: 6; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 159)’in altını çizdikleri gibi, açık uçlu sorular yoluyla görüşülen kişi duygu ve düşüncelerini açıkça, rahatlıkla ve kendi dilinden ifade edebilmektedir.

Araştırma kapsamında odak grup görüşmesi soruları hazırlanırken, Kruger ve Casey (2000: 40-42; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 161-162)’in vurguladığı aşağıda belirtilen soru özellikleri de dikkate alınmıştır:

1. Sohbet tarzına uygun informal ya da günlük dil kullanımına uygun biçimde hazırlanmalıdır.
2. Katılımcıların kullandığı ve tanışık olduğu sözcük dağarcığını içermelidir.
3. Akademik ve teknik dilden arınmış olmalı ve yönetici tarafından kolaylıkla söylenebilmelidir.
4. Sorulduğunda katılımcılar tarafından kolayca anlaşılabilir olacak şekilde açık-seçik olmalıdır (sorular her bir katılımcı için aynı şeyi ifade etmeli, katılımcıların tamamı tarafından anlamlı bulunmalıdır).
5. Olabildiğince kısa olmalıdır.
6. Genellikle açık uçlu olmalıdır.
7. Sorular öz ve tek hedefli olmalıdır.
8. Açık, iyi düşünülmüş bir yönerge içermelidir (bu durum her soru için geçerli olmayabilir. Bazı durumlarda yönetici tartışmaya geçmeden önce örneğin katılımcıların belirli bir konuda önlerindeki kağıda bir liste yapmasını isteyebilir. Bu isteğe ilişkin yönerge açık ve basit olmalı, katılımcıların bu amaç için ne kadar zaman kullanabilecekleri belirtilmelidir).

4.3. Çalışma Grubu ve Veri Toplama Araçları

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi” adlı tez çalışması doğrultusunda seçilen metinler üzerinden hazırlanan metin odaklı dilbilgisi öğretimi etkinlikleri, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu B1 Düzeyi Türkçe Hazırlık Sınıfı’nda uygulanacağından, veri toplama için kullanılacak etkinliklerin tümü B1 düzeyine uygun olarak tasarlanmıştır. B1 düzeyi erişilebilir denek 16 kişi olduğundan, çalışma 16 kişi ile sınırlı tutulmuştur. Metin odaklı dilbilgisi öğretimi için seçilen 2 metin ve tasarlanan etkinlikler için dil, biçim ve içerik konusunda 3 uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Tasarlanan etkinlikler İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu B1 Düzeyi Türkçe Hazırlık Sınıfı’nda uygulanacağından, öğrencilerin bildikleri varsayılan yapılar belirlenirken adı geçen sınıfta kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Serisi temel alınmıştır.

Bu bölümdeki alt başlıklarda, uygulama için seçilen özgün metinler, metin seçimi ölçütleri bağlamında değerlendirilerek metinlerin dil öğretimi açısından uygunluğu tespit edilecek; veri toplama amacıyla bu metinler üzerinden tasarlanan etkinlikler, kuramsal bilgilerle ilişkilendirilerek sunulacaktır.

4.3.1. Etkinlik 1 B1 Düzeyi

Bu kısımda öncelikle tekrarlanması ve öğretilmesi hedeflenen erek yapılar için neden ‘Başlangıç Noktası’ adlı metnin seçildiği üzerinde durulacak, daha sonra da aşağıdaki tabloda belirtilen dilbilgisel ve iletişimsel amaçlar doğrultusunda hazırlanan etkinliklere açıklamalarıyla beraber yer verilecektir. Tabloda, aynı zamanda, uygulamalı dersin yapılacağı grubun özellikleri ve öğrencilerin bildikleri varsayılan yapılar da ifade edilmektedir:

DİL ANALİZİ AŞAMASI

Dilbilgisel amaç:

- Şart Birleşik çekimi [fiil+(ma)+zaman eki+ (y) sA+ kişi eki], geniş zaman kipinin şartının pekiştirilmesi.

- Dilek (hikâye) kipinin [(Keşke), (fiil+ (ma)+sA (+ydI) + kişi eki] pişmanlık işlevinin pekiştirilmesi.

- Dilek (hikâye) kipinin koşul aktarma işlevinin [(Eğer), (fiil+ (ma)+sA (+ydI) + kişi eki, fiil+(ma)+geniş zaman (hikaye) (-E/İrdİ) /gelecek zaman (hikaye) (-(y)EcEktİ)+kişi eki] öğretilmesi.

İletişimsel amaç: Bu ekleri uygun bağlamlarda kullanabilme

Öğrenci özellikleri (Düzey / Milliyet&Anadili): B1 düzeyi / Karma grup

Öğrencilerin bildikleri varsayılan yapılar: İyelik ve tamlama yapıları, durum ekleri, çoğul eki, -ki eki, temel zaman ve kip ekleri, birleşik zamanlar (-mİştI yapısı haricinde), ad tümceleri, adlaştırma [-mAk, -mA, -(y)ış], sıfatlaştırma (-İl, -sİz), ulaçlar [-DİkTEn sonra, -mEdEn önce, -(y)ken |<i-ken|, -(y)İp -mEdEn, -(y)ErEk, -(y)E...-(y)E, -mE(+iyelik) için / -mEk için/ -mEk üzere/ -mAs<ı için, -mAktAnsA, -mAsInA rağmen, -A rağmen, -sA bile, -Dik + iyelik + -(n)dEn beri, (-Dİ)...-(y)Elİ], bağlaçlar, ilgeçler, dolaylı anlatım (emir kipi), karşılaştırma (daha, en,gibi, kadar), zorunluluk (-mEk zorunda/mecburiyetinde, -mEyE mecbur kal-), işteşlik (birbiri), dönüşlülük (kendi), pekiştirme (kendi, -Dİr), yeterlik fiili, yapım ekleri (-İl, -sİz, -İlk), eşitlik (-CE), görelilik [-(y)E GÖRE

Tablo 24: Dil Analizi Aşaması İçin Temel Alınan Varsayımlar

4.3.1. 1. Düzeye Uygun Metin Seçimi

Metin odaklı dilbilgisi öğretimine yönelik etkinlik önerileri sunmak amaçlı ‘Başlangıç Noktası’ adlı metin seçilmiştir; çünkü Paltridge (2001: 96)’in de ifade ettiği üzere “...ders materyalleri öğrencilerin düzey, ilgi ve gereksinimlerine uygun özgün söylem örneklerinden oluşmalıdır.” ‘Başlangıç Noktası’ metni (Ek 9) de hem konusu hem de içerdiği dil yapıları bakımından B1 düzeyi yetişkin grubu öğrenciler için uygun görülmüştür. “Mutluluk Kitabı” (Gün, 2002: 56-57) adlı bireysel gelişim

kitabından alınan bu metinde, insanoğluna, mutlu olmaya dair düşünceleri konusunda sorgulama süreci yaşatılmakta ve sahip olduğu gücün kendisinde mevcut olduğu hatırlatılmaktadır. Ancak özgün bir metin seçildiği için metinde birtakım düzeyüstü sözcükler ve dil yapıları bulunmuş; alınan üç uzman görüşü doğrultusunda metinde birtakım değişikliklere gidilmiştir. Değişiklikler yapılırken metnin anlamsal açıdan bütünlüğünün korunmasına özen gösterilmiştir.

Gower, Phillips ve Walters (2005: 130)'ın ifade ettikleri gibi kendiliğinden ilgi çekici olan ve öğrencilere hakkında iletişime geçebilecekleri bir şey sunabilen metinlerin, özellikle yeni dili sunmak ve pratik etmek için bir araç olarak kullanılması yararlı olacaktır. 'Başlangıç Noktası' metninin de konusu bakımından tüm öğrencilerin dikkatini çekeceği düşünülmüş ve metinden yola çıkılarak hazırlanan etkinliklerle öğrencilerin, yeni dil öğelerinin özelliklerini düşünme ve tartışma sürecine sokulabileceği öngörülmüştür.

Bu çalışmada B1 düzeyinde özgün bir metin seçilmiştir; çünkü Gower, Phillips ve Walters (2005: 130-131)'ın belirttikleri gibi;

- Öğrenciler orta seviye ve üzeri bir dil seviyesine sahip olduğunda,
- Yapının anlamı ve kullanımı karmaşık ve yeni dil öğesinin anlamı metinde var olan bağlamla açıkça gösterildiğinde,
- Sunulan yeni dil yapısı öğrencilerin daha önceden aşına olduğu dille tezatlık içeriyorsa ve bu da metinde mevcutsa,
- Yapıyla daha önceden karşılaşmışsa,
- Hedef dil yapısının becerilerle ilgili yapılacak çalışmaya doğal bir şekilde entegre edilmesi isteniyorsa, dilbilgisini metinler yoluyla sunmak daha elverişlidir.

'Başlangıç Noktası' metninin ve bu metin üzerinden belirlenen dersin hedeflerinin yukarıda belirtilen ölçütleri karşıladığı şu şekilde açıklanabilir:

- Metinde yer alan dilsel öğeler, metnin B1-B2 düzeyi aralığında olduğunu göstermektedir, ancak yukarıda da belirtildiği gibi metinde uzman görüşleri doğrultusunda birtakım değişiklikler yapılarak metin B1 düzeyine uygun hale getirilmiştir.

- Öğretilmesi planlanan hedef yapıların anlamı karmaşıktır; ancak bu dil ögesinin anlamı ve işlevi metinde açıkça sunulmaktadır.
- Ders planında, öğrencilerin hedef dil ögesinin bir başka işlevini (pişmanlık belirtme) daha önceki derslerde öğrendikleri varsayılmıştır ve bu işlev yeni işlevle (varsayım) tezatlık içermektedir.
- Hedef yapıyla daha önce karşılaşmıştır. Öğrenciler daha önce öğrendikleri ‘şart birleşik çekimi’ ve ‘dilek (hikaye) kipi’ yapılarını tekrar edecek; aynı zamanda, ‘dilek (hikaye) kipi’ yapısının bir başka işlevde daha kullanıldığını da kavramış olacaktırlar.
- Derste hem dilbilgisi öğretimi hem de beceri odaklı çalışmalar yapılmaktadır.

Gower, Phillips ve Walters (2005: 131), özgün metinleri kullanmanın daha uzun zaman alabileceğini söylemekte; ancak dersin ‘belirli dil yapılarına odaklanan beceriler çalışması’ olarak görüldüğünde bu durumda herhangi bir sakınca olmadığını da sözlerine eklemektedirler. Dolayısıyla, ‘Başlangıç Noktası’ adlı metin kullanılarak belirlenen dersin hedefleri burada belirtilen ölçütle tam anlamıyla uyumaktadır; çünkü dersin içeriğinde dilbilgisi çalışmaları mümkün olduğunca beceri çalışmalarıyla iç içe geçirilmiştir.

Thornbury (2000: 79), dilbilgisi öğretimi için özgün metin kullanıldığında, metnin pürüzsüz bir sınıflandırmayı engelleyecek örnekler içerebileceğini dile getirmektedir; ancak burada hazırlanan ders planında bu özellik bir avantaj olarak görülmüş ve hedef yapının bir başka işlevinin daha olduğu öğrencilere bilinçlendirme çalışmalarıyla fark ettirilmiştir.

Metinde hedef yapının gerçek hayatta kullanımına dair yeteri kadar örnek bulunmakta; bu da öğretilmesi hedeflenen dilbilgisi ögesi için keşfederek öğrenme yaklaşımının benimsenmesine imkan sağlamaktadır. Çünkü öğrenciler maruz kaldıkları girdi doğrultusunda kendi varsayımlarını oluşturabilecek ve bu varsayımlarını yine metinden ve metin odaklı etkinliklerden yola çıkarak test edebileceklerdir. Dilbilgisi öğretiminin, öğrencilerin hedef dilin belirli özelliklerini fark etmelerini kesinlikle sağlayabileceğini dile getiren Willis (1996: 16), aynı zamanda, öğrencilere dilbilgisel ve sözcüksel kalıpları işlemeleri, bu kalıpların

kullanımları ve anlamları hakkında hipotez oluşturmaları için fırsat sunabileceğini ifade etmektedir. Bu fırsatın öğrenciler tarafından kullanılması da doğru metin seçimiyle desteklenmiş olacaktır. ‘Başlangıç Noktası’ metninin bu olanakları öğrenciye sağlayabileceği düşünülmüştür.

Özgün bir metin kullanıldığı için ve dilbilgisi öğretimi metin odaklı yapıldığı için daha uzun zaman almaktadır; ancak, erek yapıların biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özellikleri metinde açıkça görülebildiği ve yapı bağlam içinde öğretilbildiği için dersin planlanması ve işlenmesi aşamasında verilen her emek karşılığını alabilmektedir.

Willis (1996: 70)’in metin seçimi için sıraladığı başvurulabilecek ölçütler göz önüne alındığında, ‘Başlangıç Noktası’ adlı metnin bu kriterlerle uyduğunu şu şekilde açıklamak mümkündür:

- Öğrencilerin ilgisini uzun bir süre aktif tutabilecek merak uyandıran bir görev ya da görevler serisine elverişli olduğu için sınıf içinde **kullanılabilir**dir.
- Bireysel gelişim kitabından alınan metin, **konu çeşitliliğini** sağlamaktadır.
- Belli durma noktalarına sahip olduğu için metin üzerinden görevler yaratmak zor olmamakta; dolayısıyla **uzunluk / bölünebilirlik** ölçütüne de uymaktadır.
- Metinde yer alan dilsel öğeler öğrencilerin anlayabileceği güçlütendir; çünkü onların daha önce öğrendiği yapıları içermektedir. Bu metinde öğretilcek hedef yapı olarak belirlenen ‘dilek (hikaye) kipi’ yapısının başka bir işlevini öğrenmekte ve aynı zamanda ‘şart birleşik çekimi’ yapısını da tekrar etme fırsatını yakalamaktadırlar. Dolayısıyla, metin **‘dilsel güçlük’**kriterini de karşılamaktadır.
- Metnin kavranması için öğrencilere ek olarak artalan bilgisi sunulmasına gerek yoktur, metin kültürel olarak da anlaşılabilir; bir başka deyişle metin **ulaşılabilir**dir.

Sonuç olarak, ‘Başlangıç Noktası’ metni, metin seçimi ölçütlerinde bahsedilen tüm özellikleri karşılamaktadır; bundan dolayı da metin odaklı dilbilgisi

öğretiminde kullanılacak metnin seçimi hususunda başarıya ulaşıldığını söylemek mümkün görünmektedir.

4.3.1.2. Öğretilmesi Hedeflenen Dil Yapıları [(Eğer), (fiil+(ma)+sA (+ydI) + kişi eki, fiil+(ma)+geniş zaman (hikaye) (-E/İrdİ) /gelecek zaman (hikaye) -(y)EcEktİ)+kişi eki]

Bu bölümde, ‘Başlangıç Noktası’ metni üzerinden tasarlanan ‘Dil Analizi’ etkinlikleri sorularında referans alınan dilbilgisi açıklamalarına yer verilecektir.

Ergin (2009: 323), şart kipinin hikayesi yapısının nasıl biçimlendirildiğine dair aşağıdaki örnekleri vermekte ve çokluk üçüncü şahsın her iki şeklinin de aynı derecede kullanıldığını sözlerine eklemektedir:

Şart Kipinin Hikayesi	
olsa-y-dı-m	verse-y-di-k
olsa-y-dı-n	verse-y-di-niz
olsa-y-dı	verse-y-di-ler (ver-se-ler-di)

Tablo 25: “Şart Kipinin Hikayesi” Yapısının Biçim Şeması (Ergin, 2009: 323)

Özkan, Tören ve Esin (2013: 500), geniş zaman kipinin hikayesini, “geniş zaman kipinde bir ana fiil ile i- ek-fiilinin görülen geçmiş zamanının kurduğu bir birleşik fiil kipi” şeklinde tanımlamakta ve aşağıda gösterilen dilbilgisi şemasını sunmaktadırlar:

esas fiil – geniş zaman eki (-r, -ar/-er, -maz/-mez) + hikaye birleşik çekim eki – şahıs eki	
gelirdim < gel-i-r-di-m	gelirdik < gel-i-r-di-k
gelirdin < gel-i-r-di-n	gelirdiniz < gel-i-r-di-niz
gelirdi < gel-i-r-di	gelirlerdi < gel-i-r-ler-di

Tablo 26: “Geniş Zaman Kipinin Hikayesi” Yapısının Biçim Şeması (Özkan, Tören ve Esin, 2013: 500)

Ergin (2009: 322), gelecek zamanın hikayesi yapısının nasıl biçimlendirildiğine dair aşağıdaki örnekleri vermekte ve çokluk üçüncü şahsın bilhassa ağızlarda *sevecek-ti-ler* şeklinin de kullanıldığını sözlerine eklemektedir:

Gelecek Zamanın Hikayesi	
atacak-tı-m	sevmeyecek-ti-k
atacak-tı-n	sevmeyecek-ti-niz
atacak-tı	sevmeyeceklerdi

Tablo 27: “Gelecek Zamanın Hikayesi” Yapısının Biçim Şeması (Ergin, 2009: 322)

Özkan, Tören ve Esin (2013: 501), hedef dil yapılarının kullanımını, şu sözleriyle açıklamaktadırlar: **“Şart kipinin hikayesi**, gerçekleşmesi şarta bağlı bir eylemi geçmişe aktararak anlatan birleşik kiptir. Varsayıma dayandırılan, gerçekleşmemiş olan bir şartı gösterir: *Yerinde olsaydım, oraya gitmezdim. İşini sevmeseydi, çoktan bırakırdı. Param yetseydi, alırdım. Görseydin, şaşa kalırdın.*”Banguoğlu (1986: 468) ise hedef yapının anlam ve kullanımını şu şekilde ifade etmektedir: “Dilek – şartın anlatması kipi de başlıca dilek ve olmayası şart cümlelerinin kuruluşuna yarar... Bu kipin dilek cümleleri geçmişe dönük olmakla beraber dilek-şart kipinden daha az ısrarlı, veya daha gerçekten uzak anlatımdadır (Biraz dinlenseniz. / Biraz dinlenseydiniz.)”Kurt, Aygün, Leblebici, Altınkaynak Coşkun(2010: 182) ise “dilek (hikaye) kipi” yapısının anlam ve kullanımına dair aşağıdaki açıklamaları yapmakta ve hedef yapıyı şu şekilde örneklemektedirler:

“Dilek (hikaye) kipi eki –sEydi, <i>gerçekleşmiş veya gerçekleşmemiş eylemler hakkında tam aksi yönde bir dileği anlatır.</i> - Keşke kursa geç başlamasaydım. (Kursa geç başladım.) - Keşke insanlar da kuşlar gibi uçabilseydi.	Dilek (hikaye) kipi, eylemlerin aksi yönünde anlatımlara olanak sağladığı için, <i>geçmişte gerçekleşmiş veya gerçekleşmemiş olaylara yönelik pişmanlık</i> anlatmaya da uygundur. - Keşke kursa geç başlamasaydım. (Şimdi çok pişmanım.)
---	--

Tablo 28: “Dilek (Hikaye) Kipi” Yapısının Anlam ve Kullanım Şeması 1 [Kurt, C. Aygün, E. N. Leblebici, E. Altınkaynak Coşkun, Ö. (Yay. Haz.). (2010). Uzun, N. E. (Ed.). *Yeni Hitit II Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer. Sayfa:182*]

Kurt, Aygün, Leblebici, Altınkaynak Coşkun (2010: 184), “dilek (hikaye) kipi” yapısının ‘koşul’ işlevine dair ise şu açıklamaları yapmaktadırlar:

Dilek (hikaye) kipinde olan tümceler, artık değişmesi söz konusu olmayan durumları, sonuçları, gelişmeleri anlatan tümcelerle yan yana geldiğinde, artık bir dileği değil, diğer tümceye yönelik bir <i>koşulu</i> aktarır hale gelir: - Keşke insanlar da kuşlar gibi uçabilseydi. - Eğer insanlar da kuşlar gibi uçabilseydi “havacılık” diye bir sektör oluşmazdı.	Dilek (hikaye) kipi koşul anlattığında, diğer tümce genellikle geniş zaman hikaye (-E/İrdİ) ve gelecek zaman hikaye (-(y)EcEktİ) çekiminde olur: - Doktor olmasaydım öğretmen olurdum/olacaktım.
---	---

Tablo 29: “Dilek (Hikaye) Kipi” Yapısının Anlam ve Kullanım Şeması 2 [Kurt, C. Aygün, E. N. Leblebici, E. Altınkaynak Coşkun, Ö. (Yay. Haz.). (2010). Uzun, N. E. (Ed.). *Yeni Hitit II Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer. Sayfa:184*]

4.3.1. 3. Etkinlik Oluşturma

Bu bölümde, Willis (1996)'ın sunduğu 3 aşamalı Görev Odaklı Öğrenme Modeli benimsenerek hazırlanan ders planında metin öncesi, metin esnası ve metin sonrası çalışmalara yer verilecektir.

4.3.1.3.1. Metin Öncesi Etkinlikler

Hazırlanan metin öncesi görevler, bu görevlerin amaç ve işleyişleri şu şekildedir:

OKUMA ÖNCESİ

Etkinlik 1: Yandaki kitap kapağını inceleyiniz ve aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

- a) Kitabın adı:.....
- b) Kitabın yazarı:.....
- c) Yayınevinin adı:
- c) Kitabın baskı sayısı:.....
- d) Sizce kitabın amacı nedir? Doğru seçeneği işaretleyiniz.
 - (....) Bir öykü anlatır.
 - (....) Bilgilendirir.
 - (....) Şiir kitabıdır.
- e) Kitabın başlığına ve kapak resmine bakınız. Mutluluk ile ilgili beş tane sözcük söyleyiniz.
- f) Bu kitabı neden bu kadar çok kişi okumuştur?



Gün, N. (2017). *Mutluluk Kitabı*

(....) a) Mutlu olmak için çaba harcarsınız.
(....) b) Mutlu olmak insanın kendi elindedir.
(....) c) Ancak başkaları sizi mutlu edebilir.

Mutsuzluk çizgisi

The graph shows a coordinate system with a vertical axis labeled 'B' and a horizontal axis labeled 'A'. A straight line with a negative slope is drawn across the first quadrant. A box labeled 'Mutsuzluk çizgisi' (Line of indifference) points to this line.

- Kitaba göre ‘mutlu olmanın yolları’ neler olabilir? Sözcük bulutuna bakarak tahmin ediniz.



222

Willis (1996: 40), görev öncesi aşamada konunun ve görevin öğrencilere tanıtıldığını, konuyla ilgili sözcük ve sözcük gruplarının harekete geçirildiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda Etkinlik 1, 2, 3 ve 4 okuma öncesi etkinlikler olarak tasarlanmıştır.

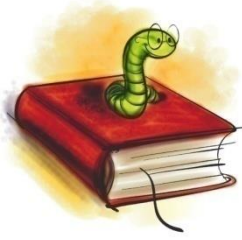
Okutulacak metnin alındığı “Mutluluk” adlı kitabın kapağı kullanılarak hazırlanan Etkinlik 1’deki amaçlar; okuma öncesinde öğrencilerin konuyla tanışmalarını sağlamak, halihazırda sahip oldukları bilgileri açığa çıkarmak, konuya ilgilerini çekmek ve tüm sınıfın katılımını sağlayabilecek nitelikte sorular sormaktır. Çünkü Willis (1996: 43)’in belirttiği gibi, “Görev öncesi etkinlikler tüm öğrencilerin katılımını gerektirmeli, konuyla tanışmalarını sağlamalı, ama her şeyden önemlisi, ilgilerini çekmelidir.”

Kitap kapağı üzerinde yer alan iki tümcenin öğrencilere sorgulatıldığı Etkinlik 2 ve 3’teki amaç, öğrencileri metnin konusuna yakınlaştırmaktır. Etkinlik 3’te grafiklere yer verilmesinin nedeni ise öğrencilerin verilen tümceyi anlamlandırma sürecinde karşılaşılabilecekleri dilsel zorluğu gidermek ve böylece tümceyi daha anlaşılır kılmaktır.

“Başlangıç Noktası” adlı metin kullanılarak oluşturulan bir sözcük bulutu üzerinden tasarlanan Etkinlik 4’teki amaç, öğrencilerin metne karşı ilgilerini uyandırmak ve metni okumaya hazırlamaktır. Aynı zamanda, öğrencilerin halihazırda bildikleri sözcükler de bu etkinlik yoluyla hatırlanmaktadır. Buluttaki sözcükler metinde tekrarlanma sıklığına bağlı olarak daha büyük yazılmaktadır; bu şekilde, öğrenciler metnin konusu ve içerdiği yapılar hakkında tahmin yürütebilmektedirler. Daha önceki derslerde öğrendikleri ‘eğer’ sözcüğü buluttaki en büyük sözcüktür; bu şekilde, öğrencilerin dikkatleri, tekrarlanması ve bir başka biçiminin öğretilmesinin hedeflendiği yapıya da çekilmiş olmaktadır. Aynı zamanda, öğrenciler, metnin konusuyla eğer sözcüğü arasında ilişki kurmaya yönlendirilerek, bir düşünme ve tartışma sürecine sokulmakta, bu da metne karşı ilgi ve merak uyandırmaktadır.

4.3.1.3.2. Metin Esnası Etkinlikler

Hazırlanan metin esnası etkinlikler, bu etkinliklerin amaç ve işleyişleri ise aşağıdaki gibidir:



OKUMA

Etkinlik 1: Metni hızlıca okuyunuz ve kontrol ediniz: Tahminleriniz doğru mu?

BAŞLANGIÇ NOKTASI

1_____Kötümser “yapılamaz” der. İyimser “yapılabilir” der. Motivasyona sahip kişi ise “yaptım” der.

2_____Eğer her sabah güne başlamadan önce motive edici mesajlar **dinleseydin**, zihnin, yüreğin, ruhun coşku ve heyecanla **dolsaydı**, günün nasıl **geçerdi**? Bir arkadaşın, eşin veya patronun seninle, “Yapabilirsin! Başarabilirsin!” gibi ilham verici mesajlarla dolu bir konuşma yapsaydı, içindeki gerçek potansiyelini ortaya çıkarmak için içsel gücünü nasıl da harekete geçirirdin! Hayatındaki her sorunun, zorluğun üstesinden gelebilecek kadar güçlü ve enerjik hissederdin kendini, değil mi?

3_____Belki de böyle kişiler her zaman yanında olmayacak. Ama şu anda bu metni okuyorsun. O zaman bir şeyleri değiştirmek için hazırsın. Her şeyi yapabilme, her şey olabilme gücüne sahipsin. Nasıl istersen yaşamını o şekilde değiştirirsin. Bu kitapla düşüncelerini uyarmayı, seni gülümsetmeyi, yüreğini umutla, ruhunu coşkuyla doldurmayı amaçlıyorum. Bu amacımda bana yardımcı ol.

4_____Bir turist, yeni bir kasabayı ziyaret eder bir gün. Bu kasabanın yaşlı marangozuna sorar: “Bu kasaba neyi ile ünlüdür?” Yaşlı adam yanıt verir: “Bu kasaba, dünyadaki her yerin başlangıç noktasıdır. Buradan başlayarak her yere gidebilirsin.”

Yaşlı adam ne kadar haklı... Oysa çoğumuz yaşamın zenginliğini hissedebilmek için şöyle düşünüyor: “Önce başka bir yerde olmalıyız; önce bir noktaya gelelim, isteklerimize kavuşalım, ondan sonra mutlu olmaktan bahsedebiliriz.

5_____Şimdi ve buradasın. Şu anda başka bir yerde ve zamanda olman imkansız. Yaşamınla ilgili kararlarının ne kadarında “eğer” sözcüğü var? Eğer üniversiteden mezun **olursam**, mutlu olacağım. Eğer sevdiğim kişiyle evlenirsem, mutlu olacağım. Eğer çok para kazanırsam, mutlu olacağım. Eğer... Eğer... Eğer... Bu eğerler bir şeye başlamayı, şimdi ve burada olmanı engelliyor. Gücünü ve mutluluğunu azaltıyor. Anın mutluluğunu yaşamaktan seni alıkoyuyor.

Şu anda başlangıç noktasındasın. Sanıyorsun ki güç dışarıda, ancak o güç senin içinde, burnunun dibinde...

Gün, N. (2017). *Mutluluk Kitabı. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık (Sayfa: 56-57).*

Etkinlik 2: “Başlangıç Noktası” adlı metnin paragraflarını aşağıdaki paragraf içerikleriyle eşleştiriniz.

- A. Kısa bir öykü
- B. Mutluluğun koşula bağlanması
- C. Üç tür insan arasındaki fark
- D. Yazarın amacını açıklaması
- E. Yazarın okuyucuya hayal kurdurması

Etkinlik 3: Metni ayrıntılı bir şekilde okuyunuz ve aşağıdaki ifadeler doğruysa ‘D’ yanlışsa ‘Y’ yazınız.

_____Kötümser, iyimser ve motivasyona sahip insanlar birbirinden farklı düşünür.

_____Güzel sözler insanı motive eder.

_____Motive edici sözler sorunların çözümünü kolaylaştırır.

_____İnsanların çoğu mutlu olmak için bir koşul aramıyor.

_____İnsan mutlu olmak için geleceğe odaklanmalıdır.

Etkinlik 4:

A) Aşağıdaki cümleler“Başlangıç Noktası” adlı metinden alınmıştır. Bu cümlelerin hangilerinde mutlu olmak bir “şart”a bağlıdır?

Bu insanlar, mutlu olmayı bir şarta bağlarlar.

2,

(1)“Her şeyi yapabilme, her şey olabilme gücüne sahipsin. Nasıl istersen yaşamını o şekilde değiştirirsin.”

(2)“Eğer üniversiteden mezun olursam, mutlu olacağım.”

(3) “Önce başka bir yerde olmalıyız; önce bir noktaya gelelim, isteklerimize kavuşalım, ondan sonra mutlu olmaktan bahsedebiliriz.”

(4))“Eğer çok para kazanırsam, mutlu olacağım.”

(5) “Sanıyorsun ki güç dışarıda, ancak o güç senin içinde, burnunun dibinde...”

(6) “Eğer sevdiğim kişiyle evlenirsem, mutlu olacağım.”

B) Tablodaki cümlelere tekrar bakınız. Mutlu olmak için nelerin gerçekleşmesi gerekiyor? Bu ifadelerin altını çiziniz.

Örneğin; “Eğer üniversiteden mezun olursam, mutlu olacağım.”

Etkinlik 1, öğrencilerin metnin tamamını okumaya ihtiyaç duymaları ama bu işlemi hızlıca yapmaları gerektiği düşüncesi benimsenerek oluşturulmuştur. Burada öğrencilere yüzeysel okuma becerilerini geliştirmeleri açısından bir fırsat sunulmakta; aynı zamanda, etkinliğin, metin öncesi çalışmalarda yer alan tahmin sorularıyla ilişkilendirilmesi yoluyla, öğrencilerin okumayı bir amaç doğrultusunda yapmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Etkinlik 2’de öğrencilerin konularla paragrafları eşleştirmeleri istenerek, yine, yüzeysel okuma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Ancak bu sefer öğrenciler, bir önceki etkinliğe nazaran, metni daha derinlemesine anlama ihtiyacı duyacaklardır. Bu etkinlikte, öğrenciler öncelikle bireysel çalışır, metni ve konuları gözden geçirir ve metindeki her kelimeyi okumadan konularla paragrafları eşleştirmeye çalışırlar. Sonrasında, cevapları önce yanındaki arkadaşlarıyla kontrol ederler ve en son cevaplar tüm sınıf tarafından tartışılır.

Metnin ana hatları konusunda bir kavrayış gücü geliştiren öğrenciler, artık detaylı okuma için hazırdır. Etkinlik 3’te de öğrenciler, detaylı okumayı gerektiren bir etkinlikte yer alarak metinle ilgili tarama sorularını cevaplandırır. Bu kez, amaç, belirli bir bilgi parçacığını bulmaktır. Metinler üzerinde bireysel olarak çalışan öğrenciler, daha sonra cevaplarını yanındaki arkadaşlarıyla kontrol ederler. Son olarak, öğretmen tarama sorularını tüm sınıfa sorar; ancak bu kez cevaplarının altında yatan nedenleri de söylemelerini ister. Öğrenciler metne tekrar dönüp cevaplarını kanıtlayacak tümceler bulmaya çalışırlar. Bu tümceler, okuma sonrasında yapılacak dil analizi çalışmaları için temel oluşturur. Böylece, öğrencilerin dikkati hedef yapıya çekilmiş olur. Öğrencilerden verilen görevlere katılarak dili edinmeleri bekleniyorsa, öğrencilerin aynı zamanda kullandıkları ya da duydukları dilde geçen önemli dil özelliklerine dikkat etmeleri ya da onları fark etmeleri gerektiğinin altını çizen Richards ve Rodgers (2001:236), bu duruma “Bıçime Odaklanma (Focus on Form)” denildiğini belirtmektedirler. Göreve Odaklı Dil Öğretimini savunanların bu durumun görev öncesi bir dilbilgisi dersi yapmak anlamını taşımadığını vurguladıklarını da sözlerine eklemektedirler. “Bıçime Odaklanma; dikkat toplayıcı görev öncesi etkinlikler, metin keşfi, eşdeğer görevlere güdümlü bir şekilde maruz bırakma, ve önemli yerleri vurgulanmış materyal kullanımı gibi çeşitli yapıya odaklayıcı teknikleri işletmek anlamına gelmektedir ” (Richards ve Rodgers, 2001:236). Bu etkinlikte de öğrencilere verilen okuma göreviyle hem metnin keşfi hem de bıçime odaklanma sağlanmıştır.

Etkinlik 4 ise hem öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarını hem de daha önce öğrendikleri ‘eğer’ sözcüğünü ve ‘şart birleşik çekimi’ yapısını hatırlamalarını sağlamaya yöneliktir.

4.3.1.3.3. Metin Sonrası Etkinlikler

Aşağıda metin sonrası çalışmaların genel amaçları açıklanacak ve bu açıklamaların ardından, etkinlikler, amaçları ve işleyişleriyle beraber daha detaylı bir şekilde ele alınacaktır:

Bu bölümde, birincil amaç metinden yola çıkılarak hedef dil yapılarının biçim, anlam ve kullanımının gözden geçirilmesi/öğretilmesidir; ancak dilbilgisi öğretimi beceri odaklı çalışmalarla da iç içe geçirilmiş ve böylece hedef yapının içselleştirilerek iletişimsel bir şekilde kullanılmasına zemin hazırlanmaya çalışılmıştır. Herhangi bir görevin uygulanmasının Görev Öncesi Aşaması, Görev Döngüsü Aşaması ve Dile Odaklanma Aşaması olmak üzere üç bölümde gerçekleştirildiğini dile getiren Willis (1996: 40), görev sonrası aşamada dile odaklanılabileceğini şu sözleriyle açıklamaktadır:

“Görev Temelli Öğrenme çerçevesinin son aşaması olan “dile odaklanma”, görev döngüsü esnasında kullanılan dilde ortaya çıkan belli başlı özelliklerin ve dil yapılarının daha yakın bir şekilde incelenmesini sağlar. Öğrenciler, bu zamana kadar, hedef dili anlamlı bir şekilde zaten işlemiş olacaklarından, artık anlamı taşıyan belirli dil yapılarına odaklanmak için hazır konuma gelmiş olacaklardır. Böylece, hedef dil yapıları görev sayesinde açık bir şekilde bağlamlştırılmış da olacaktır. Bu son aşama, isteğe bağlı olarak yapılabilecek olan, yapıların açıkça incelenmesi aşamasının da önünü açacaktır” (Willis, 1996: 40).

Bundan dolayı, bu bölümde, öncelikle, dil analizi etkinliklerine yer verilecektir. (Willis, 1996: 102), bu etkinliklerin tanımını şu şekilde yapmaktadır: “Analiz etkinlikleri kimi zaman ‘bilinçlendirme etkinlikleri’ ve hatta kimi zaman da dil yapıları ve kullanımına dikkatleri açıkça odaklayan ‘üst-iletişimsel görevler’ olarak adlandırılmaktadır.” Görev aşamasının ardından geldikleri için de bu etkinliklerde dil öğelerinin bağlamsal sunumu ve uygulaması mümkün olmaktadır. İfade edilen anlamlara daha önceden aşina olan öğrenciler artık bu anlamları gerçekleştiren dil yapılarını inceleme fırsatına sahip olurlar. Artık öğrenciler, okuyup anlama süreçlerinden geçirdikleri metinde karşılaştıkları dilsel özellikleri eleştirel bir şekilde incelemek için hazırdırlar.

Ancak analiz etkinlikleri öğrencilerin dili iletişimsel bir şekilde rahatça kullanmalarını tek başına sağlayamadığından, dil analizi etkinliklerinden sonra uygulama etkinliklerine ve yaratıcı dilbilgisi çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmalar da dilbilgisel doğruluk (biçim) odaklılıktan akıcılık odaklılığa (kullanım) doğru geniş bir yelpazede tasarlanmaya çalışılmıştır. Çünkü Hymes (1966: 114)’ın

ifade ettiği gibi, “Dili doğru kullanmak yeterli değildir, dili özgün iletişimsel durumlarda kullanma edincini kazanmak gerekir. Dile ilişkin bu ilkeler iletişimsel edincin özünü oluşturur.” Bir dilde doğru cümleler kurabilmenin iletişimi gerçekteşirmede yeterli olamayacağından yola çıkılarak dil kullanıcılarına iletişimsel edinci de kazandıracak etkinlikler tasarlanmıştır.

Ařađıda Dil Analizi (1) bölümünde yer alan etkinlikler gösterilmekte, daha sonra, bu etkinliklerin ačíklamalarına yer verilmektedir:

DİL ANALİZİ (1)

A) Aşağıdaki soruları cümleye bakarak cevaplayınız.

Eğer üniversiteden mezun <u>olursam</u> , mutlu <i>olacağım</i> .	
A	B

I) Cümleye göre aşağıdaki eylemlerden hangisi önce gerçekteşmelidir?

(.....) Mutlu olacağım. (....)Üniversiteden mezun olacağım.

II) Yukarıdaki cümlelerin harflerini (A/B) dođru sećeneđe yazınız.

(....) 1. Sonuç cümlesi

(....) 2. şart cümlesi

B) Aşağıda işaretlenmiş sözcükler hangi zamanda kullanılmıştır?

Yuvarlak içine alınız.

(şimdiki zamanın koşulu / geniş zamanın koşulu)

Eğer üniversiteden mezun olursam, mutlu *olacağım*.

(Geçmiş zaman/ şimdiki Zaman/ Gelecek zaman)

C) Tablodaki şart cümlelerini kutucuktaki sonuç cümleleri ile eşleştirip anlamlı cümleler kurunuz.

bize de domates alırsınız. / hangi mesleđi sećeceksin?

biraz temizlik yapacağım./ yeni çıkan filmi izleyebiliriz.

onlara pasta ikram edebiliriz. / onu affedersin.

	Koşul cümlesi	Sonuç cümlesi
Ben	Eve erken gelirsem,	
Sen	Doktor olmaktan vazgeçersen,	
O	Senden özür dilerse,	
Biz	Sinemaya giderssek,	
Siz	Markete giderseniz,	
Onlar	Ziyaretimize gelirlerse,	

D) Yukarıdaki tabloya bakınız ve dilbilgisi anahtarındaki boşluğu tamamlayınız. Doğru seçeneği işaretleyiniz.

- a. geniş zaman b. şimdiki zaman c. geçmiş zaman

DİLBİLGİSİ ANAHTARI

Koşul cümlelerinin ardından gelen sonuç cümlelerinde eyleme “**gelecek zaman**” ekinin yanı sıra eki de getirebiliriz.

E) Aşağıdaki cümleyi dilbilgisi anahtarından yararlanarak şart cümlesi ile ifade edin.

“Önce bir noktaya gelelim, isteklerimize kavuşalım, ondan sonra mutlu olmaktan bahsedebiliriz.”

Eğer
 ,

F) Sizin mutlu olmanızı en çok ne sağlar?

“Eğer , mutlu olurum.”

G) Metinde, dilbilgisel açıdan bu cümleye benzer diğer örnekleri de siz bulunuz.

.....

.....

Dil Analizi (1)'de yer alan A ve B etkinliklerinde, öğrencilerin bildikleri varsayılan hedef yapılar üzerinde bilinçlendirme çalışmaları yapılmış; öğrenciler metinde işaretlenmiş bir şekilde bulunan bu tümce üzerinde düşündürülerek hedef yapının hatırlanması sağlanmıştır. Öğrenciler, soruları cevaplamak için metinden yola çıkmak zorundadırlar. Metni anlamsal açıdan işlemde geçirmiş olan öğrenciler, artık metinde yer alan yapıların analizi için hazırdırlar. Dil analizi etkinliklerinin, öğrencilerin görev aşamasında kullanılan ya da ihtiyaç duyulan dil yapıları üzerinde çalışmalarını kapsadığını belirten Willis (1996: 102), yapıların anlamsal boyutuna öğrencilerin halihazırda aşina olduğunu ve dolayısıyla bu anlamları gerçekleştiren yapıları öğrenmeye artık hazır olduklarını da sözlerine eklemektedir. (A) şıkında yapı anlam açısından öğrenciye sorgulatılırken (B) şıkında yapının biçimine dair sorular yer almaktadır.

Ancak metinde, sonuç cümlelerinin 'gelecek zaman' kipinin yanı sıra 'geniş zaman' kipiyle de bitebileceğine dair örnek bulunmadığından, (C) şıkında bulunan tablo hazırlanmış ve (D) şıkında da öğrencilerin tablodan yola çıkarak kuralı bulmaları sağlanmıştır. Burada, bilinçlendirme çalışması tümevarımsal bir şekilde yapılmaktadır. "Bilinçlendirme" etkinliklerinin tümevarımsal veya tümdengelimli olarak yapılabileceğini ifade eden Ellis (2002:172), tümevarımsal öğretimde öğrenciye önce bilgi verildiğini ve ardından da bu bilgiye bağlı olarak öğrencinin dilbilgisi özelliğini tanımlayacak açık bir kural oluşturmasının istendiğini belirtmektedir. Burada da öğrencilerin, öncelikle, tabloda verilen tümceleri anlamı ön plana çıkararak doldurmaları ve sonrasında da aynı tablodan yola çıkarak kuralı keşfetmeleri istenmektedir.

(E) şıkkındaki etkinlikte ise öğrencilerin keşfettikleri kural doğrultusunda metinden alınan tümceyi hedef yapıyla yeniden kurmaları beklenmektedir. Tümcenin metinden seçilmesinin nedeni ise daha önce yapılan etkinlikler yoluyla metnin anlamsal açıdan öğrenciler tarafından kavranmış olmasıdır. Artık öğrenciler, metinde bulunan dil yapıları üzerinde çalışmalara yönlendirilebilecektir.

(F) şıkkındaki etkinlikte hem hedef dil yapısı kişiselleştirilerek pratik edilmekte hem de yazma becerisi kontrollü bir etkinlikte geliştirilmeye çalışılmaktadır. Dil analizi bölümündeki ilk etkinliklerden biri olduğu için hedef dil yapısının ‘akıcı’ olmaktan ziyade ‘doğru’ bir şekilde kullanılmasına odaklanılmaktadır. Ancak kontrollü bir çalışma olsa dahi öğrencilerin tümceleri kendileri için gerçek bir şekilde tamamlamaları istenmiştir; çünkü Campbell ve Kryszewska (1992: 5)’nın ifade ettikleri gibi “Öğrenci merkezli bir yaklaşım kullanıldığında, öğrenciler bilgi girişinden de kendileri sorumlu olacaklardır ki; bu da bilginin her bir grup için uygunluğunu ve güncelliğini sağlayacaktır.”

(G) şıkkındaki etkinlikte ise öğrencilerin metne tekrar dönerek hedef yapıya dair diğer örnekleri kendilerinin bulmaları istenmiştir. Burada, ‘şart birleşik çekimi’ ve ‘dilek (hikaye) kipi’ yapılarının her ikisinde de ‘-se’ eki olduğundan, öğrencilerin bu iki yapı arasındaki ayrımı fark etmeleri beklenmektedir.

Dil Analizi (2) bölümünde yer alan etkinlikler, açıklamalarıyla birlikte aşağıda sunulmaktadır:

DİL ANALİZİ (2)

A) Aşağıdaki cümlelerden hangisinin gerçekleşme olasılığı daha yüksektir?

- a) Eğer üniversiteden mezun **olursam**, mutlu *olacağım*.
- b) Eğer her sabah güne başlamadan önce motive edici mesajlar **dinleseydin**, zihnin, yüreğin, ruhun coşku ve heyecanla **dolsaydı**, günün nasıl *geçerdi*?

**B) Aşağıdaki cümlelerden hangisi “şart”, hangisi “sonuç” cümlesidir?
Yuvarlak içine alınız.**

“Eğer her sabah güne başlamadan önce seni motive edici mesajlar **dinleseydin**,

(şart/sonuç)

zihninin, yüreğinin, ruhunun coşku ve heyecanla **dolsaydı**, günün nasıl **geçerdi?**”

(şart/sonuç)

(şart/sonuç)

C) Yukarıdaki cümleye göre aşağıdaki ifadelerden doğru olanı yuvarlak içine alınız.

1. Kişi her sabah güne başlamadan önce motive edici mesajlar **dinliyor** / **dinlemiyor**.
2. Kişinin her sabah yüreği, ruhu, coşku ve heyecanla **doluyor** / **dolmuyor**.
3. Kişi her sabah motive edici mesajlar dinlese günü farklı **geçer** / **geçmez**.
4. Koşul (şart) cümleleri burada **pişmanlık** / **varsayım** işlevi taşımaktadır.
5. Aşağıdaki sözcükleri örnekteki gibi eklerine ayırınız.

Dinleseydin <Dinle-se-y-di-n

Dolsaydı < _____

Geçerdi < _____

D) Tablodaki koşul cümlelerini kutucuktaki sonuç cümleleri ile eşleştirip anlamlı cümleler kurunuz.

filmi birlikte izleyecektik. / onu affedecektin. / bu tatil çok masraflı olurdu.

ne söylediniz? / hayatım daha düzenli olacaktı. / hangi mesleği seçerdin?

	Koşul cümlesi	Sonuç cümlesi
Ben	Eğer öğretmen olsaydım,	
Sen	Doktor olmasaydın,	
O	Senden özür dileyseydi,	
Biz	Uzaya tatile gidebilseydik,	
Siz	Onu son kez görebilseydiniz,	
Onlar	Daha erken gelselerdi,	

E) Yukarıdaki tabloya bakarak dilbilgisi anahtarındaki doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

DİLBİLGİSİ ANAHTARI

Varsayım işlevi taşıyan koşul (şart) cümlelerinde **hikaye kipi** / **rivayet kipi** kullanılırken, diğer cümle genellikle **geniş zaman (hikaye)** / **geniş zaman (rivayet)** ya da **gelecek zaman (hikaye)** / **gelecek zaman (rivayet)** yapısıyla çekimlenir.

Etkinlik 1: “Eğer her sabah güne başlamadan önce seni motive edici mesajlar dinleseydin, zihninin, yüreğinin, ruhunun coşku ve heyecanla dolsaydı, günün nasıl geçerdi?” sorusunu kendiniz için yanıtlayınız.

.....

.....

Etkinlik 2: Metinde dilbilgisel açıdan bu cümleye benzer diğer örnekleri de siz bulunuz.

.....

.....

Etkinlik 3:Aşağıdaki metinleri okuyup karar veriniz: Koyu yazılan sözcükler “pişmanlık” mı yoksa “varsayım” mı bildiriyor? Parantez içine yazınız.

<i>Metin 1</i> (.....) A: Hep aynı yerlere gitmekten sıkıldım galiba. Şöyle çokça paramız olsaydı , tüm dünyayı gezerdik değil mi? B: Tabi, ya! Nasıl da eğlenirdik!	<i>Metin 2</i> (.....) Arkadaşımla dün haksız yere tartıştım. Onun kalbini kırdım. Şimdi benle konuşmuyor. Keşke bu şekilde davranmasaydım .
<i>Metin 3</i> (.....) Dolaptaki bütün çilekleri yedim. Küçük kardeşlerime hiç kalmadı. Şimdi eve gelince ağlayacaklar. Keşke onlara da biraz bıraksaydım .	<i>Metin 4</i> (.....) A: Bütün gün alışveriş beni çok yordu gerçekten. Şimdi en az bir saat araba kullanıp eve gideceğiz bir de! B: Buradan eve ışınlanabilseydik , gidip hemen kendimize bir kahve yapardık. A: Yok, canım. Biz ne diye kahve yapalım? Kahve de ışınlanırdı eve. B: Hahaha!

Etkinlik 4: Aşağıdaki metinleri okuyunuz ve ünlü kişilerin pişmanlıklarını kendi ağızlarından yazınız.



Keşke anne
olsaydım.

ÇOCUK HASRETİ: EMEL SAYIN

Yetenekli ve güzel sanatçı Emel Sayın, "Bir tek şey için içim sızlıyor. Keşke bir çocuğum olsaydı. Tek pişmanlığım anne olmamak" diye konuştu.



Keşke....

BEREN SAAT

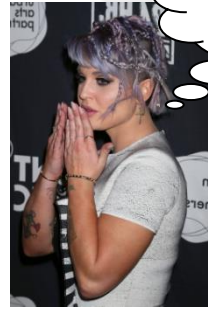
Saat, yarışma ile üne kavuşup dizilerde rol almaya başlayınca eğitimini yarıda bırakmış. Sanat eğitimini ertelemiş ve bunun için oldukça pişman.



Keşke....

POLEMİKLERİN KADINI: DENİZ AKKAYA

Önceki yıllarda birçok kişiyle polemiğe girmiş Deniz Akkaya, şimdi o günleri değerlendiriyor ve "Geçmişteki bazı kişilerle polemiğe girdim. Çok pişmanım. Doğrusu bu bir hataydı" diyor.



Keşke....

KELLY OSBOURNE VE DÖVMELERİ

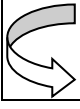
Ergen dönemi, zor günler Kelly Osbourne'u bir sürü dövmeyle baş başa bıraktı. "Bu dövmeler bir hata ve bu konu en büyük pişmanlığım" diyor kendisi. "ASLA bir sevgilinizin ismini yazdırmayın. Bu dövmeler gelecekteki ilişkilerinize zarar verecektir."

<https://www.styleandgeek.com/celebrities-and-their-regrets/>

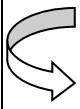
<https://www.sabah.com.tr/galeri/magazin/unluleri-pisman-ettiren-davranislar/11>

Etkinlik 5: Baloncuklara yazdığınız cümleleri örnekteki gibi dönüştürünüz.

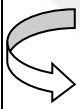
Emel Sayın:

	Keşke anne olsaydım.
	Eğer anne olsaydım, <i>dünyanın en mutlu kadını olurdum.</i>

Deniz Akkaya:

	Keşke
	Eğer

Beren Saat:

	Keşke
	Eğer

Kelly Osbourne:

	Keşke
	Eğer

Etkinlik 6: Doğru cevabı yuvarlak içine alınız.

DİLBİLGİSİ ANAHTARI

“*Keşke*” ile başlayan cümle bir **pişmanlık / varsayım**; “*eğer*” ile başlayan cümle ise bir **pişmanlık / varsayım** bildirmektedir.

Etkinlik 7: Peki siz neler için “keşke” diyorsunuz? Yazınız.

Keşke

Bir kişinin, yeni bir dil ögesini öğrenirken, öncelikle yeterli girdiye *maruz kalma*, bu girdideki tam anlamıyla anlamadığı bir özellik olduğunu *fark etme* ve *anlama* aşamalarından geçmek zorunda olduğunu belirten Scriverener (2011: 125);

anlama aşamasında öğrencinin ögeye daha yakından baktığını ve yapıyı ve anlamı anlamaya/ çözmeye çalıştığını dile getirmektedir. Bu işlemi yaparken de muhtemel olarak verilen bir referans bilgiyi, açıklamaları ve benzeri yardımcı kullandığını sözlerine eklemektedir. “Dil Analizi 2” bölümünde de öğrencilerin okudukları metne tekrar dönerek iki yapı arasındaki farkı fark etmeleri ve bu farklılıkları anlama sürecine girmeleri beklenmektedir. “İyi dil öğrencileri, bağlam içinde kullanılan hedef dile maruz kaldıklarında bundan tam olarak yararlanmayı bilirler. Bu süreç dinlemeyi, okumayı ya da her ikisini de içerebilir. Bu, bilinçli bir işlem olabilir, ya da oldukça bilinçdışıdır. Kişi, duyduğu dildeki anlamı (duydukları ya da okuduklarının ne anlama geldiğini anlamaya çalışarak) çözmeye çalışır ve diğerlerinin ifade etmek istediklerini nasıl söze döktüklerini gözlemler” sözleriyle Willis (1996: 11), dil öğrenirken öğrencinin karşılaştığı metinlerdeki dil yapısını kavrayabilmek için aktif bir anlamlandırma sürecini deneyimlemesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Burada da öğrenciler ‘Başlangıç Noktası’ metni aracılığıyla hedef dile maruz kalmakta ve okuma görevlerini yerine getirmektedirler. Bu görevler, dil çalışmalarıyla birleştirilmektedir. “Öğrenciler dili görev döngüsü sırasında bütünsel bir içerikte deneyimledikten sonra dilbilgisi ve dil çalışması görevin içinden yükselir ve dil yapısının özelliklerinin önemi vurgulanır.” (Kırkgöz, 2015: 237). Yukarıda yer alan (A), (B) ve (C) şıklarındaki sorular da okuma görevlerinin içinden yükselmiştir; metni derinlemesine bilişsel süzgeçlerinden geçirmiş öğrenciler artık bu görevlerde kullanılan dili çözümlemeye yönlendirilmektedirler.

Bu kısımda dil analizi çalışmasına yer verilmesinin bir diğer nedeni ise metnin, hedef alınan dil yapılarına dair yeteri sayıda örnek barındırmasıdır ki bu da metnin dilbilgisi öğretimi açısından kullanılmasının önünü açmaktadır. Willis (1996: 103)’in “analiz etkinlikleri” adı altında aldığı bu aşamanın amaçları ise şu şekildedir: dilsel özelliklerin belirlenmesi amacıyla gözlem yapma ve bu özelliklerin eleştirel bir şekilde incelenmesi. Aynı zamanda, öğrenciler, Willis (1996: 103)’in ifade ettiği gibi, “...kendi seviyelerine ve öğrenme hızlarına uygun olarak ilerleme kaydedebilecek ve kendilerine anlamlı gelen başka dilsel özellikleri de keşfetme sürecine girebileceklerdir. Öğrenciler dilin nasıl işlediğine dair birbirinden biraz daha

farklı öngörülere sahip olsalar da sürekli dilsel girdiye maruz kalıp dili kullanma fırsatı bulabilmeleri sayesinde, dil öğelerinin ne zaman ve ne şekilde kullanabileceklerini öğreneceklerdir.”

Ancak metinde, varsayım işlevi taşıyan koşul cümlelerinin ardından gelen diğer cümlelerin ‘gelecek zamanın rivayeti’ yapısıyla da çekimlenebileceğine dair örnek bulunmadığından, yine ‘tümevarımsal bilinçlendirme çalışmaları’ doğrultusunda (D) ve (E) şıklarındaki sorular hazırlanmıştır. Öncelikle, öğrencilerin tabloda verilen tümceleri tamamlamaları ve ardından da aynı tablodan yola çıkarak kuralı keşfetmeleri istenmektedir.

Etkinlik 1’de ise amaç, analiz edilen dil yapısının öğrenciler tarafından kontrollü bir etkinlik eşliğinde pratik edilmesidir. Bu etkinlikte, öğrencilerin verecekleri cevaplar dilbilgisi açısından sınırlandırılmış olsa da öğrenciler, bu cevapların içeriği açısından sınırlandırılmamışlardır. Dolayısıyla, hedef yapının kişisel kullanımına da izin verilmiştir.

Etkinlik 2’de de öğrencilerin, metni anlamlandırma sürecini tamamlamalarının ardından, bu defa, hedef yapı için metne geri dönmeleri beklenmektedir. Böylece öğrenci dil analizi aşamasında incelediği yapıyı bağlam içinde tekrar gözlemleme ve anlamlandırma sürecine girmiş olacaktır.

Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci (2017: 39), yalnızca girdinin zenginleştirilmesinin yetmeyeceğinin altını çizmekte ve buna çözüm olarak da öğrenciye dil biriminin nasıl biçimlendiğine ya da işlevine ve hangi bağlamlarda kullanıldığına yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmasını önermektedirler. Bu çerçevede bilinçlendirme çalışmalarını ise *karşılaştırma, sıralama, boşluk doldurma, dönüştürme ve yeniden oluşturma* (Jones ve Lock, 2011; akt. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017: 39) olmak üzere beş alt başlık altında toplamaktadırlar. Aşağıda yer alan Etkinlik 3’te de söylem bağlamı doğrultusunda dilbilgisine yönelik karşılaştırma çalışmaları yapılmış; öğrencilere, hedef dil biriminin verilen söylem bağlamlarında ne tür bir işlev kazandığının buldurulması amaçlanmıştır:

Özgün metinler kullanılarak hazırlanan Etkinlik 4'te, 'keşke' sözcüğünün hatırlanması ve dilek (hikâye) kipinin pişmanlık işlevinin pekiştirilme işleminin bağlam içinde anlamlı bir şekilde yapılması hedeflenmiştir. Çünkü dilsel yapıların biçimsel, anlamsal ve kullanımsal boyutları öğrenciler tarafından tam olarak kavranmış olsa da bu yapıların pratik edilmeye ihtiyacı vardır. Batstone (1994: 38)'un belirttiği gibi öğrenciler dilbilgisini bir çırpıda kavramamakta, aşamalı olarak içselleştirmektedirler. Öğrencilerin yeni dil öğeleriyle sadece bir kez karşılaşmasının tam öğrenme açısından yetersiz olacağını dile getiren Cunningsworth (1995: 28) de öğrencilerin hedef dil öğeleriyle bağlam içinde yapılandırılmış farklı etkinliklerle tekrar karşılaşmalarının gerektiğine vurgu yapmakta; ancak bu şekilde hedef dil öğesine karşı anlamsal ve kullanımsal olarak derin bir kavrama yeteneği geliştirebileceklerini savunmaktadır. Willis (1996: 110)'e göre de, uygulama etkinlikleri analiz çalışmalarıyla doğal bir şekilde birleştirilebilmekte; pekiştirme ve tekrar gözden geçirme açısından oldukça yararlı olmaktadır.

Etkinlik 5'teki amaç, öğrencilerin aynı yapının farklı koşullarda farklı işlevleri üstlendiğine dair farkındalıklarını sağlamak ve onlara 'dilbilgisel doğruluk' odaklı kontrollü bir etkinlik sunmaktır. Ancak bu kontrollü etkinlik yine metinden yola çıkılarak yapılabilen; dolayısıyla da öğrenciler tümcelerini biçim-anlam-kullanım üçlüsünü göz ardı etmeden kurabilmektedirler. İletişimsel Yaklaşımın yorumlarından biri olan Görev-Temelli-Öğrenme, ilk başlarda anlam odaklı (meaning-focused) etkinliklere ağırlık verirken son zamanlarda dil sınıflarında yapı odaklı (form-focused) etkinliklerin de üzerinde durulması gerektiğini savunmaktadır. Bu yöntemde kullanılan yapı-odaklı etkinlik, iletişimsel etkinliklerin yapıldığı bağlamda gerçekleştirilen dilbilgisi öğretimi anlamına gelir (Lightbown & Spada, 2013).

Etkinlik 6'da ise öğrencilerden, metinden yola çıkarak ve yeni öğrendiği/tekrar ettiği yapıları kullanarak oluşturduğu tümceler doğrultusunda dilbilgisi anahtarını doldurmaları beklenmektedir. Metinden ve örneklerden yola çıkılarak kurala ulaşıldığı için de tümevarım yaklaşımı kullanılmaktadır. Tümdengelim yaklaşımı ile öğrenciler dilbilgisi kurallarını keşfeder, bu kuralların

belirli durumlara uygulama nedenleri hakkında çıkarımda bulunur ve onları başka örneklere uygularlar. (Thornbury, 1999; akt. Dilber, 2015: 380).

Etkinlik 7’de ise öğrencilerin, dilbilgisi anahtarındaki kuralı kullanarak hedef yapıya dair tümceler kullanmaları istenmektedir. Etkinlik kontrollü olsa da öğrencilerin kişisel görüşlerini ifade etmelerine olanak tanınarak dil kişiselleştirmeye çalışılmıştır. Böylelikle hedef dilin akıldakalıcılığı da sağlanmış olacaktır.

Aşağıda *Konuşma* bölümünde yer alan etkinlikler gösterilmekte, sonrasında, bu etkinliklerin açıklamalarına yer verilmektedir:

KONUŞMA

Çık şimdi bu işin içinden çıkabilirsen!

Etkinlik 1: Balondaki ifadeyi ne zaman kullanırsınız? Tahmin ediniz.

- a) İşler karışınca
- b) İşler çok kolay olunca

Etkinlik 2: Peki siz hiç “Çık şimdi bu işin içinden çıkabilirsen” dediniz mi? Ne zaman ve neden? Açıklayınız.

Etkinlik 3: Aşağıdaki metni okuyunuz ve soruları cevaplayınız:

Amerika’da son zamanlarda yapılan bir ankette, insanlara bir kimsenin evine ziyaretleri esnasındaki en utanç verici anlarını sordular. İşte en çok verilen cevaplar:

- Bir etkinlik için uygun giyinmeme,
- Bir yere yanlış bir günde ya da yanlış bir zamanda varma,
- Bir şeyi dökmek ya da değerli bir şeyi kırmak,
- Yanlışlıkla ev sahibini gücendiren bir şey söylemek,
- Birinin ismini unutmak.

Richards, J. C. (2013). InterchangeFourth Edition Full Contact. Video Activity Worksheets 2. Cambridge UniversityPress.

- Aynı şeyler sizin kültürünüzde utanç verici olur muydu? Neden ya da neden değil?
- Bir kimsenin evini ziyaret esnasında utanç verici bir an yaşadınız mı?

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde “Öğrenciler önemli ölçüde belli bir bağlam içerisinde geçen ve anlamlı ve anlaşılır girdi ile dili etkileşimli bir biçimde kullanabileceğı olanaklara gereksinim duymaktadırlar” (MEB, 2006: 167) açıklaması yer almaktadır. Bu açıklama, dil öğrenme sürecinde dilsel girdinin tek başına yeterli olamayacağını; bunun yanı sıra öğrencilere dili iletişimsel bir şekilde kullanabilecekleri ortamlar yaratılmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaya çalışılmaktadır. Sansa Tura (1983: 15) “Gerçek bağlamlarda yer alan değişik söz edimleri düzenleyerek ya da seçerek, yaratarak, iletişime doğallık vermeye özen gösterir. Anlamlı alıştırmalar ve etkinlikler, çeşitli işlem ve dönüşümlerle öğrencide derin yapı, yüzeysel yapı kavramlarını geliştirerek bilinçli öğrenme işlemini kolaylaştırır” şeklindeki sözleriyle, anlam ve yapının bir arada olduğu dil etkinlikleriyle, kişinin dil öğrenme sürecine olumlu yönde katkıda bulunulacağını altını çizmektedir. Buradaki düşünceler doğrultusunda hazırlanan “Konuşma” becerisi altında yer alan Etkinlik 1, 2 ve 3’te, hedef dilbilgisi yapıları konuşma becerileriyle iç içe geçirilmeye çalışılmıştır. Dili iletişimsel amaçlar doğrultusunda kullanma fırsatı tanınan öğrenciler, aynı zamanda, dili, kendi kişisel deneyimlerini aktarma aracı olarak da kullanabilecekleridir.

“Konuşma” başlığı altındaki etkinliklerin tasarlanmasında, aynı zamanda, kültürlerarasılığın sağlanması düşüncesinden de yola çıkılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Etkinlik 3’teki metin ve etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler, hem kendi kültürlerinden bahsedebilecek hem de sınıf içindeki diğer bireyleri dinleyerek farklı kültürler hakkında da bilgi sahibi olacaktır.

Aşağıda *Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları* bölümünde yer alan etkinliklere ve bu etkinliklerin ardından, açıklamalara yer verilmektedir:

YARATICI DİL BİLGİSİ ÇALIŞMALARI

Etkinlik 1: Aşağıdaki durumlar halinde ne yapardınız? Yanınızdaki arkadaşınızla tartışınız.

☺Peki ya sen ne yapardın?☺

- En iyi arkadaşının doğum gününü unutsaydın...
- 1000 TL parayı yanlış hesaba yollasaydın...

Etkinlik 2:Aşağıdaki yönergeleri adım adım takip ediniz:

- Size verilen kâğıt parçasındaki ifadeyi okuyunuz (Ek 9/Ek 1).
- Sınıfta dolaşınız ve sizi tamamlayan eşinizi bulunuz.
- Eşinizi bulduktan sonra yeni yapıyla cümlenizi kurunuz.
- Cümlenizi kontrol için bir başka çifte veriniz.

Etkinlik 3: Bir halka oluşturalım ve hep birlikte zincirleme bir öykü oluşturalım.



Eğer bir astronot olsaydım, uzaya giderdim. Eğer uzaya gitseydim, ...

Willis (1996: 102)'in, “Analiz etkinlikleriyle beraber belirli bir miktarda kullanılan uygulama etkinlikleri, öğrencilere, dilde sıklıkla kullanılan ifadeleri ve faydalı dil kullanım örneklerini kullanıp ezberlemeleri ve aynı zamanda, yeni

kombinasyonları güvenle denemeleri ve kendilerinin de bir şeyler üretmeleri açısından oldukça yarar sağlayacaktır” şeklindeki sözleri, analiz etkinliklerin tek başına yeterli olmayacağını; bu etkinliklerin yanı sıra öğrencilerin dil öğelerini çeşitli etkinlikler yoluyla uygulamaya koymaya da ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır. “Öğrenciler sınıf içerisinde dil bilgisi kurallarından çok kuralları uygulayabilecekleri, hayatın bir yansımasını bulmalıdırlar” sözleriyle Göçen ve Alpaslan (2013: 338) da öğrencilerin öğrendiklerini beceriye dönüştürme ihtiyacı duyduklarını ve bu anlamda da sınıf ortamındaki etkinliklerin bir katalizör olarak kullanılması gerektiğini dile getirmeye çalışmaktadırlar. Bundan dolayı, “Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları” bölümündeki etkinliklerle öğrencilerin hedef yapıları iletişimsel bir şekilde kullanmaları için ortamlar yaratılmaktadır.

Aşağıda Dinleme başlığı altında yer alan etkinlikler gösterilmekte, daha sonra, bu etkinliklerin açıklamaları sunulmaktadır:

DİNLEME

Etkinlik 1: Boşluklardaki sözcükleri tahmin ediniz.

Yanımda *olsa* halimi _____

Vermiyor ki bana

O *yeterdi* bana

Yıllar onu geri

Karşımda _____ hiç

Çok aradım ben

O eski günleri (×2)

Razıydım ben ona (×2)

Neredeyim _____, yanıma

Çok aradım ben

Dünya benim olurdu

Nerede o sevgili

Yüzüme _____ sevgimi _____

Çok aradım ben

O eski günleri

Sanki ne _____. (×2)

Etkinlik 2: Cevaplarınızı yanınızdaki arkadaşınızla kontrol ediniz.

Etkinlik 3: Şarkıyı dinleyip cevaplarınızı tekrar kontrol ediniz (Ek 9/Ek 2).

Öğretilmesi ve tekrarlanması hedeflenen yapıların aşağıda bulunan şarkı sözlerinde çokça geçmesi dolayısıyla “Dinleme” becerisi altında yer alan Etkinlik 1, 2 ve 3 hazırlanmıştır. Buradaki amaç hedef yapıların dinleme becerisiyle birlikte ele alınabilmesi ve müzik kullanılarak öğrenme ortamının eğlenceli bir atmosfere büründürülmesidir. Aynı zamanda, öğrenciye dilbilgisinin dilin yaşayan bir parçası olduğu izlenimini vermektir; çünkü Güney ve Aytan (2012: 3)’ın ifade ettiği gibi “Dil bilgisi sadece şekil açısından dili tanıtan bir birim değil, aynı zamanda düşünmeye yardımcı; dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarının sistematik, bütüncül eğitimi tamamlayıcı niteliktedir. Tüm dil etkinliklerinin düzenleyicisi, tümleyicisi ve ayrılmaz bir parçasıdır.”

‘Başlangıç Noktası’ metni üzerinden hazırlanan ders planının ekleri Ek 9’da yer alan “Başlangıç Noktası Tam Ders Planı”nın sonunda bulunmaktadır.

4.3.2. Etkinlik 2 B1 Düzeyi

Bu kısımda öncelikle öğretilmesi hedeflenen erek yapı için neden ‘Otomobiller’ adlı metnin seçildiği üzerinde durulacak, daha sonra da aşağıdaki tabloda belirtilen dilbilgisel ve iletişimsel amaçlar doğrultusunda hazırlanan etkinliklere açıklamalarıyla beraber yer verilecektir. Tabloda, aynı zamanda, uygulamalı dersin yapılacağı grubun özellikleri ve öğrencilerin bildikleri varsayılan yapılar da açıkça ifade edilmektedir. Öğretilmesi hedeflenen yapı Ankara Üniversitesi TÖMER’de A1 düzeyinin sonunda öğretilmektedir; ancak bu çalışmada, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları temel alındığından hedef yapının B1 düzeyinde öğretilmesinde sakınca görülmemiştir. Öğrencilerin bildikleri varsayılan yapılar da bu düşünce doğrultusunda düzenlenmiştir:

DİL ANALİZİ AŞAMASI

Dilbilgisel amaç: Şimdiki zamanın hikayesi [-Iyor+ du + kişi eki] yapısının ‘geçmişte süreklilik gösteren olayları belirtme’ işlevinin farkına varma

İletişimsel amaç: Hedef yapıyı uygun bağlamlarda kullanabilme

Öğrenci özellikleri (Düzey / Milliyet&Anadili): B1 düzeyi / Karma grup

Öğrencilerin bildikleri varsayılan yapılar: İyelik ve tamlama yapıları, durum ekleri, çoğul eki, -ki eki, temel zaman ve kip ekleri, yeterlik fiili, ad tümceleri, bağlaçlar, karşılaştırma (daha, en, gibi, kadar), -mAk istemek, ulaçlar [-DİkTEn sonra, -mEdEn önce, |, -(y)İp -mEdEn, -(y)ErEk, -(y)E...-(y)E, -(y)ken |<i-ken|], bağlaçlar (ile, çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bunun için, hem hem, ne ne, ya ya), ilgeçler (ile, |<(y)le, -(y)E kadar, -Den önce, -Den sonra), doğrudan anlatım (diye), yapım ekleri (-Il, -sIz, -Ilk), pekiştirme sıfatları, küçültme ekleri (-Cık, -Ca)

Tablo 30: Dil Analizi Aşaması İçin Temel Alınan Varsayımlar

4.3.2. 1. Düzeye uygun metin seçimi

Metin odaklı dilbilgisi öğretimine yönelik örnek olarak oluşturulacak ders planı için ‘Otomobiller’ adlı özgün metin seçilmiştir; çünkü bu metin, hem konusu hem de içerdiği dil yapıları bakımından B1 düzeyi grubu için uygun görülmüştür. Metinde, otomobilin öyküsü ve zaman içinde geçirdiği değişim anlatılmakta; geçmişe doğru bir yolculuk yapılmaktadır. Ancak metinde B2 seviyesinde öğretilen bazı sıfat-fiiller bulunduğu birtakım değişiklikler yapılarak, metin, B1 seviyesine uygun hale getirilmiştir. Thornbury (2000: 72)’nin ifade ettiği üzere, metin seçimiyle ilgili karşılaşılabilecek problemlerden biri, özgün metinlerin, özellikle düşük seviyedeki öğrenciler için, dilsel zorluk açısından bir problem oluşturabilmesidir. Thornbury (2000: 73), dile getirdiği bu probleme karşı çözüm olarak da özgün metinleri alıp gerçek tatlarını kaybettirmeden sadeleştirmeyi önermektedir. Bu çalışmada da ‘Otomobiller’ metni, metin oluşturma ölçütlerine uygun şekilde sadeleştirilerek metin olma özelliği kaybettirilmeden B1 düzeyine uygun hale getirilmiştir.

Özgün metinleri kullanmanın daha uzun zaman alabileceğini söyleyen Gower, Phillips ve Walters (2005: 131), dersin ‘belirli dil yapılarına odaklanan beceriler çalışması’ olarak görüldüğünde bu durumun herhangi bir sakıncası

olmadığını belirtmektedirler. ‘Otomobiller’ adlı metin kullanılarak tasarlanan etkinliklerle, ‘-yorDU’ yapısının öğretimi ve iletişimsel olarak öğrenciler tarafından kullanılması amaçlanmakta; dolayısıyla, dersin hedefleri burada belirtilen ölçütlerle uyushmaktadır.

Metinde hedef yapının gercek hayatta kullanımına dair yeteri kadar örnek bulunmakta; bu da öğretilmesi hedeflenen dilbilgisi ögesi için keşfederek öğrenme yaklaşımının kullanılmasına fırsat tanımaktadır. Çünkü öğrenciler, hedef yapı hakkında kendi hipotezlerini oluşturma ve sonrasında da bu hipotezlerin doğruluğunu yine metinden yola çıkarak test edebilme olanağını bulabilmektedirler. Aynı zamanda, öğrenciler, bu özgün metin içinde dilin esas kullanımını anlamsal çerçeveyi kaybetmeden görebildiklerinden, tüm bu hipotezlerini gercek bir temele dayandırabilmektedirler.

Krashen (1985; akt. Skehan, 1998: 11), anlaşılabilir girdinin dillerarası gelişim ve değişim için itici kuvvet olduğunu öne sürerken, aynı doğrultu da Willis (1996: 11) de içerik yönünden zengin anlaşılabilir girdinin dil öğrenimi için gerekli olan üç temel esastan biri olduğu görüşünü paylaşmaktadır. “Yabancı dil öğretimi iki temel bileşenin birbirini tamamlaması ile başarıya ulaşabilir. Bunlardan birincisi uygun ve *yeterli dil girdisinin* (yaygın, işlevsel sözcük ve yapılar, bilim dilinin gerektirdiği anlatım düzenleri vb) sağlanmasıdır; bunlar amaca uygun yabancı dil öğretim kitapları, bilim dalının temel kavramlarını içeren metinler ve öğretim araç-gereçleridir” diyen Kocaman da (1983: 56), dil öğretim amacına uygun yeterli girdinin sağlanması gerektiğinin altını çizmektedir. ‘-yorDU’ yapısının öğretilmesi üzere seçilen ‘Otomobiller’ metni de yukarıda sözü edilen ölçütleri karşılamakta; metin, öğrenciyi içerik yönünden zengin anlaşılabilir girdiye yeterli miktarda maruz bırakmaktadır. Bu maruz kalma işlemi de özgün bir metin eşliğinde bağlamsal olarak yapılabildiğinden hedef yapı, biçim-anlam-kullanım üçlüsü göz ardı edilmeden öğretilmekte ve böylece, öğrencilerin bu yapıyı iletişimsel ortamlarda kendilerine güvenerek kullanabilecekleri öngörülmektedir.

Öğrenenlerin belirli bir dil yapısını birdenbire öğrenip doğru bir şekilde kullanabilme aşamasına geçmediklerinin altını çizirken bu sürece birtakım işlemlerin

dahil olması gerektiğini belirten Richards (2002: 159), ‘fark etme’ işleminin bu sürecin bir adımı olduğunu söylemektedir. Bu işlemde öğrenciler kullandıkları yapılarla hedef yapılar arasındaki farklılıkları fark etmek isterler (Schmidt, 1990; Richards, 2002: 159). Scriverener (2011: 125) da kişinin yeni bir dil ögesini öğrenirken geçirdiği sürecin bir aşamalar dizisinden meydana geldiğini savunmakta ve bu sürecin iki önemli aşamasının ‘maruz kalma’ ile ‘fark etme’ olduğunu dile getirmektedir. ‘Maruz kalma’ aşamasında öğrenci dil ögesinin örneklerinin bulunduğu metinleri dinler veya okur, ‘fark etme’ aşamasında ise öğrenci, tam anlamıyla anlamadığı bir özellik olduğunu fark etmeye başlar. ‘Otomobiller’ metni de öğrencilerin ‘maruz kalma’ ve ‘fark etme’ işlemlerinden geçebilmeleri için hedef yapıya dair yeterli sayıda örnek bulundurmaktadır.

AOÇ (2001: 210)’ye göre ise bir metnin belirli öğrenenler veya öğrenen grubu için kullanılıp kullanılmayacağının sınanmasında şu etkenler dikkate alınmalıdır: Metnin dilsel açıdan karmaşık olup olmadığı, metin türü, söylem yapısı, somut özellikleri, metin uzunluğu ve öğrenen/ öğrenenler için önemi. ‘Otomobiller’ metni, bu ölçütler çerçevesinde değerlendirildiğinde karşımıza şu sonuçlar çıkmaktadır:

- Dilin karmaşıklığı: Metinde karmaşık tümce yapıları olmadığından dolayı, metnin içeriğinin öğrenciler tarafından işlenmesinde kullanılacak olan dikkati yoğunlaştırmaya yönelik etkinlikler rahatlıkla tasarlanabilmektedir. Ancak metinde bulunan sıfat-fiillerin metnin anlaşılabilirliğini etkileyebileceği düşüncesi göz önünde bulundurularak metinde birtakım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerde abartıya kaçılmamıştır, çünkü “Otantik metinlerin dizimsel düzlemdeki aşırı basitleştirilmesi de, zorluk derecesinin artmasında etkili olur (AOÇ, 2001: 210).”
- Metin türü: Öğrenenin metin türü ve metindeki yaşam alanı konusunda artalan bilgisine sahip olduğu öngörülmüştür. Bu da, öğrenene metin yapısı ve içeriğini önceden sezdirip anlamda yardımcı olur.

- Söylem yapısı: “Bilgi işlemenin karmaşıklığını aşağıda belirtilen etkenler azaltabilir: Metindeki tutarlılık ve açık metin yapısı; örtük bilgiler yerine açık bilgiler; karşıtlık oluşturan ya da yanıltıcı bilgilerin olmaması (AOÇ, 2001: 210).” Bu ölçütler doğrultusunda ‘Otomobiller’ metninin söylem yapısı bakımından uygun olduğunu söylemek mümkündür.
- Somut özellikler ve fiziksel koşullar: Sözlü metinlerde gürültü, sesteki bozulmalar gibi fiziksel koşullar anlamayı güçleştirebilmektedir, ancak burada yazılı bir metin seçilerek bu tarz bir fiziksel engelle karşılaşma riski yok edilmiştir.
- Metin uzunluğu: Metin, uzunluğu bakımından B1 seviyesi için uygundur.
- Öğrenenler için önemi: Konunun öğrenciler için ilgi çekici olacağı düşünüldükçe güdülenmenin yüksek düzeyde sağlanabileceği ve dolayısıyla da öğrenenlerin anlama çabalarını sürdürmek isteyecekleri öngörülmüştür.

Sonuç olarak, ‘Otomobiller’ metni, yukarıda belirtilen tüm özellikleri karşılamaktadır; bundan dolayı da metnin, metin odaklı dilbilgisi öğretiminde kolaylıkla kullanılabileceği kanaatine varılmıştır.

4.3.2.2.Öğretilmesi Hedeflenen Dil Yapıları (Şimdiki zamanın hikayesi [–Iyor+ du + kişi eki])

Bu bölümde, ‘Otomobiller’ metni üzerinden tasarlanan ‘Dil Analizi’ etkinlikleri sorularında referans alınan dilbilgisi açıklamalarına yer verilecektir.

Özkan, Tören ve Esin (2013: 499), şimdiki zaman kipinin hikayesini, “şimdiki zaman kipinde bir ana fiil ile i- ek-fiilinin görülen geçmiş zamanının kurduğu bir birleşik fiil kipi” şeklinde tanımlamakta ve hedef yapının biçimsel şemasına dair aşağıdaki örneği sunmaktadırlar:

esas fiil – şimdiki zaman eki – hikaye birleşik çekim eki – şahıs eki

geliyordum < gel-i-yor-du-m	geliyorduk < gel-i-yor-du-k
geliyordun < gel-i-yor-du-n	geliyordunuz < gel-i-yor-du-nuz
geliyordu < gel-i-yor-du	geliyorlardı < gel-i-yor-lar-dı

Tablo 31: “Şimdiki Zaman Kipinin Hikayesi” Yapısının Biçim Şeması (Özkan, Tören ve Esin, 2013: 499)

Ergin (2009: 322), şimdiki zamanın hikayesi yapısında, çokluk üçüncü şahsın bilhassa ağızlarda *oturuyor-du-lar*, *veriyor-du-lar* şeklinde kullanıldığını da belirtmektedir.

Özkan, Tören ve Esin (2013: 499), hedef yapının anlam ve kullanımına dair şu açıklamayı yapmaktadırlar: “Geçmişte süreklilik gösteren bir eylemi belirtir.” Kurt, Aygün, Leblebici ve Altınkaynak Coşkun (2010: 185) ise şimdiki zamanın hikaye kipinin, eylemin gerçekleşmekte olmasının geçmiş zamanda kaldığını anlattığını ifade etmekte ve hedef yapıyla ilgili aşağıdaki örnek tümceleri vermektedirler:

Şimdiki Zaman (Hikaye Kipi) -(İ)yordu (< (İyor) i-di)
Üniversitedeyken sık sık kütüphaneye gidiyordum. Bu çocuğa eskiden herkes gülüyordu. Bir zamanlar kolayca kilo veriyordum.

Tablo 32: “Şimdiki Zaman Kipinin Hikayesi” Yapısına Dair Örnek Tümceler [Kurt, C. Aygün, E. N. Leblebici, E. Altınkaynak Coşkun, Ö. (Yay. Haz.). (2010). Uzun, N. E. (Ed.). Yeni Hitit II Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer. Sayfa:185]

4.3.2.3. Etkinlik Oluşturma

Bu bölümde, ana çerçeve olarak Willis (1996)’in sunduğu 3 aşamalı Görev Odaklı Öğrenme Modeli’nin benimsendiği ders planında yer alan metin öncesi, metin esnası ve metin sonrası çalışmalara yer verilecektir.

4.3.2.3.1. Metin Öncesi Etkinlikler

Hazırlanan metin öncesi görevler, “Başlangıç” ve “Sözcükler” başlığı altında ele alınmış olup bu görevlerin amaç ve işleyişleri şu şekildedir:

BAŞLANGIÇ

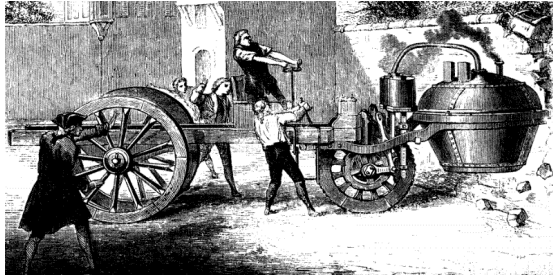
Etkinlik 1: Ses kaydını dinleyiniz (Ek 10/Ek 1).

- Bugünün konusu nedir?
- Bu ses, eski model bir otomobile mi yeni model bir otomobile mi ait?

Etkinlik 2: Aşağıdaki otomobil resimlerine bakınız. Geçmişteki otomobiller günümüzdeki otomobillerden nasıl farklıydı? Tartışalım.

	Yakıt	Hız	Güç	Yolcu kapasitesi	Marka
A					
B					

A.



B.



SÖZCÜKLER

Etkinlik 3: Aşağıdaki sözcükleri resimlerle eşleştiriniz.

Tekerlek - direksiyon – fren- vites – motor – benzin



Etkinlik 4: Nasıl bir otomobile sahip olmak istersiniz? Arkadaşınızla konuşunuz.

- Kaç km hız yapabiliyor?
- Otomatik vites mi?
- Direksiyonu sert mi yumuşak mı?
- Otomobiliniz ne ile çalışıyor? Benzin, doğal gaz?
- Otomobilinizin üstü açık mı kapalı mı?
- Otomobilinizin kaç tane kapısı var?
-

Willis (1996: 40), görev öncesi aşamada; konunun ve görevin öğrencilere tanıtıldığını, konuyla ilgili sözcük ve sözcük gruplarının harekete geçirildiğini belirtmektedir. Bundan dolayı, Etkinlik 1, 2, 3 ve 4 metin öncesi etkinlikler olarak tasarlanmıştır.

Etkinlik 1’de öğrencilere modern bir otomobilin sesi dinletilmektedir; bu şekilde hem görevin konusu belirlenmiş hem de öğrencilerin dikkati çekilmiş olmaktadır.

Etkinlik 2’de, görsellerden ve bir tablodan yararlanılarak oluşturulan bir beyin fırtınası etkinliği bulunmaktadır. Burada öğrenciler geçmişteki otomobillerin günümüzdeki otomobillerden nasıl farklı olduğunu sınıfça tartışmaktadırlar. Giriş etkinliklerinden olduğu için sınıfça yapılması uygun görülmüştür. Bu şekilde tüm öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçmeleri ve fikirlerini paylaşmaları sağlanmış olacaktır. Aynı zamanda, öğrencilerin sözcük dağarcığı etkin hale getirilmiş ve hem şimdiki zaman hem de geçmiş zaman yapılarının kullanımları için öğrencilere fırsat sunulmuş olacaktır.

Etkinlik 3’te metin öncesi sözcük öğretimi görseller yoluyla eşleştirme tekniği kullanılarak yapılmaktadır. Bu sözcüklerin, metinde sıklıkla geçmesinden dolayı, öğretimi gerekli görülmüştür. Amaç, sözcüklerin öğrenilmesini ya da hatırlanmasını sağlayarak yaşanabilecek bir anlam karmaşasını önlemektir.

Etkinlik 4 ile öğrencilerin, öğrendikleri ya da yeniden gözden geçirdikleri sözcükleri bağlam içinde anlamsal bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak hedeflenmiştir. İkili konuşma şeklinde yapılmasının nedeni ise her öğrencinin etkinlikte aktif bir şekilde yer almasına olanak tanınabilmesidir. Etkinlik tamamlandıktan sonra, öğretmen, birkaç kişiye kendisi ya da birlikte çalıştığı arkadaşıyla ilgili sorular sorarak sınıf içi paylaşımın artmasını sağlar.

4.3.2.3.2 Metin Esnası Etkinlikler

Hazırlanan metin esnası görevler, bu görevlerin amaç ve işleyişleri ise şu şekildedir:

OKUMA

Etkinlik 5: Metnin başlığına ve resimlere bakınız. Metnin konusunu tahmin ediniz.

Etkinlik 6: Metni hızlıca okuyunuz. Tahmininiz doğru mu?

OTOMOBİLLER



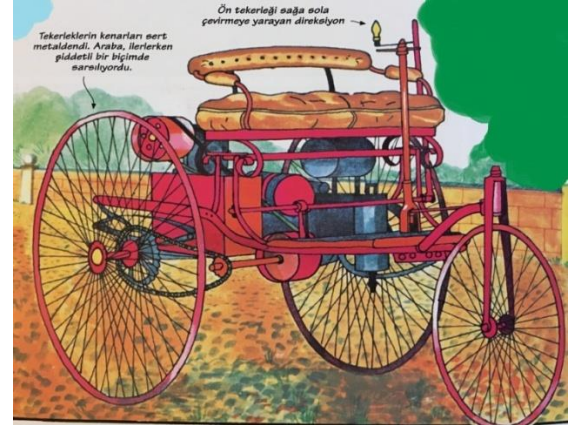
Çok eskiden, dünyada tek bir otomobil bile yoktu. Tekerleklerle sahip en hızlı şeyler at arabalarıydı. Bu tür arabalar, atlar yorulana kadar 17-18 km yol alıyordu.



Bu otobüs ise saatte 19-20 km hızla gidebiliyordu, ancak aşırı miktarda su kullanıyordu. Bu yüzden de su almak için sık sık durması gerekiyordu.



İlk taşıt, buhar makinesiyle çalışıyordu. Saatte en fazla 5 km hızla yol alıyordu ve bu aracın direksiyonu o kadar sertti ki ancak çok güçlü biri çevirebiliyordu.



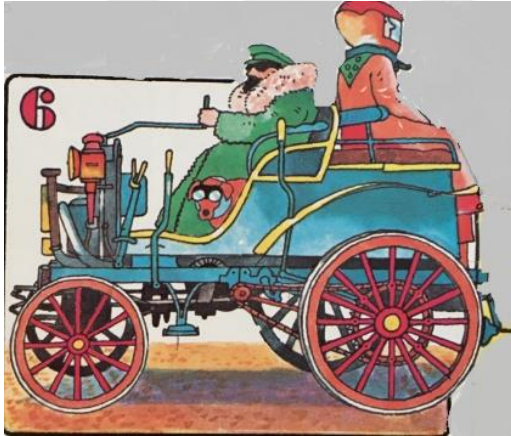
Bu, benzin motorlu ilk otomobildi. Motor, sürücü koltuğunun arkasında bulunuyordu. Benzin motorları, buhar makinelerinden çok daha hafiftir. Ama bu otomobil, saatte ancak 15 km yol alabiliyordu. Yokuş çıkma konusunda ise başarısızdı.



Bu daha güvenli bir otomobildi, çünkü dört tekerleği vardı. Ama hala çok yavaştı. Saatte en fazla 17 km yol alabiliyordu.



İnsanlar kısa sürede güçlü motorlara sahip otomobiller yapmayı başardılar. Bu eski yarış otosunun hızı saatte 167 km'ydi. Ancak 1904'te otomobiller için saatte 30 km'den hızlı gitmek yasaktı.



Bu otomobil çok daha hızlı gidebiliyordu, çünkü farklı hızlar için üç vitesi vardı. Son vitede saatte yaklaşık 29 km hızla gidebiliyordu.



Eskiden insanlar otomobilleri tasarlarken kadınların şapkalarına dikkat ediyorlardı. Otomobillerin büyük şapkalı kadınlar için yeterince yüksek ve geniş olması gerekiyordu. Benzini de eczacılardan ve hırdavatçılardan satın alıyorlardı. Tamirat işleriyle de genellikle demirciler ilgileniyordu.

Etkinlik 7:Aşağıdaki mini testi cevaplayınız. Acaba eski otomobiller hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz?

MINİ TEST

- 1. Çok eskiden, otomobil yokken, tekerleklerle sahip en hızlı şey neydi?**
 - a. Öküz arabası
 - b. At arabası
 - c. Eşek arabası
- 2. At arabaları kaç km hızla gidebildiler?**
 - a. 13-14 km
 - b. 15-16 km
 - c. 17-18 km
- 3. İlk taşıt _____ kullandı.**
 - a. Kömür
 - b. Buhar makinesi
 - c. Benzin motoru
- 4. İlk otobüsler _____ almak için sık sık durmak zorunda kaldı.**
 - a. Su
 - b. Benzin
 - c. Kömür
- 5. Benzin motorlu ilk otomobilin saatteki hızı neydi?**
 - a. 14
 - b. 15
 - c. 16
- 6. Benzin motorlu ilk otomobilin kaç tekerleği vardı?**
 - a. 3
 - b. 4
 - c. 6
- 7. Eski yarış otomobillerinin hızı saatte kaç km'ydı?**
 - a. 157
 - b. 167
 - c. 177
- 8. Eskiden insanlar otomobil tasarlarken neye dikkat etti?**
 - a. Kadınların elbiselerine
 - b. Kadınların şapkalarına
 - c. Kadınların ayakkabılarına
- 9. Eskiden insanlar benzini _____ satın aldılar.**
 - a. Pazarlardan ve manavlardan
 - b. Eczacılar ve hırdavatçılarından
 - c. Marketlerden ve bakkallardan
- 10. Eskiden arabaların tamirat işlerini _____ yaptılar.**
 - a. Eczacılar
 - b. Pazarcılar
 - c. Demirciler

Etkinlik 8: Metni tekrar okuyunuz. Arkadaşınızın kağıdını kontrol ediniz.

Richards & Rodgers (2001:235), Göreve Dayalı Dil Öğretiminde, görevlerin öğrenmeyi sağlamak için bir araç olduğunu, sınıf etkinliklerinin öğrencilerin dilin iletişimde nasıl kullanıldığını fark etmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini ve öğrencilerin sadece görevdeki mesaja değil; aynı zamanda yapılara da dikkat etmelerinin gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu düşünceden yola çıkılarak, Etkinlik 5, 6, 7 ve 8 metin esnası görevler olarak oluşturulmuştur.

Öğrencilerin metnin başlığına ve resimlerine bakarak metnin konusunu tahmin etmelerinin istendiği Etkinlik 5'teki amaç; metne karşı ilgi uyandırmak ve bir sonraki aşama için okuma amacının belirlenmesini sağlamaktır.

Willis (1996: 19), sınıf içerisinde etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması için üç temel koşul öne sürmektedir: “Hedef dile maruz bırakma, hedef dili gerçek iletişim amaçlı kullanmak üzere öğrencilere fırsat sunma ve öğrencilerin öğrenme sürecinde ilgiyle yer almaları açısından gerekli motivasyonu sağlama. Etkinlik 6'da sunulan okuma göreviyle de öğrenciler hedef dile maruz bırakılmaktadırlar. Aynı zamanda, öğrencilere yüzeysel okuma becerilerini geliştirmeleri için bir fırsat sunulmakta; etkinlik bir önceki etkinlikle ilişkilendirilmekte ve böylece öğrencilerin okumayı bir amaç doğrultusunda yapmaları sağlanmaktadır.

Etkinlik 7, bir bellek görevidir. Öğrencilerin, ilk okumadan sonra metnin ne kadarını hatırladığı gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra, bu etkinlik, hem öğrencilerin ön bilgisini yoklamak hem de onları metni detaylı bir şekilde okumaya istekli kılmak düşüncesinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Soruların her öğrenci tarafından cevaplanabilmesi için çoktan seçmeli soru tipi seçilmiştir ve doğru yanıtın bulunma olasılığının artırılması amacıyla da sadece üç seçenek verilmiştir.

Yüzeysel okuma görevinden sonra öğrenciler artık metni detaylı okumak için hazırdırlar. Öğrencilerin metne ikinci kez maruz bırakıldığı Etkinlik 8'de öğrenciler tarama sorularının doğru olup olmadığını bulmak üzere metne tekrar dönerler. Cevabın yer aldığı tümcelerin birçoğu hedef yapıyla oluşturulmuştur; bu şekilde, öğrencilerin dikkati hedef yapıya çekilmiş olur. Öğrenci, burada, bilmediği bir yapı olduğunu fark etmeye başlar. Batstone (1994: 40), öğrencilerin hedef dil yapılarını gerçek anlamda alımlaması için sadece görmelerinin yeterli olmadığını aynı zamanda

fark etmeleri gerektiğini de dile getirmektedir. Alımlamanın da çoğu kez dilbilgisi özelliklerinin bir şekilde göze çarptığında, ve özellikle de anlamının belirli bir yapının ya da ifadenin anlaşılmasına dayalı olduğunda meydana geldiğinin de altını çizmektedir. Burada da öğrenciler tarama sorularının cevaplarının doğru olup olmadığını bulmaları için metindeki hedef yapının bulunduğu tümceleri anlamak zorunda kalmaktadırlar. Böylece öğrenciler tekrar tekrar fark etme işlemine girerek zihinlerindeki dilsel şemayı yeniden yapılandırmakta ve her öğrenci kendi hipotezini oluşturarak bireysel bir öğrenme sürecine girmektedir.

4.3.2.3.3 Metin Sonrası Etkinlikler

Hazırlanan metin sonrası görevler, sırasıyla, “Dil Analizi, Dinleme, Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları, Konuşma ve Yazma” olmak üzere toplam 5 bölümde ele alınmıştır.

Öncelikle, “Dil Analizi” bölümünde yer alan etkinlikler, amaçları ve işleyişleriyle birlikte aşağıda açıklanacaktır:

DİL ANALİZİ

Etkinlik 9: Aşağıdaki cümleler “Otomobiller” metnindendir. Bu cümleleri inceleyiniz. Doğru cevabı yuvarlak içine alınız.

“İlk taşıt, buhar makinesiyle **çalışıyordu**. Saatte en fazla 5 km hızla yol **alıyordu** ve bu aracın direksiyonu o kadar sertti ki ancak çok güçlü biri **çevirebiliyordu**.”

1. Eylemler ne zaman gerçekleşiyor? (Geçmişte / Şimdi / Gelecekte)
2. Bu eylemler geçmişte bir kere mi gerçekleştiler? (Evet / Hayır)
3. Bu eylemler geçmişte sürekli olarak mı gerçekleştiler? (Evet / Hayır)

Etkinlik 11: Yukarıdaki tabloya bakınız ve dilbilgisi anahtarını doldurunuz.

Doğru cevabı yuvarlak içine alınız.

DİLBİLGİSİ ANAHTARI

Eylem *ünsüz harfle* bitiyor ve eylemin son hecesinde;

- a/ı harfi var, eylem **-(ı)yordu / -(i)yordu** şeklinde ek alır.
- e/i harfi var, eylem **-(ı)yordu / -(i)yordu** şeklinde ek alır.
- o/u harfi var, eylem **-(u)yordu / -(ü)yordu** şeklinde ek alır.
- ö/ü harfi var, eylem **-(u)yordu / -(ü)yordu** şeklinde ek alır.

Etkinlik 12: ‘Otomobiller’ metnini tekrar okuyunuz. Sizce, aşağıdaki cümleleri hangi resimdeki kişi / kişiler söylemiştir? Numaralandırınız.

Bu otobüsteyken yolda sık sık duruyorduk. Çünkü otobüsün suyu çabucak bitiyordu.

Resim 3

Bizim zamanımızda kadınların çoğu otomobil kullanamıyordu, çünkü direksiyonlar çok sertti.

Resim _____

Bizim zamanımızda otomobil yoktu. Hızlı gitmek için hayvanları kullanıyorduk.

Resim _____

Benim otomobilimin birden fazla vitesi vardı. En hızlı son viteste gidebiliyordum.

Resim _____

Bizim zamanımızda otomobiller benzin motoruyla çalışıyordu, ama otomobillerin dört tane tekerleği vardı.

Resim _____

Ben hız yapabiliyordum, çünkü bir yarış otomobilim vardı.

Resim _____

Willis (1996: 101), ‘görev öncesi, görev aşaması ve görev sonrası’ olmak üzere üç bölüme ayrılan göreve dayalı dil öğretiminin son aşamasının “dile odaklanma” olduğunu belirtmektedir. Bu bölüm, öğretmene, açık dil öğretimi için bir olanak yaratmaktadır. “Analiz ve uygulama etkinliklerinin amacı, metinlerde ve transkriptlerde daha önce geçen belirli dil özelliklerine dikkat çekmektir. Bunlar, öğrencilerin halihazırda anlamsal bir şekilde işlemde geçirmiş oldukları dil yapılarına odaklanmalarını sağlar” (Willis, 1996: 101). Doughty and Williams (1998: 3) da “biçime odaklanma aşamasının, dilsel özelliklere etkili bir şekilde odaklanılmasının beklenmesinden önce anlamsal bir şekilde yer alma önkoşulunu gerektirdiğine” işaret etmektedir. Burada anlamdan yapıya bir geçiş söz konusudur. Görev aşamasında dili anlamlı bir şekilde kullanan öğrenciler artık görev esnasında karşılaştıkları hedef biçime odaklanmak için hazırdırlar. Aşağıda yer alan ‘Dil Analizi’ bölümünde de biçime odaklanma etkinlikleri bulunmakta; bu farkındalık artırıcı etkinlikler yoluyla, öğrencilerin hedef yapının biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özellikleri konusunda bilinçlendirmeleri amaçlanmaktadır:

“Dinleme” bölümünde yer alan etkinlikler, bu etkinliklerin amaç ve işleyişleri şu şekildedir:

DİNLEME

Etkinlik 13: Aşağıdaki resimlere bakıp metnin konusunu bulunuz.

- a. Modern fotoğraf makinesinden öncesi
- b. Modern kamera ve televizyondan öncesi
- c. Modern telefondan öncesi



Etkinlik 14: Dinleyiniz ve cevabınızı kontrol ediniz (Ek 10/ Ek 2).

Etkinlik 15: Aşağıdaki eylemleri ‘belirli geçmiş zaman (-Dİ)’ ya da ‘şimdiki zamanın hikayesi (-İyordu)’ yapısıyla doldurunuz.

HAREKET EDEN RESİMLER

İlk kameralar çok yavaşçalışıyordu(çalış-). Bu üç film karesini, üç ayrı makineyle saniye farkıyla _____ (çek-). Ancak birleştirdikten sonra bir film gibi _____ (gör-).

1

Zamanla kameralar daha hızlı hale _____ (gel-). Bu film bir yangın hakkında. İtfaiye arabaları olarak atlı arabalar kullanılıyor. Film, sessiz ve siyah beyaz. Hem de çok kısa.

2

İlk sinemaların çoğunda film izlerken piyano çalan biri _____ (ol-). Filmin heyecanlı sahnelerinde müziğin temposu da _____ (yüksel-).

3

Daha sonra renkli filmler yapmaya _____ (başla-). Disney’in Mickey Mouse’u, bu türün ilk örnekleri arasında yer _____ (al-).

4

İlk televizyon görüntüleri küçük ve titrek _____ (ol-). Seyredebilmek için ekrana çok yaklaşmanız _____ (gerek-). Bir televizyonu ancak bir kişi _____ (seyredebil-).

5

Bu kameraman ilk elektronik kameralardan biriyle çekim yapıyor. Bu kamerayla, mekanik olanlara göre çok daha kaliteli görüntüler _____ (alabil-).

6

Etkinlik 16: Metni tekrar dinleyiniz ve cevaplarınızı kontrol ediniz.

Etkinlik 17: Metinleri okuyup Etkinlik 13’teki resimlerle eşleştiriniz. Numaraları kutucuklara yazınız.

Hedef yapı, ‘Dinleme’ bölümünde yer alan etkinlikler yoluyla, dinleme becerisiyle iç içe geçirilmeye çalışılmıştır. Batstone (1994: 100), dinleme ve okuma görevleriyle sunulan dilin öğrencilere dilbilgisini bağlam içinde görmeleri ve fark etmeleri açısından zengin olanaklar sunduğunu ve bu öğretimde anlam odaklılığın ön planda olduğunu vurgulamaktadır. Aşağıda yer alan etkinliklerle öğrencilerin yeni öğrendikleri yapıyla farklı bir özgün metinde tekrar karşılaşmaları sağlanmakta; böylece, konuyu biçim, anlam ve kullanımı göz ardı etmeden pekiştirmeleri amaçlanmaktadır.

Dilbilgisinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede bir etkinlik alanı olarak düşünülmesi gerektiğini dile getiren Öz (2001: 267; akt. Göçen ve Okur, 2013: 336), dilbilgisini dil becerilerine ulaşmada araç olarak görmektedir. Bir başka deyişle, dilbilgisi çalışmaları, diğer dil becerileriyle etkileşim halindedir. Bu düşünceden yola çıkılarak hazırlanan ‘Dinleme’ başlığı altındaki etkinliklerle dilbilgisinin bağlam içinde tekrar görülüp pratik edilmesi amaçlanmaktadır:

Etkinlik 13’te öğrencilerin resimlere bakarak metnin konusunu tahmin etmeleri istenmektedir. Buradaki amaç, metne karşı ilgi uyandırmak ve bir sonraki aşama için okuma amacının belirlenmesini sağlamaktır.

Etkinlik 14 ise yüzeysel dinleme becerilerini geliştirmeye yöneliktir, çünkü öğrenciler metinle ilk kez karşılaşacaklardır.

Etkinlik 15’te, öğrencilerin ‘belirli geçmiş zaman’ ile ‘şimdiki zamanın hikayesi’ yapısı arasında ayırım yapabilmeleri gerekmektedir. Bu etkinlik sayesinde, öğrenciler hem daha önce öğrendikleri yapıyı bağlam içinde tekrar etmiş olacak hem de iki yapı arasındaki farkı öğrenmiş olacaklardır. Öğrenenlerin belirli bir dil yapısını birdendire öğrenip doğru bir şekilde kullanabilme aşamasına geçemediklerinin altını çizen Richards (2002: 159), ‘fark etme’ işlemini, bu sürece dahil olması gereken işlemlerden biri olarak görmekte ve bizlere, Schmidt (1990)’ın şu sözlerini aktarmaktadır: “Öğrenciler kullandıkları yapılarla hedef yapılar arasındaki farklılıkları fark etmek isterler. Bir öğrenen eğer ki kendisinin mevcut olan dillerarasındaki sistemiyle hedef dildeki sistem arasındaki farklılıklarından haberdar değilse, yeni bir dil yapısını kullanmayı deneme konusunda motive olmayacaktır.”

Ayrıca, bu etkinlikte anlam ve yapı bir arada yer almaktadır; çünkü öğrenciler metindeki boşlukları otomatik bir şekilde doldurmamakta, anlam üzerinde düşünmek zorunda bırakılmaktadırlar. Dolayısıyla dil işlevsel bir şekilde pratik edilmektedir.

Öğrencilerin metne ikinci kez maruz kaldıkları Etkinlik 16, belirli bilgi parçacıklarını bulmaya yöneliktir; öğrenciler verdikleri cevabın doğruluğunu dinleme metni vasıtasıyla kontrol ederler.

Etkinlik 17’de ise anlam odaklı bir etkinlik görülmektedir; öğrencilerin oluşturdukları metinleri ilgili paragraflarla eşleştirmeleri istenmektedir. Kavcar (1995: 303, akt. Akkaya, 2008: 267)’ın ifade ettiği gibi, “Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, bu alandaki bilgileri, kuralları öğretmek değildir. Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, doğru konuşmayı doğru yazmayı, doğru anlamayı sağlayıcı, bu amaca yardımcı işlevsel bir dilbilgisidir. Etkinlik için çıkış noktası, okuma parçası olacaktır.”Burada da bir dinleme metninden yola çıkılarak dilbilgisinin bir amaç değil, iletişimi sağlamada bir araç olduğu işlevsel bir dil öğretimi etkinliği tasarlanmıştır.

“Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları” etkinlikleri ve bu etkinliklerin tasarlanmasında temel alınan görüşler ise şu şekildedir:

YARATICI DİLBİLGİSİ ÇALIŞMALARI

Etkinlik 18: Küçük gruplar halinde çalışınız. Görevleriniz şu şekildedir:

- Aşağıdaki örneği inceleyiniz.

Örnek: Bu yokken insanlar radyodan haberleri dinliyorlardı. Daha çok sohbet ediyorlardı. Daha çok kitap okuyorlardı.(Televizyon)

- Elinizdeki resimleri yukarıdaki gibi birkaç cümleyle ‘şimdiki zamanın hikayesi’ yapısını kullanarak anlatınız (Ek 10/ Ek 3).

- Bu açıklamaları bir diğer gruba veriniz.
- Diğer grubun açıklamalarını alınız ve okuyunuz. Açıklama hangi resmi anlatıyor? Bulunuz.

Yazılı ve sözlü dilde anlaşılabilir girdiye maruz kalmanın yanısıra, Willis (1996: 11), dil kullanımını da dil öğrenim koşullarının diğer bir esas ögesi olarak görür. “Öğrenenler söylemek istediklerini karşı tarafa iletmek ve hissettikleri ya da düşündüklerini ifade etmek için fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Dili gerçek amaçlar için kullanmak onların halihazırda bildikleri dili hatırlamak ve kullanmak için olanak yaratır. Öğrenenler sınıf içinde kendilerinden hedef dili gerçek amaçlı olarak kullanmalarının beklendiğini bildiklerinde, duyduklarına ve okuduklarına daha fazla dikkat etmekte, ve dilin yararlı özelliklerini fark ederek girdiyi daha analitik bir şekilde analiz etmektedirler. Bu şekilde, üretim alımlamayı (intake) da teşvik etmektedir.” (Willis, 1996: 13). “Alımlama ise girdinin anlaşılabilir ve odaklanılan bölümüdür ve edinim için hazır bulundurulmuş ‘bilgi’yi içermektedir. Girdinin bir kısmının uzun süreli bellekte kaldığı ve dil edinim işlemlerinin bağlı olduğu bilgileri oluşturduğu varsayılmaktadır” (Van Patten, 1993; akt. Richards, 2002: 158). Yabancı dil öğretimi ikinci temel bileşenini *anlamlı dil kullanım ortamı* olarak gören Kocaman (1983: 56)’ın da “Yabancı dil öğretimi salt edilgen bir dil girdisi ortamında başarıya ulaşamaz, bu araçların ve ortamın öğrenciyi örtük/ bilinçli biçimde dil öğretime yönlendirmesi, buna ortam hazırlaması ve dil kullanımını özendirilmesi gerekir” sözleriyle Willis ve van Patten ile aynı görüşü paylaştığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, öğrencilerin dili iletişimsel bir şekilde kullanabilmeleri için tasarlanan “Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları” başlığı altındaki etkinlikler, yukarıda gösterilmiştir.

“Konuşma” ve “Yazma” bölümünde yer alan etkinlikler; bu etkinliklerin amaç ve işleyişleri şu şekildedir:

KONUŞMA

ÇOCUKLUĞA GİTME ZAMANI

Etkinlik 19: Gözlerinizi kapatınız ve öğretmeninizi dinleyiniz.

Elinde bir bilet var. Senin biletin. Zaman yolculuğuna hazır mısın? Şimdi derin bir nefes al ve gözlerini kapat. Rahatla. Uzunca bir tünelden geçiyorsun. Tünelin içinde sana ait resimler görüyorsun. Yaşam yolculuğundan resimler. Bu, geriye bir dönüş. İlerliyorsun. İlerliyorsun. Resimler canlanıyor. Kendini görüyorsun, ama 7 yaşlarındasın. Oyunlar oynuyorsun. Şimdi 7 yaşında kal. Çokça zaman geçir burada. İzle. Her şeyi izle. Etrafını izle. Kendini izle. Neler oluyor? Kimler neler yapıyorlar? Sen neler yapıyorsun? Yeteri kadar zaman geçirdin mi burada? O zaman tünelden yavaşça geri dön. O resimleri gör yine. Neler görüyorsun? Bunları unutma. Artık gözlerini açabilirsin.

- Neler yapıyordunuz? Yanınızdaki arkadaşınıza anlatınız.

Etkinlik 20: Şimdi sınıfta dolaşınız. Sizinle cevapları aynı ya da benzer arkadaşlarınızı bulunuz. Acaba en iyi çocukluk arkadaşlarınız kimler? Bir grup olunuz.



Etkinlik 21: Aynı gruptaki arkadaşlarınızla tartışınız. Acaba aynı burçtan mısınız?

YAZMA

Etkinlik 22: Şimdi en iyi arkadaş grubunuzla birlikte çalışınız ve çocukluk şiirinizi yazınız.

Etkinlik 18’de bir bilgi boşluğu görevi yaratılarak öğrencilerin dili iletişimsel bir şekilde kullanmaları amaçlanmıştır. Her gruba üç farklı resim verilmekte ve öğrencilerin bu resimleri hedef yapıyı sıklıkla kullanarak tarif etmeleri istenmektedir. Öğrenciler birbirlerinin ellerinde hangi resim olduğunu bilmediklerinden bir bilgi boşluğu mevcuttur. Cunningsworth (1995: 117)’ün ifade ettiği gibi, “...gerçek hayatta yer alan iletişim durumlarının aynı olmasa da iletişimsel dil kullanımını içeren gerçeğe yakın çeşitli bilgi boşluğu etkinlikleri düzenlenebilir.”Burada, aynı zamanda, hedef yapının öğretimi oyunlaştırılarak daha eğlenceli hale getirilmeye çalışılmaktadır. Öğrenciler takım halinde çalıştıklarından motivasyon güçleri de yüksektir. Ayrıca, bu etkinlikte, öğrenciler hedef dili istedikleri gibi kullanmaya teşvik edilseler de hedef yapının kullanımının da gerekli olduğu öğretmen tarafından vurgulanmaktadır; dolayısıyla, bu etkinliğin yarı kontrollü bir etkinlik olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Etkinlik 19 ve 22, Gerngross, Puchta ve Thornbury (2006) “*Yaratıcı Dilbilgisi Uygulamaları*” başlığı altında aldıkları yaratıcı dilbilgisi etkinliklerinden esinlenerek tasarlanmıştır. Burada, öğrencilerin bir zaman yolculuğuna çıkarılmasıyla, hem hedef yapının kullanımının bağlamlaştırılması hem de öğrenciler tarafından kişiselleştirilmesi amaçlanmıştır. Etkinlik 19, öğrenciler tarafından tamamlanırken öğretmen, öğrenci konuşmalarını dinleyip hedef yapının doğru veya hatalı kullanımına dair birtakım notlar almaktadır. Daha sonra ise bu tümcelerden birkaçını tahtaya yazacak ve tüm sınıfla birlikte hata çözümlemesi yapılacaktır. Böylece, Etkinlik 22’de yer alan yaratıcı yazma etkinliğine geçişten önce, öğrenciler bir kez daha hedef yapının doğru bir şekilde kullanılması üzerinde çalışma fırsatını elde etmiş olacaklardır.

Etkinlik 19’da ikili gruplar halinde çalışıp birbirlerini dinleyerek hedef dile maruz kalan öğrenciler, bu kez, Etkinlik 20 ve 21’de, kendilerini sınıftaki diğer tüm bireylerle iletişime geçmek zorunda kalacakları bir görevde bulmaktadırlar. Skehan (1998; akt. Beglar ve Hunt, 2002: 101), anlam üzerine daha da büyük tartışmalar yaratan görevlerin dillerarası gelişim için çok daha yararlı olacağını ve tartışmalar içinde yer almanın sonunda da öğrencilerin daha yüksek anlama seviyelerine ulaşacaklarından söz etmektedir. Bu etkinliklerde de öğrenciler dili iletişimsel bir şekilde kullanarak verilen görevi tamamlamaya çalışmaktadırlar. Ayrıca, bu görevlerde, Willis (1996: 147) ve Ellis (2009: 242)’in Göreve Dayalı Dil Öğretiminin dile getirdikleri avantajların tümü sergilenmektedir:

- Dil kullanımını uyarır ve tüm seviyelerdeki ve yeteneklerdeki öğrenciler için çeşitli öğrenme fırsatları sunar.
- Öğrencilerin halihazırda sahip oldukları dili aktif hale getirip kullanmalarını sağlar.
- Dili geliştirmeleri açısından doğal bir arzu uyandırır.
- Metinler, dilin sözlü ve yazılı kullanımına dair örnek teşkil ettikleri için öğrencilerin dili edinmelerine katkıda bulunurlar.
- Dile odaklanma bölümü de öğrencilerin maruz kalınan bu dili incelemelerini ve dil yapılarını sistematikleştirmelerini sağlar(Willis, 1996: 147).
- Göreve Dayalı Dil Öğretimi sınıf içerisinde doğal bir öğrenme ortamı sunar.
- Yapıdan çok anlamın üzerinde durulsa da öğrencilerin yapıları öğrenme ihtiyaçları da karşılanır.
- Öğrencilere zengin bir hedef dil girdisi sunar.
- Kendiliğinden motive edicidir.
- Öğrenci merkezli eğitim felsefesiyle uyumludur, aynı zamanda öğretmen girdisine ve yönlendirmesine de yer açar.
- İletişimsel akıcılığın gelişimini sağlarken doğruluk ölçütünü yok saymaz.
- Daha geleneksel bir yaklaşımla birlikte de kullanılabilir (Ellis, 2009: 242).

Etkinlik 22’de ise serbest bir yazma etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinlikte öğrencilerin hedef dili yaratıcı bir şekilde kullanmalarına izin verilmiştir. Hadfield ve Hadfield (2015: 51), öğrencilerle yaratıcı etkinlikler kullanılmasında dört ana neden

ileri sürüldüğünü dile getirmektedirler: motive edici bir güce sahip olmaları; öğrencileri risk almaya, dille oynamaya ve var olan dil yeteneklerinin sınırını aşmaya teşvik etmeleri; hatırlanabilirlik düzeyini artırmaları (Nemetis, 2009; Schmitt, 2000) ve son olarak, öğrencilerin kişilik oluşumunda önemli bir rol oynamaları (Hadfield ve Hadfield, 1990; Maley, 2012; Norton, 1995; Tin, 2007) ve yeni dile karşı bir aidiyet duygusu hissetmesini sağlamaları (Hadfield ve Hadfield, 1990).

Şiirler yazıldıktan sonra ise bu çalışmalarının sınıf içerisinde paylaşımı sağlanmaktadır; böylece, Gerngross, Puchta ve Thornbury (2006: 8)'ın belirttikleri gibi "...öğrenci-öğrenci iletişiminin kıvılcımı metin paylaşımı ile ateşlenmektedir."

'Otomobiller' metni üzerinden hazırlanan ders planına ait ekler tez çalışmasının arkasında yer alan "Otomobiller Metni Tam Ders Planı" adlı EK 10'un sonundabulunmaktadır.

4.4. Uygulama Süreci

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi" adlı tez çalışması doğrultusunda seçilen metinler üzerinden hazırlanan metin odaklı dilbilgisi öğretimi etkinlikleri, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu B1 Düzeyi Türkçe Hazırlık Sınıfı'nda toplam 16 öğrenciye 25.04.2018 ve 10.05.2018 tarihlerinde öğrencilere 10 ders saatinde uygulanmış olup her bir metne 5 ders saati ayrılmıştır. Uygulamanın ardından öğrencilerle 10.05.2018 tarihinde bir odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Hazırlanan sorular 7'şer kişiden oluşan iki farklı odak gruba sorulmuştur; yani, iki oturumda gerçekleştirilen bu odak grup görüşmesinde, toplam 14 kişiyle görüşülmüştür. Glesne (2013: 180) de genelde altı ile on katılımcıdan oluşan küçük grupların en iyisi olduğunu belirtmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016: 161) de altı ile sekiz arasında katılımcı ile 1-2 saat içerisinde gerçekleştirilecek bir odak grup görüşmesinde istenilen derinlikte veriye ulaşılabileceğini söylemektedirler.

Kitzinger ve Gibbs (1995; 1997; akt. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011: 103)'in önerileri doğrultusunda, odak grup görüşmesinin uygulanmasına geçmeden önce yapılan hazırlıklar şu şekildedir:

- Katılımcılar, moderatör ve raportör için yaka karları hazırlanmıştır.
- Moderatör ve raportör odak grup görüşmesinden önce toplantı yerine gelerek hazırlıkları (masa, sandalye, kağıt, kalem, oturma düzeni, içecek yiyecek gibi) tamamlamışlardır.
- Video kayıt cihazlarının kontrolü yapılmıştır.
- Davetsiz misafirleri önlemek için toplantı yerinin kapısına odak grup görüşmesinin yapıldığına dair bir not yazılmıştır.
- Grubun tamamlanması beklenirken, gelen katılımcılar ile konuya dair hiçbir şey konuşulmamıştır.
- Grup tamamlandığında, görüşmelerin video kayıt cihazı ile kaydedileceği belirtilmiş ve katılımcılardan bu konuda izin alınmıştır.
- Yapılacak kayıtların araştırmacı tarafından raporlaştırılacağı ve bu raporlarda kesinlikle katılımcıların adlarının yer almayacağı ya da atıfta bulunulmayacağı belirtilmiştir.
- Görüşme başlamadan önce cep telefonlarının cep telefonlarının kapatılması gerektiği vurgulanmıştır.

Glesne (2013: 179), odak grup görüşmesinde, araştırmacıların kimin konuştuğunu not alması ve böylece bu bilginin dökümlere yansıyabilmesi için bazen yanlarında birini getirebileceklerini ifade etmektedir. Bu görüşmede de doküman analizinin daha rahat yapılması amacıyla hem video kaydı yapılmış hem de önemli görünen noktalar raportör tarafından not edilmiştir.

Görüşme esnasında U düzeni tercih edilmiştir ve moderatör ile raportör karşılıklı oturmuştur. Her bir görüşme yaklaşık 1 saat sürmüştür.

Odak grup görüşmesi çerçevesinde 6'sı kız 8'i erkek olmak üzere toplam 14 öğrenciyle görüşülmüştür. Bu öğrenciler Suriye, İran, Ürdün, Tayland, Uganda ve Suudi Arabistan olmak üzere altı farklı ülkeden gelmiş olup yaklaşık 7 aydır hazırlık sınıfında Türkçeyi yabancı dil olarak görmektedirler ve B1

düzeyine ilerlemişlerdir. Ortak amaçları, Türkçeyi öğrenip Türkçe dilinde okutulan bir alanda üniversiteyi tamamlamak ve günlük hayatta da dili iletişimsel olarak kullanabilmektir.

Dilbilgisel yapıların işlevlerinin metinler içinde sorgulandığı, analiz edildiği ve metin odaklı etkinliklerle öğrenciye sezdirildiği etkinliklerin ve öğrenilen bu yapıların iletişimsel bir şekilde kullanılabileceği yaratıcı dilbilgisi çalışmalarının sınıf içerisinde uygulanmasının ardından yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilere yöneltilen sorular şu şekildedir:

- Kendinizi tanıtır mısınız? Ne zamandan beri ve neden Türkçe öğreniyorsunuz?
- Sizce, dilbilgisi öğrenmek gerekli mi?
- Hangisini tercih edersiniz; öğretmeninizin kuralları size direkt açıklamasını mı yoksa kuralları metindeki örneklerden bulmayı mı?
- Benimle derslerinizde dilbilgisi kurallarını metinden yola çıkarak öğrendiniz. Dil yapılarının işlevlerini metinler içinde sorguladınız. Bu yöntem, öğrenmenizi daha anlamlı ve kalıcı kıldı mı? Açıklayınız.
- Anadilinizde dilbilgisini nasıl öğrendiniz; öğretmeniniz dilbilgisi kurallarını açıklayıp sonra örnek cümleler mi verdi yoksa metin üzerinden yola çıkarak mı öğrendiniz? Ülkeniz neresidir?
- “Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları” başlığı altındaki etkinliklere katıldınız. Bu etkinlikler, yeni dil yapılarını iletişimsel bir şekilde kullanmanızı sağladı mı? Açıklayınız.
- Yabancı dil derslerinizde ders kitabınızdaki metinleri mi yoksa gazete haberi, dergi yazıları, şarkılar, vb. gibi özgün metinleri mi tercih edersiniz? Neden?
- Sizinle “Otomobiller” ve “Başlangıç Noktası” adlı iki özgün metin üzerinden çeşitli etkinlikler yaptık. Sizce, bu metinler doğru bir seçim oldu mu? Açıklayınız.
- Sizce, dilbilgisi öğretiminde başka neler yapılabilir? Açıklar mısınız?
- Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?

4.5. Veri Analizi

Bu araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmesinin verileri betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Veriler, odak grup görüşmesinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuştur ve görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara da yer verilerek yapılan betimlemeler zenginleştirilmiştir. Bu betimlemeler, araştırmanın kurumsal kısmıyla ilişkilendirilmeye çalışılarak araştırmacı tarafından yorumlanmış ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Veriler analiz edilirken, Yıldırım ve Şimşek (2016: 239-240)'in aşağıdaki sözleri dikkate alınmıştır:

“Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir.”

4.6. Bulgular

Odak grup görüşmesinde yer alan “Kendinizi tanıtır mısınız? Ne zamandan beri ve neden Türkçe öğreniyorsunuz?” sorusuna karşılık olarak, öğrenciler, yaklaşık 6 aydır Türkçe öğrendiklerini ve öğrendikleri dilin konuşulduğu ülkede yaşadıklarından, dili iletişimsel boyutta öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, tüm öğrenciler çeşitli alanlarda Türkçe dilinde üniversite öğrenimi görmek istediklerini, dolayısıyla akademik Türkçeye de gereksinim duyduklarını aktarmışlardır.

Odak grup görüşmesinde yer alan tüm öğrenciler, dilbilgisi öğrenmenin gerekli olup olmadığı sorusuna karşılık olarak, yeni bir dil öğrenirken dilbilgisini

oldukça gerekli bulduklarını ifade ettiler. Dilbilgisi kurallarını bilmenin dili doğru kullanmayı sağladığı ve konuşmayı kolaylaştırıcı bir rolü olduğu gerçeği ise görüşmede yer alan bir öğrencinin şu şeklindeki sözlerinden anlaşıldı: “Bence önemli, çünkü eğer konuşacaksak dilbilgisi lazım. Eğer kuralları bilmezsen, bu demektir ki, yanlış söyleyeceksin. Bilmemiz lazım. Eğer dilbilgisi kurallarını biliyorsan bu demektir ki konuşma kolay olacak.” Batstone (1994: 118)’un, “Öğrenciler çok katlı bir ihtiyaçlar listesine sahiptir: dil sistemi içerisinde düzenlilik, yapı ve anlam arasındaki ilişkiyi anlayabilme ve dil kullanımı esnasında bu bilgiye göre harekete geçebilme yeteneği” şeklindeki sözleri de yukarıdaki durumu açıklar niteliktedir, çünkü burada, dilbilgisinin öğrencilere sistematik bir bilgi bütün sağlayarak dil kullanımını doğru, yerinde ve anlaşılır kıldığı gerçeği yansıtılmaktadır.

Odak grup görüşmesinde yer alan bir öğrencinin, “Ben buraya geldim. Hiç Türkçe bilmiyordum. Markete gidiyordum çocuk gibi alıyordum, her gün yani. Yeni başlamaktan korkuyordum. Dilbilgisi bildikten sonra ben eskiden güçlü oluyorum. Yani dilbilgisi lazım”; ve bir diğer öğrencinin, “Biriyle tanışıyorsun, sokakta bir şey alıyorsun... Kuralları bilmek ihtiyaç çünkü mesela bir arkadaş bir şeyler anlatıyor; sen dinliyorsun, anlıyorsun” şeklindeki sözleri, kişinin kendini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmesinde ve iletişime geçtiği kişiyi anlayabilmesinde dilbilgisinin çok önemli bir yer tuttuğunu gösterdi. Ayrıca, “Çünkü biz Türkçe hiç bilmiyoruz. O yüzden dilbilgisi öğrenmek daha iyi olacak. Ama dilbilgisi bilmek sadece yatmıyor bence. Yani hem dilbilgisi bilmek zorundasın hem konuşmak. Yani iletişime geçmek” şeklindeki sözlerle, dilbilgisi kurallarını bilmenin yanı sıra bu kuralları uygulayarak gerçek iletişimsel bağlamlarda kullanmanın da gerekli olduğu belirtilmek istendi. Odak grup görüşmesinde yer alan bir başka öğrencinin, “Çok kalıp ve kural var Türkçe’de. Zor. Dilbilgisi, konuşmayı kolaylaştırıyor. Kendimi daha iyi anlatıyorum. Ama bazen şöyle; ben kural çok iyi anladım ama cümle kurmak zor” şeklindeki sözlerinden yeni bir dil öğrenirken dilbilgisi kurallarını bilmenin gerekli olduğu, ancak iletişime geçmek için kurallar bilgisinin yeterli olmayacağı anlaşıyor. Böylece, dilbilgisinin salt biçimsel bir düzenek değil, belirli işlevleri yerine getiren bir düzen olarak algılanması gerektiğini ve amaç iletişim olduğuna göre,

dilbilgisi çalışmasının da ancak iletişime katkıda bulunduğu ölçüde yararlı olabileceğini belirten Holden (1977, akt. Kocaman, 1983: 50)'in ve dilbilgisini, bir dilde kendimizi ifade edebilme yeteneğimizin yapısal temeli olarak gören Cyrstal (2004, akt. Yaman, 2013: 241)'ın, görüşlerini destekler nitelikte veri bulunabilmektedir.

Dilbilgisi kurallarıyla beraber bazı kalıp ifadelerin, faydalı kullanımların da iletişime geçmekte yarar sağladığı şu şekildeki sözlerden anlaşıldı: “Tabiki gerekiyor çünkü biz de burada yaşıyor. Nasıl Türkçe kullanımı faydalı? Nasıl kalıplar, nasıl sorular kullanabilirim? Tabiki çok önemli.” Ancak buradaki söylemden bağlamın da önemli olduğu anlaşılmaktadır; çünkü öğrenci dilin konuşulduğu ülkede yaşamakta, dile çeşitli yerlerde maruz kalmakta ve maruz kaldığı bu dilden de bazı öğeleri kullanıma hazır bir şekilde kalıplar halinde öğrendiğini ifade etmektedir. Batstone (1994: 16)'un, “Dili kullanarak iletişime geçerken kullanıma hazır anlamlarıyla paketlenmiş dilbilgisi öğelerini raftan basit bir şekilde seçmeyiz. Belirli bir bakış açısını aktararak kendimizi ifade etmek amacıyla dili biçimlendirir ve seçeriz” şeklindeki sözleri de, dilbilgisinin basit bir kurallar düzeninden ibaret olmadığını; kişinin kendisini net ve anlaşılır bir şekilde ifade etmesi için dilbilgisini dinamik bir kaynak olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Görüşmede yer alan 14 öğrenciden 8'i metin odaklı dilbilgisi öğretimini kural odaklı dilbilgisi öğretimine tercih ettiklerini ifade ettiler. Metin odaklı dilbilgisi öğretimini daha anlamlı, kalıcı ve hatırlanabilir olduğunu şu şekildeki sözleriyle ifade etmeye çalıştılar:

“Metin daha iyi. Daha anlamlı ve kalıcı. Bir bütün, çünkü burada bir konu vardır. Anlarsın. Nasıl kullanacaksın öğrenirsin gerçek metinde.”

“Metin odaklı öğretim daha iyi. Ben daha iyi anlıyorum. Çünkü ben görüyorum. Ben unutamıyorum, hatırlıyorum. Kelimeler var, mana çıkarıyorsun.”

“İkincisi (metin odaklı öğretim) daha iyi, birincisi var zaten bizim kitaplarda. Sıkıcı. Önce öğrenci alsın, metni okusun. Çünkü okuyor, kendin buluyorsun. Daha anlamlı.”

“Metin odaklı öğretim; kendin buldun, unutamazsın.”

“Metin odaklı öğretim daha iyi çünkü hoca söylerken sen bazen dikkatli dinliyor bazen dinlemiyor.”

“Metin var, evde tekrar edebiliyorum. Tekrar okuyorum, bakıyorum, anlıyorum.”

“Metin odaklı öğretim çok iyi, daha çok bilgi var. Her zaman anladım, öğrendim. Daha iyi öğrendim. Daha anlamlı. Çok eğlenceli.”

“Çok enteresan, ilgili, ama kitap sıkıcı bir şey. Kitap eskiden, eski yol yani, ama bunlar yeni. Ben daha iyi anladım. Sıkılmadım.”

Öğrencilerden üçü ise başlangıç düzeyinde kural odaklı dilbilgisi öğretiminin, orta seviyelerde ise metin odaklı öğretimin daha iyi olacağını şu şekilde sözleriyle belirttiler: “A1-A2 kural daha iyi çünkü ilk defa görüyorsun. Yeni bir dil... B1-B2’de metin daha iyi. Bir yanlış varsa her şeyi hatırlıyorum. Kendim buluyorum.”

İki öğrenci ise her iki yöntemi de tercih ettiklerini şu şekilde sözlere döktüler: “Bazı zaman bu, bazı zaman bu. Böylece sıkıcı olmaz” ve “İkisi de iyi, ikisini de anlıyorum fark etmez.” Ancak bu öğrencilerden birinin konuşmasını, “Biz hep önce kurallar öğrendik. Metin odaklı öğretim hiç denemedim. Çok değişik, ama ben anladım. Gördüm, anladım, kullandım sonra sokakta. Benim için problem yok. İkisi de anlamlı ve kalıcı” şeklindeki sözlerle devam ettirmesi, öğrencinin metin odaklı öğretimi daha fazla tanımaya ihtiyacı olduğu ve bu konudaki fikrinin değişebileceği işaretini de verdi.

Öğrencilerden sadece bir tanesi kural odaklı öğretimi tercih ettiğini ifade etti ve gerekçelerini şu şekilde dile getirdi: “Kural tahtada olsun, öğretmen açıklasın. Önce kural okuyorum ben, sonra metne bakıyorum ne var. Kural metne nasıl girebilir ona bakıyorum.” Bu söylemden öğrencinin tündengelim yöntemini tercih ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, bu konuşmada, öğrenci, kuralların direkt açıklanmasını tercih ettiğini dile getirse de bu kuralların anlamlı bir şekilde nasıl uygulamaya konulacağı hususunda bir metne ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Böylelikle, dil yapılarının metin içerisinde nasıl yer aldığını inceleme fırsatını bulabileceğini dile getirmeye çalışmaktadır. Bu da bizlere, ister tümevarım ister

tümdengelim yöntemi benimsensin, metnin dil öğretiminde mutlaka kullanılması gerektiği görüşünü iletmektedir.

Dilbilgisi kurallarını metinden yola çıkarak öğrenmenin ve dil yapılarının işlevlerini metinler içinde sorgulamanın dil öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kıldığı görüşü, odak grup görüşmesinde yer alan tüm öğrenciler tarafından onaylandı. Öğrenciler dil öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer aldıklarından derste sıkılmadıklarını, kendi hatalarını kendilerinin fark edip düzeltmeye fırsat bulduklarından öğrendiklerini unutmadıklarını, bilişsel bir süreç içinde yer aldıklarından çok iyi öğrendiklerini, metin içinde yapıların farklı işlevlerini de görebildiklerini ve oyun gibi olduğundan eğlendiklerini dile getirdiler. Aşağıda ise odak grup görüşmesinde yer alan bazı öğrencilerin bu konudaki düşünceleri aktarılmıştır:

“İyi; çünkü önce hata yaptım, sonra doğruyu buldum. Sonra bunu unutmadım.”

“Bence çok kolay öğrendim ve eğlendim.”

“Evet, anlamlı ve kalıcı oldu. Ben hatırlıyorum. Dışarıda kullandım.”

“Ben daha önce öğretmen olarak çalıştım. Bu yüzden bir öğrenci nasıl düşünür biliyorum. Mesela bir öğretmen sınıfa giriyor kuralları yazıyor. Öğrenciler nasıl hissediyorlar? Sıkılıyorlar. Bu yüzden ders anlatmak için yeni yöntem güzel bir şey. Önemli bir şey. Ya da mesela öğrenci metni okudu. Kuralı zaten biliyordu, pardon, buldu. Sonra öğretmen ona daha fazla bilgi veriyor, yani verebilir. Yani öğrenci okudu. Bilgi sahibi bu konu ne hakkında. Ve bu önemli, çünkü Türkçede çok fazla zaman var. Mesela bazı kurallar çok zor değil, ama ne zaman bu kuralı kullanabilirim? Yani mesela bazen sadece bir zaman ama bunu başka yerlerde de kullanabilirsin. Bunu metinde anlayabilirsin.”

“Bence eğer kişi her zaman kendi bulsaydı, her zaman için zevkli olacak. Daha iyi hatırlayacak.”

“Ben bulursam daha iyi hatırlarım.”

“Metinlerde bulmak daha iyi, daha anlamlı kılar. Çünkü üç kere dört kere bakabilirsin. Öğretmen bir kere anlatır. Ama belki bir öğrenci anlamadı, öğretmen o zaman iki kere anlatır. Ama burada öğrenci üç kere dört kere bakabilir. Anlıyor.”

“Evet, çok faydalı bir şey. Çünkü çok iyi öğrenebiliyoruz. Çok kolaylaştırdı.”

“Bu yeni bir yöntem galiba ama mümkün. Öğrenci de bulmaya çalışsın, çünkü öğretmen biraz anlatabilir.”

“Bu oyun gibi, çok iyi. Kendin buluyorsun.”

Ayrıca, öğrencilerden ikisi metin odaklı dilbilgisi öğretiminin ilk defa öğrenilen kurallar için da iyi ve ilgi çekici olabileceğini aktardı.

Öğrencilere anadillerinde dilbilgisini nasıl öğrendiklerine dair yöneltilen soruda karışımıza çıkan sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

	Kural Odaklı Öğretim	Metin Odaklı Öğretim	Kural & Metin Odaklı Öğretim
Kişi Sayısı	3 Kişi Suriye (1), İran (1), Ürdün(1)	4 Kişi Tayland(1), Suudi Arabistan (1), Suriye (2)	7 Kişi Suriye (6kişi), Uganda (1)

Tablo 33: Odak Grup Görüşmesinde Yer Alan Öğrencilerin Anadillerinde Dilbilgisini Hangi Yöntemle Öğrendiklerini Gösteren Tablo

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin yarısının anadillerinde dilbilgisi kurallarını öğrenirken hem metin odaklı öğretime hem de kural odaklı öğretime başvurulduğu gözlemlenmiştir. Görüşmede yer alan 4 kişi dil yapılarını öğrenirken sadece metin odaklı öğretim gördüğünü belirtirken kalan 3 kişi ise kural odaklı bir öğretimde geçtiğini ifade etmiştir.

“Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları” başlığı altındaki etkinliklerin öğrenmeyi anlamlı ve zevkli kıldığı ve dil yapılarını iletişimsel bir şekilde kullanmayı sağladığı tüm öğrenciler tarafından aktarılmıştır. Bu konudaki bazı öğrenci açıklamaları ise şu şekildedir:

“Çok güzeldi. Dili kullandım. Hem de eğlendim. İletişim kurdum, bu kolay oldu. Kelimeler aklıma geldi.”

“Bu çok iyi bir şey, çok önemli kullanmak için yani öğrenmek için dili kullanmak lazım. Sosyal hayatta gibi. Bu etkinlikler işe yaradı.”

“İyiymiş, çünkü konuştum yazdım. İletişim kurdum.”

“Güzel geçti. Aktif. Böyle bir şeyi unutamayız.”

“Güzel geçti, çünkü dili kullandım. İletişim kurdum.”

“Mesela bazı konular çok sıkıcı oluyor. Ama müzik ve etkinlikler çok iyi.”

“Çok eğlenceli ve aktif. Konuşuyoruz.”

“Evet, tabiki dili kullanarak iletişime geçtik. Hem yazıyor hem konuşuyor hem çalışıyor. Hem de çok eğlenceli bir şey. Çok eğlenceli ve çok aktif bir hafta oldu. Çok faydalı oldu. Çok teşekkür ediyoruz.”

“Bu güzel mesela çünkü öğrenci ne kadar yazıyor, konuşuyor. Kelime hatırlıyor.”

Yukarıda verilen öğrenci ifadelerinden, öğrencilerin öğrendiklerini anlamlı bir şekilde kullandıkları, daha önceden bildikleri sözcükleri harekete geçirebildikleri ve dolayısıyla unutmadıkları, dil yapılarını iletişim esnasında kullandıkları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda, verilen cevaplardan öğrencilerin dili gerçek bağlamlarda kullanma fırsatı buldukları sonucu da ortaya çıkmıştır.

Odak grup görüşmesinde yer alan öğrencilerin yarısı, yabancı dil derslerinde, kullanılan dilin daha basit ve anlaşılır olduğundan, ders kitabındaki metinleri tercih ettiklerini ifade ettiler. Ancak “Kitap tercih ederim çünkü gazeteler, haberler zor bir dil kullanıyorlar. Anlamak zor. Ama dili anlıyorum, o zaman gerçek metni tercih ederim” şeklindeki sözler, bu zorluğun ortadan kalktığında dilin gerçek kullanımının görülebileceği özgün metinlerin de tercih edilebileceğini ortaya çıkardı. Bir öğrenci, kitabın yanı sıra şarkıları da kullanılabileceğini ifade etti. Diğer bir öğrenci ise özgün metin tercih ettiğini ama şarkılarda yanlış kullanımların çokça olabileceğinden şarkı haricindeki metinlerin kullanılabileceğini söyledi. Bir başka öğrenci ise, “Dışarıdan metinleri tercih ediyorum. Bunları kullanıyoruz çünkü gerçekte” şeklindeki sözleriyle, dil öğretiminde dilin gerçek kullanımının görebileceği metinlerden yola çıkılması düşüncesini dile getirmeye çalıştı. Bir öğrenci ise tıp okuyacağı için dilin akademik kullanımını görmeye de ihtiyaç duyduğunu ve gazetelerin bu konuda işe yaradığını şu sözleriyle belirtti: “Ben gazete okuyorum. Çünkü gazetede akademik dil var. Mesela, ‘*indirect speech*.’ ” bir başka öğrenci ise metin seçiminin duruma göre değişebileceğini şu şekilde sözleriyle ifade etti: “Bence değişir.

Mesela yeni bir konu öğreneceğiz, kitap metni daha uygun. Ama mesela belki üç ders yeni şeyler görebilirsin. Sonra farklı metinler, daha ders çalışmak seviyor. Böylece daha hızlı Türkçe öğrenecek.” Öğrencinin açıklamasından, yeni bir konu anlatımında ders kitaplarındaki metinlerin daha uygun olduğu, ancak konuyla ikinci kez karşılaşılacaksa bunun özgün bir metin kullanılarak yapılmasının öğrenci açısından daha eğlenceli olacağı anlaşılmaktadır.

Uygulama aşaması için seçilen “Otomobiller” ve “Başlangıç Noktası” adlı iki özgün metnin doğru bir seçim olup olmadığına dair yöneltilen soruya ise öğrencilerin verdikleri cevaplardan bir kısmı şu şekildedir:

“Metinler güzeldi ve çok ilgi çekiciydi. Yeni bilgiler vardı. Çok güzeldi. Ve anlayabildim.”

“Ben “Başlangıç Noktası” metnini daha çok sevdim, çünkü o konu yeniydi ve o derste hikaye vardı. Sonra o grameri öğrenirken derse katılıyordum, bu yüzden kolay oldu öğrenmek.”

“İyi konular seçtiniz. Otomobiller konusunu tabi erkekler daha çok seviyor. Ben diğer dersi çok sevdim, çünkü hem ders öğrendim hem yeni bir fikir.” Ela.

“Mesela başka bir kitaptan metin seçiyorsun. Tercüme ihtiyaç duyuyoruz. Yeni kelimeler öğreniyoruz. Ama kitaptaki metinlerde kelimeler biliyoruz zaten, çünkü daha önce öğrendik. Başka bir kitaptan yeni kelimeler var, o yüzden çok güzel.”

“Bence güzeldi, çünkü akıl daha çok çalışıyor. Daha çok düşünüyorsun. Başka yeni farklı dilbilgisi bulursun ne varsa. Konular da enteresandı, daha iyi hatırlıyorum.”

“Bugün ders çok iyi bir şey oldu, çünkü her zaman kural kullanmam. Unutmuşum. Ama ne zaman kullanıyorum belki hatırlıyorum. Bugün hatırladım. Yeni bir metin içinde gördüm, bu şekilde daha güzel.”

“Bugün çok mutlu oldum, çünkü genel kültür vardı. Yeni bilgiler. Okurken az zorlandım.”

“Benim için güzeldi, düşündüm. Özellikle ‘Başlangıç Noktası’. Bu güzel bir şey.”

“İyi seçim oldu, konu ilgi çekici.”

Yukarıdaki açıklamalar değerlendirildiğinde ortaya çıkan tablo şu şekilde özetlenebilir:

- Metinler öğrenciler tarafından oldukça ilgi çekici bulunmuştur.
- Yeni bilgiler öğrenildiğinden ders daha zevkli olmuştur ki buradan metinlerin bilgisellik ölçütünü karşıladıkları kanıtlanmıştır.
- Yeni sözcüklerin öğrenilmesine ihtiyaç duyulduğundan ders daha verimli geçmiştir.
- “Başlangıç Metni” öğrencilere yaşam konusunda yeni bir fikir vererek onları düşündürmüştür.
- “Otomobiller” metni, öğrencilerin bildikleri yapıyı yeni bir metin içinde görmelerini, hatırlamalarını ve eğlenceli bir şekilde pratik etmelerini sağlamıştır.
- Her iki metin de öğrencileri bilişsel bir sürecin içine sokmuş ve onları düşündürerek öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamıştır.

Dilbilgisi öğretiminde başka neler yapılabileceğine dair sorulan soruda, öğrencilerden gelen yanıtlar aşağıda özetlenmektedir:

- Sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin sayısı artırılabilir.
- Dışarıda da öğrencilerin sosyalleşebileceği aktiviteler yapılabilir: partiler, geziler, vb. Böylece dili kullanma fırsatı bulur ve dolayısıyla da unutmazsın.
- Film üzerinden konuşma etkinlikleri yapılabilir.
- Derste kısa hikayeler kullanılabilir.
- Türk arkadaşlar sınıfa getirebilir.
- Çeşitli videolar üzerinden etkinlikler tasarlanabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal yaşamın bir gerekliliği olarak ortaya çıkan dil, insanlar arası iletişimi sağlayan ve sistematik bir yapıya sahip olan bir olgudur. Bu sistematik yapı bir kurallar dizisinden ibaret olsa da bir dilin kurallarını bilmek, o dili bilmek anlamına gelmemektedir. Çünkü dil öğretiminde, yapısal özelliklere odaklanarak doğru tümceler üretilmesini hedefleyen “dilbilgisel edinç”in (Chomsky, 1965) yanı sıra bu yapıların belli bir bağlam içindeki kişilere, metin türüne, toplum ve kültüre uygun bir biçimde kullanılıp kullanılmadığına odaklanan “iletişimsel edinç”in (Hymes, 1972) de geliştirilmesi gereklidir. Bundan dolayı, dil öğretiminde, dilbilgisel yapıların, içinde yer aldığı iletişimsel bağlam durumuna uygun olarak biçim, anlam ve kullanımının bütüncül olarak ele alınabileceği metinlerin kullanılması mutlak bir ihtiyaçtır. Bu çalışmanın temel amacı da dilbilgisel yapıları bulundukları bağlam içinde değerlendirmek ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için metin odaklı dilbilgisi öğretimi etkinlikleri tasarlamaktır.

Bu anlayış doğrultusunda öncelikle yabancı dil öğretiminde kullanılan dilbilgisi öğretimi yaklaşım, yöntem ve teknikleri araştırılmış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B2/C1, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Öğretmen Kitabı, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 adlı ders kitapları içerdikleri dilbilgisi öğretim yaklaşımları bağlamında incelenmiştir.

İletişimsel Yaklaşım ve Görev Odaklı Öğrenme Modeli benimsenerek tasarlanan etkinliklerde, özgün metinlerden yola çıkılmıştır. Dilbilgisi öğretimi gerçekleştirilmeden önce, kullanılan bu metinlerin, öncelikle çeşitli görevler yoluyla öğrenciler tarafından anlamlandırılması sağlanmıştır. Metin öncesi ve metin esnası görevleri yerine getiren öğrenciler, artık dilbilgisi öğretimi için hazır duruma gelmişlerdir.

Dilbilgisi öğretiminde, hedef dilbilgisi yapılarının biçim, anlam ve işlevi derste kullanılan metinler içinde sorgulanmış; bu şekilde, dil yapıları bağlam göz ardı edilmeden ele alınabilmiştir. Bilinçlendirme etkinlikleri yoluyla, öğrencilerin bu

süreçte bilişsel süreçlerini işletmeleri gerekli kılınmıştır. Böylece, hedef dil yapıları, öğretmen tarafından öğrencilere sunulmamış; metin üzerinden tasarlanan bilinçlendirme etkinlikleriyle öğrencilere keşfettirilmiştir. Dilin nasıl işlediğine yönelik varsayımlar oluşturan öğrenciler, bu varsayımları test edip doğrulama fırsatını bulmuşlardır. Öğrenciler, dilbilgisel yapıların sadece biçimlerine değil aynı zamanda bağlam içindeki anlam ve işlevlerine dair çözümlemeler yapmışlardır.

Çeşitli teknikler kullanılarak öğrencilerin dikkatlerinin hedef yapılar çekilmesi ve bilinçlendirme çalışmaları yoluyla kuralların sezdirilmesinin ardından, bu yapıların pekiştirilmesi için çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Bu aşamada yine dilbilgisi öğretimi diğer dört dil becerisinin öğretimiyle içi içe geçirilmiştir. Öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıları içselleştirmelerinin amaçlandığı yaratıcı dilbilgisi çalışmalarında, iletişimsel edinç ön plana çıkarılmış ve öğrencilerin belli bir iletişimsel bağlamda duruma uygun söz üretebilmeleri amaçlanmıştır. Yaratıcı dilbilgisi etkinliklerinde, bireyin sadece zihinsel değil, bedensel ve duygusal olarak da öğrenme sürecine dahil olması sağlanmıştır.

Metin odaklı dilbilgisi öğretimi için tasarlanan etkinlikler İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfında uygulanmış, uygulamanın ardından öğrencilerle bir odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Sonuç olarak, metin odaklı dilbilgisi öğretiminin başarıya ulaştığı görülmüştür, çünkü tasarlanan etkinliklerin uygulandığı öğrenciler öğrenilen dil yapılarının biçim, anlam ve kullanımını kavramakla kalmamış, aynı zamanda bu yapıları iletişimsel bağlamlarda da kullanabilmişlerdir. Öğrenciler uygulamalı dersler esnasında kendilerine verilen görevleri başarılı bir şekilde tamamlayabilmiş ve ayrıca, hedef dilbilgisi yapılarını ders sonrası günlük hayatta kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. AOÇ’de belirtildiği üzere, “Dil üretim sürecinin çıktısı metindir...” (MEB, 2006; AOÇ, 2001: 114) ve öğrenciler yapılan her iki uygulamada da kendilerine verilen görevleri tamamlayarak metin üretebilmişlerdir. Üretilen bu metinlerde dilbilgisi kuralları çoğu kez doğru bir şekilde işletilmiş; hata yapıldığında ise rehberlik edilerek öğrencilerin hatalarını kendilerinin bularak düzeltmeleri sağlanabilmiştir.

AOÇ’de yer alan “Metin, iletişimin her türlü hareketinde merkezidir...” (MEB, 2006; AOÇ, 2001: 115) ifadesinin, her aşamada kılavuz olarak alındığı bu tez çalışmasında ortaya çıkan sonuçlar bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Hedef dilbilgisel yapıların öğretimi bağlamdan bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmemeli; bu yapıların öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve iletişimsel bir şekilde kullanılması için gerekli ortamlar yaratılmalıdır.
- Metin odaklı yapılan dilbilgisi öğretiminde, biçim-anlam-kullanım şeması göz ardı edilmediğinden; öğrencilerin hedef yapıyı ne zaman, nerede, kiminle kullanmaya ihtiyaç duyacakları ve biçimsel olarak tümcelerini nasıl yapılandıracakları konusundaki farkındalık düzeyleri yüksek olacaktır. Öyleyse, öğretim aşamasında ister tümevarım ister tümdengelim yöntemi kullanılsın, öğrenciler mutlaka hedef yapının biçim, anlam ve kullanımını görebilecekleri bir metinle karşılaştırılmalıdır.
- Dilbilgisi yapıları, öğrencilere kurallar bilgisi şeklinde aktarılmamalı; özgün kullanım ve işlevlerine uygun görevler verilerek sezdirilmelidir.
- Öğrenciler maruz kaldıkları girdilerde birçok bilgiyi örtük olarak edinseler de dilbilgisi üzerinde bilinçlendirme çalışmalarının yapılması bu bilgi edinimini kolaylaştıracak ve aynı zamanda sistematikleştirecektir. Dolayısıyla, öğrencilerin dilbilgisi kurallarının nasıl işlediğine dair bilişsel bir süreçle sokulabilmesi için hedef alınan yapılarla ilgili bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Bu tarz çalışmalar ilk etapta öğrencilere farklı ya da zor gelebilir; ancak bu tür etkinliklerin derslerde düzenli aralıklarla yapılmasıyla öğrenciler sürece alışacak, tanışıklık kazanacak ve öğrendikleri yapıları kullanabildiklerini gördüklerinde kendilerine güven duyacaklardır. Bundan dolayı, öğrenciler, mümkün olduğunca çok sıklıkla bilinç-yükseltme etkinliğine maruz bırakılmalıdır.
- Dilbilgisi öğretimi için seçilen metinlerin, metinsellik özelliklerini karşılayıp karşılamadığı mutlaka tespit edilmelidir.

- Ayrıca, öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları da metin seçiminde dikkate alınması gereken hususlardan olmalıdır; çünkü öğrenci ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi ve konuların ilgi çekiciliğinin sağlanması, öğrencilerin dersteki deneyimlerinin kalıcılığını sağlamlaştırmaktadır.
- Öğrencilerin üzerinde fikir yürütebilecekleri ve farklı bakış açılarını sorgulayabilecekleri konuların seçilmesi, hem ders içindeki iletişimselliği arttırmakta hem de öğrenilenleri unutulmaz kılmaktadır; dolayısıyla, kişisel gelişim üzerine yazılan metinler de ders öğretiminde kullanılabilir.
- İçerdiği farklı dil yapıları ve konuları bakımından, dil öğretimi derslerinde, çeşitli metin türlerine yer verilmesi faydalı olacaktır.
- Öğrenme, öğrencinin etkin katılımını gerektiren bir süreç olduğundan; bilinçlendirme çalışmaları yoluyla öğrencilerin dikkatlerinin hedef yapılara çekilmesi, öğrencilerin çeşitli sorularla akıl yürütmelerinin sağlanması, rehberlik edilerek yönlendirilmesi ve kendi hızlarında ilerlemelerine izin verilmesi bu öğrenme sürecini daha verimli kılacaktır.
- Bilinçlendirme çalışmalarının ardından yapılan yaratıcı dilbilgisi çalışmalarıyla öğrenilen dil yapıları anlamlı bir şekilde kullanıma sokulabilecek; böylece, öğrencilerin dili iletişimsel boyutta deneyimleme fırsatını yakalamaları sağlanmış olacaktır. İletişimselliğin harekete geçirildiği bu aşamada, öğrenciler kendilerini istedikleri şekilde ifade etme imkanı bulacaklarından öğrenilen yapıların hatırlanabilirlik düzeyi artırılabilir.
- Yaratıcı dilbilgisi çalışmalarını tasarlarken, Görev Odaklı Öğrenme Modelinde yer alan ‘görev’lerin iletişimsel olmasını sağlayan özellikler dikkate alınmalıdır; böylece öğrenciler verilen görevleri yerine getirirken dili iletişimsel bir amaçla kullandıklarının farkına varacaklardır.
- Kimi yaratıcı dilbilgisi çalışmalarının arka planında müzik kullanılabilir; böylelikle, öğrenciler etkinliklere katılım için daha istekli hale getirilebilir.
- Dilin sistematik bir bütün olduğu gerçeği göz ardı edilmemeli ve hazırlanan dilbilgisi etkinlikleri okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi diğer dil becerileriyle de iç içe geçirilmelidir.

Bu çalışmada, şart kipinin hikayesi, geniş zamanın hikayesi, gelecek zamanın

hikayesi [(Eğer), (fiil+ (ma)+sA (+ydI) + kişi eki, fiil+(ma)+geniş zaman (hikaye) (-E/İrdİ) /gelecek zaman (hikaye) (-(y)EcEktİ)+kişi eki] ve şimdiki zamanın hikayesi [-Iyor+ du + kişi eki]) yapıları üzerine ders malzemeleri hazırlanmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, farklı özgün metinler kullanılarak yine çeşitli etkinlikler oluşturulabilir. Yahut da farklı dilbilgisel yapıların öğretimi için, yine özgün metinler aracılığıyla çeşitli etkinlikler tasarlanabilir.

Bu araştırma kapsamında tasarlanan etkinlikler 16 kişiye uygulanmış ve yapılan odak grup görüşmesinde 14 katılımcı yer almıştır. Daha fazla öğrenciye uygulama ve odak grup görüşmesi yapılarak araştırmanın geçerliliği sağlanabilir.

Son olarak, öğrenciler için öğrenme sürecini daha anlamlı, faydalı, unutulmaz ve eğlenceli kılmak için, akademisyenlerin, dil öğreticilerinin, ders kitabı yazarlarının ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yer alan herkesin daima ders deneyimleri üzerine yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmaları ve bu değerlendirme doğrultusunda daha etkili bir öğretimin nasıl yapılabileceği üzerine fikir üretmeleri önerilmektedir. Gerçek ders deneyimleri üzerinden geliştirilecek olan öneriler, değişiklikler ve yenilikler alanda yapılan ve yapılabilecek olan çalışmalar için etkili bir kılavuz niteliği taşıyacaktır.

KAYNAKÇA

- AK BAŞOĞUL, D. ve KESİK, F. S.: 2015 “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Adlaştırma: -mış+lık+iyelik var/yok/ol-, -Dlk/(y)AcAk+iyelik var/yok/ol-”, **Türkçenin Eğitimi-Öğretimine Yönelik Çalışmalar**, Coşkun, M. V. (Ed.), Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, s. 29-42.
- AK BAŞOĞUL, D., ORYAŞIN, U. ve KARAGÖZ, M.: 2016 “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde -(I/A)r Biçimbiriminin Alışkanlık İşlevinin Öğretilmesine Yönelik İşe Dayalı Ders Malzemeleri”, **Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks**, 8 (1), s. 373-394.
- AKCAN, S.: 2009 “Türkçenin Yetişkinlere Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yöntem Ve Yaklaşımlar”, **Yabancılarla Türkçe Öğretimi/Politika, Yöntem Ve Beceriler**, Ed. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt, Ankara, Anı Yayıncılık, s. 209-219.
- AKKAYA, N.: 2008 “Dilbilgisi”, **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**, Ekin Basım Yayın Dağıtım, s. 263-301.
- AKMAN YEŞİLEL, D. B.: 2015 “İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)”, Ed. Nilüfer Bekleyen, **Dil Öğretimi**, Ankara: Pegem Akademi, s. 59-80.
- AKSAN, D.: 1977 **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim 1**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları: 439.

- AKSAN, D.: 1980 **Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Cilt: 2, Ankara, TDK.
- AKSAN, D.: 1982 “Türkçe Çalışmalarında ve Öğretiminde Dilbilimin Yeri”, **AÜ DTCF DERGİSİ**, C. XXX. Sy. 1-2. s. 43-49.
- AKSAN, M.
ve AKSAN, Y.: 1991 “Metin kavramı ve Tanımları”, **Dilbilim Araştırmaları**, Hitit Yayınevi, Ankara, s. 90-103.
- AKTAŞ, T.: 2004 “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S. 12, Kayseri, s. 45-58.
- AVRUPA KONSEYİ/
MODERN DİLLER
BÖLÜMÜ.: 2013 **Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim Ve Değerlendirme**, 2. Baskı, Frankfurt/Main, Almanya, telcGmbH.
- BANGUOĞLU, T.: 1986 **Türkçenin Grameri**, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları: 528, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- BATSTONE, R.: 1994 **Grammar**, Hong Kong, Oxford University Press.
- BEAUGRANDE, R.
DE.: 1985 “Text Linguistics in Discourse studies”, **Handbook of Discourse Analysis**, Volume 1, Disciplines of Discourse, Ed. Van Dijk, Academic Press, s. 41-71.

BEAUGRANDE, R. DE. **Introduction to Textlinguistics**, London: Longman.
ve DRESSLER, W. U.:
1981

BERGLAR, D. ve
HUNT, A.: 2002 “Implementing Task-Based Language Teaching”, Eds.
Jack C. Richards, Willy Renandya, **Methodology In
Language Teaching: An Anthology of Current
Practice**, New York, Cambridge University Press, s. 96-
105.

BÖLÜKBAŞ, F. **İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1**, Ed.
GEDİK, E. GÖÇEN, G. Aslan, F., Ed. Yard. Keskin, F. İstanbul, Kültür Sanat
GÖNÜLTAŞ, G. Basımevi.
KESKİN, F. ÖZENC, F.
TOKGÖZ, H. ÜNSAL,
G. ve YAVUZ, S.: 2013

BÖLÜKBAŞ, F. **İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1**,
GEDİK, E. GÖÇEN, G. Ed. Aslan, F., Ed. Yard. Keskin, F. İstanbul, Kültür
GÖNÜLTAŞ, G. Sanat Basımevi.
KESKİN, F. ÖZENC, F.
TOKGÖZ, H. ÜNSAL,
G. ve YAVUZ, S.: 2013

BÖLÜKBAŞ, F. **İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2**, Ed.
GEDİK, E. GÖÇEN, G. Aslan, F., Ed. Yard. Keskin, F. İstanbul, Kültür Sanat
GÖNÜLTAŞ, G. Basımevi.
KESKİN, F. ÖZENC, F.
TOKGÖZ, H. ÜNSAL,
G. ve YAVUZ, S.: 2013

- BÖLÜKBAŞ, F. **İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B2**, Ed. Aslan, F., Ed. Yard. Keskin, F. İstanbul, Kültür Sanat Basımevi.
- GEDİK, E. GÖÇEN, G. GÖNÜLTAŞ, G. KESKİN, F. ÖZENC, F. TOKGÖZ, H. ÜNSAL, G. ve YAVUZ, S.: 2014
- BRIONY, B.: 2016 “Bringing Grammar to Life”, **OUP Webinar**, October (Çevrimiçi) http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/events/handouts/271016_WW_BringingGrammarToLife_slidesAndHandout.pdf, 5 Ocak 2018.
- BÜYÜKİKİZ, K. K.: 2013 “Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi (Task-Based Method)”, Ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur, **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları, s. 121-123.
- BÜYÜKİKİZ, K. K.: 2013 “İçerik Odaklı Öğretim (Content-Based Instruction)”, Ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur, **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları, s. 125-128.
- BÜYÜKKANTARÇIOĞLU, N.: 2006 “Söylemden İdeolojiye: Eleştirel Söylem Çözümlemesi” Ed. Kocaman, A. **Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar**, Ankara, Dil Derneği Yayınları, s. 101-117.

- CAMPBELL, C ve KRYSEWSKA, H.: 1992 **Learner-based Teaching**, China, Oxford University Press.
- CEM DEĞER, A., ÇETİN, B. ve OFLAZ KÖLECİ, E.: 2017 **Kuramdan Uygulamaya Yabancılar Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi.
- ÇEÇEN, M. A.: 2007 **Metne Dayalı Dilbilgisi Öğretimi**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- CHOMSKY, N.: 1965 **Aspects Of The Theory of Syntax**, M. I. T. Press.
- ÇOKLUK, Ö. YILMAZ, K. ve OĞUZ, E.: 2011 “Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi”, **Kuramsal Eğitimbilim**, 4 (1), 95-107, 2011. (Çevrimiçi) <http://www.keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/c4s1m6.pdf>, 15.04.2018.
- DEMİRCAN, Ö.: 2013 **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul, DER Yayınları.
- DEMİREL, Ö.: 1998 **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**, İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- DİLAÇAR, A.: 1968 **Dil, Diller ve Dilcilik**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, Sayı: 2639.
- DİLBER, E.: 2015 “Dilbilgisi Öğretimi”, Ed. Nilüfer Bekleyen, **Dil**

Öğretimi, Ankara, Pegem Akademi, s. 371-390.

DİLİDÜZGÜN, Ş.: 2010 **Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi Uygulamalı Bir Yaklaşım**, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.

DİLİDÜZGÜN, Ş.: 2012a “Anadili Öğretiminde Görsellerin İşlevi Ve Niteliği Türkiye Ve İngiltere Örneği”, Ed. Mustafa Aksan ve Yeşim Aksan, **Türkçe Öğretiminde Güncel Çalışmalar**, Ankara, Şafak Matbaası, s. 141-150.

DİLİDÜZGÜN, Ş.: 2012b “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Söylemsel Yeti Geliştirme Bağlamında Değerlendirilmesi”, Ed. Engin Yılmaz, Mehmet Gedizli, Erdal Özcan ve Yonca Koçmar, **Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Üzerine Çalışmalar**, Ankara, Pegem Akademi, s. 342-350.

van DIJK, T. A.: 1977 **Text and Context, Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse**, London and New York, Longman.

DURMUŞ, M.: 2013 “Dil Öğretiminin Erken Dönemleri ve Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)”, Ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur, **Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları, s. 49-54.

DÜZENLİ, S.: 2008 **Türkçede Ortaçlaştırma Belirticilerinin Öğretimine Yönelik Ders Malzemesi Hazırlama**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yabancı Dil Olarak Türkçe

Öğretimi Anabilim Dalı, İzmir.

- ELLIS, R.: 2002 “Grammar Teaching – Practice or Consciousness-Raising?” Eds. Jack C. Richards, Willy Renandya, **Methodology in Language Teaching/ An Anthology of Current Practice**, New York, Cambridge University Press, s. 167-174.
- ELLIS, R.: 2009 “Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings”, **International Journal of Applied Linguistics**, Vol. 19. No. 3, Blackwell Publishing Ltd.
- ERGİN, M.: 2009 **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul, Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım
- GEE, J. P.: 2004 **What Video Games Have To Teaching Us About Literacy And Learning**, New York, Macmillan Publishing Company.
- GENCAN, T. N.: 2001 **Dil Bilgisi**, Ankara, Ayraç Yayınevi.
- GERNGROSS, G. **Teaching Grammar Creatively**, Helbling Languages.
- PUCHTA, H. ve THORNBURY, S.: 2006
- GLESNE, C.:2013 “Kelimelerin Uçmasını Sağlamak: Görüşme Yoluyla Anlamak”, Bölüm Çev. Pelin Yalçınoglu, Çeviri Ed. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoglu, **Nitel Araştırmaya Giriş**, 2.

Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık. s. 139-189.

GOWER, R. PHILIPS, D. ve WALTERS, S.: 2005 **Teaching Practice / A handbook for teachers in training**, Ed. Adrian Underhill, Macmillan.

GÖÇEN, G. ve OKUR, A.: 2013 “Dil Bilgisi Eğitimi”, Ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur, **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları, s. 333-356.

GÖKTÜRK, A.: 1980 **Okuma Uğraşı**, 2. Basım, İstanbul, Çağdaş Yayınları.

GÜNAY, D.: 2003 **Metin Bilgisi**, İstanbul, Multilingual.

GÜNEŞ, F.: 2007 **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara, Nobel Yayınları.

GÜNEŞ, F.: 2013 “Dil Öğretimi ve Temel Dil Yaklaşımları”, Ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur, **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları, s. 37-48.

GÜNEY, N. ve AY TAN, T.: 2012 **Aktif Öğrenme Teknikleriyle Dillbilgisi Öğretimi**, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.

HADFIELD, J. ve HADFIELD, C.: 2015 “Teaching grammar creatively”, Ed. By. Alan Maley, Nick Peachey, **Creativity in the English language classroom**, London, British Council.

- HALLIDAY, M. A. K.: 1977 “Text as Semantic Choice in Social Contexts”, Haz. Teun A. Van Dijk ve Janos S. Petöfi, de Gruyter, **Grammars and Descriptions**, Berlin ve New York, s. 176-226.
- HARMER, J.: 2001 **How To Teach English**, Malaysia, VVP, Longman.
- HOPPER, P. J.: 1988 “Emergent Grammar And The Priori Grammar Postulate”, Haz. D. Tannen, **Linguistics In Context: Connecting Observation and Understanding**, NY, Academic Press, s. 117-134.
- HUDSON R.: 1992 **Teaching grammar. A Guide for the National Curriculum**, Oxford, Blackwell.
- HUGHES, R. ve MCCARTHY, M.: 1998 “From Sentence to Discourse: Discourse Grammar And English Language Teaching”, **TESOL QUARTERLY**, Vol. 32, No. 2.
- HYMES, D. H.: 1966 “Two types of linguistic relativity”, Ed. William Bright, **Sociolinguistics**, The Hague, Mouton, s. 114-158.
- HYMES, D. H.: 1972 On Communicative Competence, Eds. J. B. Pride ve Janet Holmes, **Sociolinguistics: Selected Readings**, s. 269-293.
- İŞERİ, K.: 2017 **Sözden Yazıya Dile Gelen Metin**, Ankara, Pegem Akademi.

KNAPP, P. ve
WATKINS, M.: 2005

**Genre, Text, Grammar: Technologies For Teaching
And Assessing Writing**, UNSW Press.

KOCAMAN, A.: 1983

“Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi Üzerine”, Türk Dili-Dil öğretimi özel sayısı, TDK, Ankara, Haz. Ahmet Kocaman, **Dil ve Eğitimi Düşünmek**, 2009, İstanbul, Toroslu Kitaplığı, s. 55-56.

KOCAMAN, A.: 1983

“Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler”, Türk Dili, Dil eğitimi özel sayısı, TDK, Ankara, Haz. Ahmet Kocaman, **Dil ve Eğitimi Düşünmek**, 2009, İstanbul, Toroslu Kitaplığı, s. 47-53.

KOCAMAN, A.: 1996

“Dil Kullanım Düzlemi Üzerine Düşünceler”, Çağdaş Türk Dili, Haziran 1996, Haz. Ahmet Kocaman, **Dil ve Eğitimi Düşünmek**, 2009, İstanbul, Toroslu Kitaplığı, s. 41-43.

KOCAMAN, A.: 2001

“Metindilbilimden Deyişbilgisine”, Doğu Akdeniz Üniversitesi, TDE Bölümü Dergisi, Sayı: 2, Haz. Ahmet Kocaman, **Dil ve Eğitimi Düşünmek**, 2009, İstanbul, Toroslu Kitaplığı, s. 13-18.

KOCAMAN, A.: 2002

“Dilbilimden Türkçe Öğretimine”, Cumhuriyet, Bilim Teknik, Haz. Ahmet Kocaman, **Dil ve Eğitimi Düşünmek**, 2009, İstanbul, Toroslu Kitaplığı, s. 29-30.

- KOCAMAN, A.: 2005 “Dil Kullanımında Doğruluk ile Yerindelik Üzerine”, Türk Dili Dergisi, Ekim 2005, Haz. Ahmet Kocaman, **Dil ve Eğitimi Düşünmek**, 2009, İstanbul, Toroslu Kitaplığı, s. 19-21.
- KOCAMAN, A.: 2006 “Dilbilim: Temel Kavramlar”, Yay. Haz. Ahmet Kocaman, **Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar**, Ankara, Dil Derneği Yayınları, s. 9-14.
- KORKUT, E.: 2015 “Dilbilim ve Dil Öğretimi”, Ed. Korkut, E. ve Onursal Ayırır, İ. **Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi**, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- KIRAN, Z.: 2001 **Dilbilime Giriş**, Ed. Ayşe Kıran, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- KIRKGÖZ, Y.: 2015 “Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)”, Ed. Nilüfer Bekleyen, **Dil Öğretimi**, Ankara: Pegem Akademi, s. 231-244.
- KRAHNKE, K.: 1987 **Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching**, New York, Prentice Hall.
- KURT, C., AYGÜN, E. N., LEBLEBİCİ, E. ve ALTINKAYNAK TÖMER. **Yeni Hitit II Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1**, Ed. N. Engin Uzun, Ankara, Ankara Üniversitesi

COŞKUN, Ö.: 2010a

KURT, C., AYGÜN, E.
N., LEBLEBİCİ, E. ve
ALTINKAYNAK
COŞKUN, Ö.: 2010b

Yeni Hitit II Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1, Ed. N. Engin Uzun, Ankara, Ankara Üniversitesi TÖMER.

KURT, C., AYGÜN, E.
N., LEBLEBİCİ, E. ve
ALTINKAYNAK
COŞKUN, Ö.: 2009a

Yeni Hitit II Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1, Ed. N. Engin Uzun, Ankara, Ankara Üniversitesi TÖMER.

KURT, C., AYGÜN, E.
N., LEBLEBİCİ, E. ve
ALTINKAYNAK
COŞKUN, Ö.: 2009b

Yeni Hitit II Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1, Ed. N. Engin Uzun, Ankara, Ankara Üniversitesi TÖMER.

KURT, C., vd.: 2011

Yeni Hitit II Yabancılar İçin Türkçe Öğretmen Kitabı B1, Ed. N. Engin Uzun, Ankara, Ankara Üniversitesi TÖMER.

LARSEN-FREEMAN,
D.: 2009

“Teaching and Testing Grammar”, Eds. Michael H. Long, Catherine J. Doughty, **The Handbook of Language Teaching**, Singapore, Wiley-Blackwell Publication, s. 518-542.

LIGHTBOWN, P. M. ve
SPADA, N.: 2003

“How Languages are Learned”, China, Oxford University Press.

LONG, M. ve
ROBINSON, P.: 1998

“Focus on form: Theory, research and practice”, Ed. C. Doughty ve J. Williams, **Focus on form in classroom**

- second language acquisition**, Cambridge, Cambridge University Press, s. 15-63.
- MCCARTHY, M. ve CARTER, R.: 1994 **“Language As Discourse: Perspectives For Language Teaching”**, London, Longman.
- MCNEIL, M. J. ve KING, C.: 2010 **Bir Zamanlar**, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Ankara, Korza Yay.
- MEB: 2006; CEF: 2001 **Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni/ Öğrenme–Öğretme-Değerlendirme**, Ankara, MEB.
- GÜN, N.: 2017 **Mutluluk Kitabı**, İstanbul, Kuraldışı Yayıncılık.
- NOBUYOSHI, J. ve ELLIS, R.: 1993 “Focused communication tasks and second language acquisition”, **ELT Journal**, Volume 47/3, July 1993, Oxford University Press.
- NUNAN, D.: 1989 **Designing Tasks for the Communicative Classroom**, Glasgow, Cambridge University Press.
- OCHS, E., SCHEGLOFF, E. ve THOMPSON, S.: 1996 **Interaction and Grammar**, Cambridge, Cambridge University Press.
- ÖGEYİK, M. C.: 2007 **Yabancı Dil Öğretiminde Şiir**, Ankara, Pegem Yayıncılık

- ÖZ, M. F.: 2001 Uygulamalı Türkçe Öğretimi, Ankara, Anı Yayıncılık.
- ÖZBAY, M.: 2006 Özel Öğretim Yöntemleri II, Ankara, Öncü Kitap.
- ÖZKAN, M. TÖREN, H. ve ESİN, O.: 2013 Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım, İstanbul, Filiz Kitabevi.
- PAKER, T.: 2015 “İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi (Communicative Language Teaching Method)”, Ed. Nilüfer Bekleyen, **Dil Öğretimi**. Ankara, Pegem Akademi.187-210.
- PALTRIDGE, B.: 2001 **Genre and the Language Learning Classroom**, The University of Michigan Press.
- RICHARDS, J. C.: 2002 “Theories of Teaching in Language Teaching”, Ed. Jack C. Richards ve Willy A. Renandya, **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**, Cambridge, Cambridge University Press, s.19-25.
- RICHARDS, J. C.: 2002 “Addressing The Grammar Gap in Task Work”, Ed. Jack C. Richards ve Willy A. Renandya, **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**, Cambridge: Cambridge University Press, s. 153-166.
- RICHARDS, J. C. ve RODGERS, T. S.: 2001 **Approaches and Methods in Language Teaching**, the United States of America, Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. ve RENANDYA, W. A.: 2002 **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**, Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C.: 2013 **Interchange Fourth Edition Full Contact, Video Activity Worksheets 2**, Cambridge University Press.

RUHİ, Ş.: 1993 **Dil Öğretim Felsefesi**, Dilbilim Araştırmaları, Hitit.

RUTHERFORD, W. E.: 1987 **Second Language Grammar: Learning and Teaching**, London, Longman.

SAĞIN ŞİMŞEK, S. Ç.: 2006 “Toplumdilbilim” Ed. Ahmet Kocaman, **Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar**, Ankara, Dil Derneği Yayınları, s. 77-88.

SALI, P.: 2015 “Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)”, Ed. Nilüfer Bekleyen, **Dil Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi, s. 169-185

SANSA TURA, S.: 1983 “Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri”, **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi**, Dil Öğretim Özel Sayısı, Sayı: 379-380 / Temmuz – Ağustos 1983, TDK Yayınları.

SCHWENK, H.: 1993 “Anadili ve Yabancı Dil öğretiminde Dilbilgisi”, **Tömer**

Dil Dergisi, Sy. 13, Eylül-Ekim 1993.

SCRIEVENER, J.: 2003 **Teaching Grammar**, Oxford University Press.

SCRIEVENER, J.: 2011 **Learning Teaching/ The Essential Guide to English Language Teaching**, London, Macmillan Publishers Limited.

SEZER, A. OĞUZKAN, F. ÖZDEMİR, E. ve GÖĞÜŞ, B.: 1991 **“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”**, Ed. Bekir Özer, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

SHARWOOD SMITH, M.: 1988 **“Consciousness-raising and the second language learner”**, Eds. W. Rutherford ve M. Sharwood-Smith, **Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings**, New York, Newbury House, s. 51-60.

SKEHAN, P.: 1998 **A Cognitive Approach to Language Learning**, Hong Kong, Oxford University Press.

SWAN, M.: 2002 **“Seven bad reasons for teaching grammar – and two good ones”**, Ed. Jack C. Richards ve Willy A. Renandya, **Methodology in language teaching: An anthology of current practice**, Cambridge, Cambridge University Press, s. 148-152.

- ŞENEL, M.: 2015 “Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)”, Ed. Nilüfer Bekleyen, **Dil Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi, s. 23-39.
- ŞENÖZ- AYATA, C.: 2003 **Almanca ve Türkçede Metin Türü Olarak Yazın Eleştirisi**, Mavibulut, İstanbul.
- THORNBURY, S.: 2000 **How To Teach Grammar**, Spain, Longman.
- TOKLU, O.: 2011 **Dilbilime Giriş**, Ankara, Akçağ Yayınları.
- TOMLINSON, B. 2015 “Challenging teachers to use their coursebooks creatively”, Ed. Alan Maley ve Nick Peachey, **Creativity in the English language classroom**, London, British Council, s. 24-28.
- TOSUN, C.: 2006 “Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış”, **Journal of Arts and Sciences**, Çankaya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, 5, s. 79-88.
- UNGAN, S.: 2013 “Dil ve Dünya Dilleri”, Ed. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur, **Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları, s. 15-22.
- UR, P.: 1988 **Grammar practise activities. A practical guide for teachers**, Cambridge, Cambridge University Press.

- UZUN, N. E.: 2010 “Dilbilimsel Bulguların Türkçenin Öğretimine Aktarılması: Tömer “Yeni Hitit” Örneğinde Dilbilgisinin Yeri”, Yay. Haz. Leyla Subaşı Uzun, Ümit Bozkurt, **Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar**, Ankara, Ankara Üniversitesi Tömer, s. 356-363.
- UZUN-SUBAŞI, L.: 2003 “Metin Üretimi”, Ed. Canan İleri, **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1293, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 715, Eskişehir, s. 22-38.
- VAN, DIJK, T. A.: 1972 **Some Aspects Of Text Grammars**, The Hauge, Mouton.
- VARDAR, B.: 1968 **Dilbilim Sorunları**, Yeni İnsan Yayınları.
- VARDAR, B.: 2002 **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul, Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- WILLIS, J.: 1996 **A Framework for Task-Based Learning**, Malaysia, Longman.
- WRIGHT, A.
BETTERIDGE, D. ve
BUCKBY, M.: 2002 **Games for Language Learning**, The UK, Cambridge University Press.
- YAKICI, A., YÜCEL, M., DOĞAN, M. ve
YELOK, S. V.: 2006 **Üniversiteler İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**, Ankara, Gazi Kitabevi.

- YAMAN, H.: 2013 “Dilbilgisi Oyunları”, Ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur, **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları, s. 242-245.
- YAPRAK, Z.: 2015 “İçerik Temelli Öğretim / İçerik ve Dil Bütünleştirmeli Öğrenme”, Ed. Nilüfer Bekleyen, **Dil Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi, s. 211-229.
- YAVUZ, A.: 2015 “Düzvarım Yöntemi (Direct Method)”, Ed. Nilüfer Bekleyen, **Dil Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi, s. 41-57.
- YAYLI, D. ve YAYLI, D.: 2009 “Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri”, Ed. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt, **Yabancılar Türkçe Öğretimi/Politika, Yöntem Ve Beceriler**, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 7-28.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H.: 2016 **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- ZEYREK, D.: 1996 “Söylem ve Toplum”, Ed. Ahmet Kocaman, **Söylem Üzerine**, Ankara, Hitit Yayınevi, s. 38-66.

Etkinliklerde Kullanılan İnternet Kaynakları:

<https://www.sabah.com.tr/galeri/magazin/unluleri-pisman-ettiren-davranislar/11>

<https://www.styleandgeek.com/celebrities-and-their-regrets/>

https://www.google.com/search?q=mutluluk+resmi&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=9Wr7dfWOnFdmxM%253A%252CibHagYctsVNkTM%252C_&usg=__Ki2dMFBai54mr-3lDHF1q8GeCXU%3D&sa=X&ved=0ahUKEwijo_id0J7bAhXhd5oKHRdEDacQ9Q_EINzAH#imgdii=p1AHLCO0_cp_uM:&imgsrc=9Wr7dfWOnFdmxM:

https://www.google.com.tr/search?q=reading&rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiSsNuW0Z7bAhVDXSwKHWXxBT4Q_AUICygC&biw=1366&bih=662#imgsrc=JpdNRW0sSmBNnM:

https://www.google.com.tr/search?q=arkada%C5%9Fl%C4%B1k&rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjswO3n0-LZAhWoJJJoKHXT0D_IQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgsrc=d3dRUZMtaDHcOM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=WdoGW8jBDNSQmgWfxoXgCg&q=motorlu+ilk+araba&oq=motorlu+ilk+araba&gs_l=img.3..0i8i30k1l2.13188.14981.0.15278.8.8.0.0.0.139.681.0j6.6.0....0...1c.1.64.img..2.6.675...0i8i7i30k1.0.Ku99vqLe1Kw#imgsrc=UZlO6Znx-RR-lM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=vtkGW6OTAoW3sQHY2qqgBQ&q=son+model+araba&oq=son+model+araba&gs_l=img.3..0j0i67k1l2j0l7.15675.17418.0.17741.10.10.0.0.0.0.0.144.1114.0j10.10.0....0...1c.1.64.img..0.10.1110...0i7i30k1j0i7i5i30k1j0i8i7i30k1.0.oAMAGDt75Xg#imgsrc=VsZawvdJbc6XgM:

https://www.google.com.tr/search?q=direksiyon&rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjKxf-

https://www.google.com.tr/search?q=direksiyon&rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjKxf-

e1Z7bAhUJ_SwKHYBTCZgQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=Ai0l3LNFq
kI_9M:

https://www.google.com.tr/search?q=vites&rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiY6fyp1Z7bAhXDBSwKHS_1Bm4Q_A
UICigB&biw=1366&bih=662

https://www.google.com.tr/search?q=tekerlek&rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjb4Im11Z7bAhUEiiwKHfTKDnkQ_
AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=-sJ_z1bmgIFSaM:

https://www.google.com.tr/search?q=motor&rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjp8bG_1Z7bAhWNhKYKHfJNBHgQ_
AUICigB&biw=1366&bih=662#imgdii=CtZrLMXT2lt_cM:&imgrc=KbQbw3lKmf
bTyM:

https://www.google.com.tr/search?q=benzin&rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi-
2efP1Z7bAhXDFywKHRC8BXAQ_AUIDCgD&biw=1366&bih=662#imgrc=z-
yltNyuT3P4hM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=DtsGW8-
VFfsSnsAGMoLyIDQ&q=araba+freni&oq=araba+freni&gs_l=img..3.0.0l8j0i7i30k1l2
.7122.8410.0.10188.6.6.0.0.0.138.599.0j5.5.0...0...1c.1.64.img..1.5.596...0i19k1j0i
10i19k1j0i7i30i19k1.0.Aqh- KZvNS8#imgrc=uQLaD-yIqf8neM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=0wkIW_LgJ8GqsgGo-

[KeoCg&q=friendship&oq=friends&gs_l=img.3.1.0i67k1l3j0l2j0i67k1j0l4.28022.29590.0.31005.7.6.0.1.1.0.143.660.0j5.5.0...0...1c.1.64.img..1.6.669...0.Iu7kCNXrJG0#imgsrc=SMzZ4JzZcux-GM:](https://www.google.com.tr/search?q=friendship&oq=friends&gs_l=img.3.1.0i67k1l3j0l2j0i67k1j0l4.28022.29590.0.31005.7.6.0.1.1.0.143.660.0j5.5.0...0...1c.1.64.img..1.6.669...0.Iu7kCNXrJG0#imgsrc=SMzZ4JzZcux-GM:)

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=0wkIW_LgJ8GqsgGo-KeoCg&q=friendship&oq=friends&gs_l=img.3.1.0i67k1l3j0l2j0i67k1j0l4.28022.29590.0.31005.7.6.0.1.1.0.143.660.0j5.5.0...0...1c.1.64.img..1.6.669...0.Iu7kCNXrJG0#imgsrc=eyfY-PtFpV_8xM:

https://www.google.com.tr/search?q=%C3%A7ama%C5%9F%C4%B1r+makinesi+clipart&rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=uFjIrBfLPjZYCM%253A%252CDsVZPufZsksDaM%252C_&usg=__yKiO5C5KID_uIW2OahCExuoBeGo%3D&sa=X&ved=0ahUKEwj4w_7d2J7bAhUmDZoKHxhzCZsQ9QEIKzAB#imgsrc=uFjIrBfLPjZYCM:

https://www.google.com.tr/search?q=computer+clipart&rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjOjof02J7bAhXlJ5oKHdJICwwQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgsrc=LFN17AKR4xO5PM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=aN4GW6la56DoBOaorpgF&q=brown+car+clipart&oq=brown+car+clipart&gs_l=img.3..0i19k1.17354.18869.0.19265.6.6.0.0.0.0.157.730.0j6.6.0...0...1c.1.64.img..0.6.726...0i7i30k1j0i7i5i30k1j0i8i7i30k1.0.sS5vUkKy-9M#imgsrc=WP99OkVOYgMDiM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=fN4GW9CnFofL6ASBzL_wBQ&q=electricity+clipart&source=lnms&tbm=isch&sa=1&ei=fN4GW9CnFofL6ASBzL_wBQ&q=electricity+clipart&gs_l=img.3..0i19k1.17354.18869.0.19265.6.6.0.0.0.0.157.730.0j6.6.0...0...1c.1.64.img..0.6.726...0i7i30k1j0i7i5i30k1j0i8i7i30k1.0.sS5vUkKy-9M#imgsrc=WP99OkVOYgMDiM:

oq=electricity+clipart&gs_l=img.3..0j0i7i30k1l9.15554.27984.0.28407.13.12.1.0.0.0.193.1411.0j11.11.0....0...1c.1.64.img..1.11.1225...0i19k1j0i7i30i19k1.0.4_xIxGxmQzw#imgsrc=GkPk2L6Tp0XmTM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=mt4GW45bo9fpBK_4uPgM&q=bula%C5%9F%C4%B1k+makinesi+clipart&oq=bula%C5%9F%C4%B1k+makinesi+clipart&gs_l=img.3...15942.19605.0.20034.16.16.0.0.0.0.135.1575.8j7.15.0....0...1c.1.64.img..3.3.351...0i19k1j0i7i30i19k1j0i7i30k1j0i10i19k1.0.mLaSVo7DL_s#imgsrc=7auXerO5YF2oNM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=9t4GW-bDA47b6QTvuIGQBg&q=asans%C3%B6r+clipart&oq=asans%C3%B6r+clipart&gs_l=img.3..0.30791.32652.0.33023.8.8.0.0.0.181.860.1j6.7.0....0...1c.1.64.img..1.4.530...0i10i19k1j0i7i30i19k1j0i7i30k1j0i8i7i30k1.0.eB6ZpEMh9Xw#imgsrc=8H6wBvI7-CJLYM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=AgsIW7e2DciV6ATozoboAg&q=radio+clipart&oq=radio+clipart&gs_l=img.3...0.0.1.139.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0....0...1c..64.img..0.0.0....0.NWckj0Ely88#imgsrc=dBbh47s1vKeTZM:

https://www.google.com.tr/search?q=plane+clipart&rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjAz7nk96DbAhVDP5oKHayfAUMQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgsrc=MH3Ln1WS8PpfiM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=SAAsIW8SGKqbD6QSHxZhw&q=fork+spoon+clipart&o

[q=fork+spoon+clipart&gs_l=img.3..0i19k1j0i7i30i19k1l2j0i8i30i19k1l7.46621.49360.0.50799.10.10.0.0.0.223.1354.0j6j2.8.0....0...1c.1.64.img..2.8.1348...0j0i7i30k1j0i8i7i30k1.0.kMgb9mnRkIY#imgrc=rE2ROueLI234kM:](https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=fAsIW7HQLoLt6ATg76XICQ&q=vacuum+cleaner+clipart&oq=vacclipart&gs_l=img.3..0i19k1j0i7i30i19k1l2j0i8i30i19k1l7.46621.49360.0.50799.10.10.0.0.0.223.1354.0j6j2.8.0....0...1c.1.64.img..2.8.1348...0j0i7i30k1j0i8i7i30k1.0.kMgb9mnRkIY#imgrc=rE2ROueLI234kM:)

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=fAsIW7HQLoLt6ATg76XICQ&q=vacuum+cleaner+clipart&oq=vacclipart&gs_l=img.1.2.0i7i30k1l10.55861.58301.0.60415.3.3.0.0.0.166.476.0j3.3.0....0...1c.1.64.img..0.3.474...0i10i19k1j0i7i30i19k1.0.UJliHxF6wtQ#imgrc=d337Cnj4LQbYiM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=ugsIW-T_FOra6AT6sLfQDg&q=watch+clipart&oq=watch+clipart&gs_l=img.3..0j0i7i30k1l9.60377.61655.0.64568.5.5.0.0.0.191.796.0j5.5.0....0...1c.1.64.img..0.5.792...0i19k1j0i7i30i19k1.0.8KFRmr1GaEo#imgdii=79iG7HpgAi0QeM:&imgrc=t0UN6iBXaDbzzM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=AsIW6C_H9KKmwWTiKlw&q=di%C5%9F+f%C4%B1r%C3%A7as%C4%B1+clipart&oq=di%C5%9F+f+clipart&gs_l=img.3.0.0i7i30k1l2.91051.93008.0.94631.7.6.1.0.0.143.776.0j6.6.0....0...1c.1.64.img..0.7.786...0.0.5uH5y_TTauA#imgrc=QPt4dNch6ngE1M:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=XAwIW5fpJ-LF6ATqspegDQ&q=paper+and+pencil+clipart&oq=paper+clipart&gs_l=img.3.3.0j0i7i30k1l9.20297.21959.0.26745.6.6.0.0.0.160.815.0j6.6.0....0...1c.1.64.img..0.6.813...0i10i19k1j0i7i30i19k1.0.ipZM_b5l3DE#imgrc=eDdtV2yynW2kM:

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=eAwIW77dMaev6AS-

[0oeYcq&q=scissor+clipart&oq=sciss+clipart&gs_l=img.3.1.0i7i30k1l10.25862.29472.0.34667.5.5.0.0.0.200.728.0j4j1.5.0....0...1c.1.64.img..0.5.723...0j0i19k1j0i7i30i19k1.0.icsQbGMU7UA#imgsrc=bCjDjVs8M1fGzM:](https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=swwIW8LXGuWY6ASH16mYAAQ&q=f%C4%B1r%C4%B1n+clipart&oq=f%C4%B1r%C4%B1n+clipart&gs_l=img.3.1.0i7i30k1l10.25862.29472.0.34667.5.5.0.0.0.200.728.0j4j1.5.0....0...1c.1.64.img..0.5.723...0j0i19k1j0i7i30i19k1.0.icsQbGMU7UA#imgsrc=bCjDjVs8M1fGzM:)

https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1KMZB_enTR588TR588&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=swwIW8LXGuWY6ASH16mYAAQ&q=f%C4%B1r%C4%B1n+clipart&oq=f%C4%B1r%C4%B1n+clipart&gs_l=img.3.0.17728.18355.0.18784.5.5.0.0.0.147.396.0j3.3.0....0...1c.1.64.img..2.2.272...0i19k1j0i7i30i19k1.0.LL_UHap8TkZs#imgsrc=iVvnW-dbH8-XlM:

<https://www.youtube.com/watch?v=3dNBAZnG-wo> (Ayten Alpman’ın “Yanımda Olsa” Şarkısı)

<https://www.youtube.com/watch?v=q6UB8sKMZrA> (‘Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları Etkinlik 19’ Arka Plan Müziği)

<https://www.youtube.com/watch?v=32tIraFPZH4> (Araba Sesi)

<http://www.wordle.net/create> (‘Başlangıç Noktası’ Metni Sözcük Bulutu)

EKLER

EK 1: UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Sayın Öğretim Üyesi,

Danışmanlığını Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN’ün üstlendiği, Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Özlem YILMAZ’ın “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi*” adlı tez çalışması doğrultusunda seçilen metinler ve hazırlanan metin odaklı dilbilgisi öğretimi etkinlikleri için görüşünüze ihtiyaç duymaktayız.

Dil yapılarının her birinin kullanıldıkları bağlam içinde iletişimsel bir işlev taşıdığı ve bu dil yapılarının bağlam içinde anlam kazanmasıyla metinlerin oluştuğu gerçeğinden yola çıkılarak; dil öğretiminde dilbilgisel yapıların kullanıldıkları metin

içinde kazandıkları iletişim işlevleriyle öğrenciye sunulması ve içselleştirilmesi için ortamlar yaratılması gerektiğini düşünülmektedir. Bu nedenle; dilbilgisi öğretiminde dil yapılarının işlevlerinin metinler içinde sorgulandığı, analiz edildiği ve metin odaklı etkinliklerle öğrenciye sezdirildiği etkinlikler tasarlanmıştır. Seçilen metinlerin ve tasarlanan etkinliklerin B1 seviyesi öğrencilerine uygunluğu hakkındaki görüşlerinizi belirtmeniz çalışmaya büyük katkı sağlayacaktır. Teşekkür eder, iyi çalışmalar dileriz.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Özlem YILMAZ

İstanbul Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

ozlemkurtman_86@hotmail.com

EK 2: BAŞLANGIÇ NOKTASI METNİ ve ETKİNLİKLERİ UZMAN GÖRÜŞLERİ

“Okuma öncesi etkinliklerin sayısı alt seçeneklerle beraber biraz fazla gibi geldi, çünkü yabancı öğrencilerde, her soru için ayrıca açıklamalarla beraber, her soruyu hakkıyla sormak ve farklı öğrencilerden yanıt alabilmek için çok zaman gerekebilir.

Bizim kullandığımız kitapta sıfat-fiiler B2'de. Bu nedenle, metinde ve sorularda çok sayıda yer almaları, metni anlamalarında bir problem yaratabilir. Metin değiştirilemeyeceğine göre, en azından soru kalıplarında ve seçeneklerde değişiklik yapılmalı mı? 6. sayfada ‘Hangi zamanda çekimlenmiştir?’ ifadesindeki gibi terimler Türk öğrenciler için uygun, ancak yabancı öğrenciler bunun gibi dilbilgisi terimlerini anlamıyor ve ‘Bu fiillerde hangi zamanlar vardır?’ gibi basit sorular sormak zorunda

kalıyoruz. 10. sayfadaki pişmanlıklarda Kelly Osbourne'nun pişmanlık cümlesindeki uyuşturucu kelimesi metnin anlamı için çok önemli değilse, hepsi Müslüman ve çoğunluğu muhafazakar diyebileceğimiz bir grupta uygulamak için çıkarılabilir mi?"

Öğr. Gör. Zeynep AYAN

İstanbul Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksekokulu

EK 3: BAŞLANGIÇ NOKTASI METNİ ve ETKİNLİKLERİ UZMAN

GÖRÜŞLERİ (İstanbul Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğr. Gör.

Duygu AK BAŞOĞUL)

MUTLULUK



BİLİ ANA LIZI ASAMASI

Dilbilgisel amaç:

- Şart flirleşik çekimi [fil+(ma)+zaman eki+ (y) sA+ kişi eki], geniş zaman kipinin şartın pekiştirilmesi

- Dilek (hikaye) kipinin [fil+(ma)+sA (+ydl) + kişi eki] peşmanlık işlevinin pekiştirilmesi

- Dilek (hikaye) kipinin koşullu aktarma işlevinin [fil+(ma)+sA (+ydl) + kişi eki, fil+(ma)+geniş zaman (hikaye) (-E/Edl) /gelecek zaman (hikaye) (-y/EcEdl)+kişi eki] öğretilmesi

Beretimsel amaç: Bu ekleri uygun bağlamlarda kullanabilmek

Öğrenci becerikleri (Düzey / Milliyet&Anadili): B1 düzeyi / Karma grup

Öğrencilerin becerikleri varsayılan yapıları: İyelik ve tanımlama yapıları, durum ekleri, temel zaman ve kişi ekleri, birleşik zamangiller, ad tamlamaları, bağlaçlar, bağlaçlar

- mış I verig → Narmeni bilim ez. Kitapların

ditilgisi balmeleri cıptırılarak o düzeydeki konular belirlemeli. Yağın

Ulaçlar axamalı obrak C2'ye kadar öğretiliyor. B2 ve C1'de.

OKUMA ÖNCESİ

Etkinlik 1: Yandaki kitap kapaklarını inceleyiniz ve aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

a) Kitabın adı:

b) Kitabın yazarı:

c) Yayınevinin adı:

d) Kitabın başka ismi:

e) Bu kitabın amacı nedir? Doğru seçeneği işaretleyiniz

(...) Bir öykü anlatır.

(...) Bilgilendirir.

(...) Şiir kitabıdır.

e) Kitabın başlığına ve kapak resmine bakarak kitapta bulunabilecek beş sözcük söyleyiniz.

Ö Bu kitabı neden bu kadar çok kişi okunmuş olabilir? ...

Okunmuş olabilir? ...

Etkinlik 2: "Mutluluk bir seçimdi" adlı kitabın ne anlama geldiğini düşünün. Aşağıdaki cümlelerden uygun olanları işaretleyin.

(...) a) Mutlu olmak lüzumsuz bir şeydir.

(...) b) Mutlu olmak insanın kendi elindedir.

(...) c) Siz mutlu edem, bekarlardır.

(...) d) Mutlu olmak bir tercih meselesidir.

(...) e) Bu işte mutlu değilim. Yeterince kazanmıyorum. Yanlış bir seçen yaptım ama buna değiştirmek yine benim elimde.

(...) f) Yolda yürüyorum. Ayağım takılıp yere düşüyorum ve çok sevdiğim aldığım yeni kot pantolonum yırılıyor. Kendi kendime şöyle düşünüyorum: "Böyle şeyler hep beni bolar zaten. Bir gün de şans yüzüne gülmeli."

(...) g) Bu işte mutlu değilim. Yeterince kazanmıyorum. Yanlış bir seçen yaptım ama buna değiştirmek yine benim elimde.

(...) h) Bu işte mutlu değilim. Yeterince kazanmıyorum. Yanlış bir seçen yaptım ama buna değiştirmek yine benim elimde.

(...) i) Yolda yürüyorum. Ayağım takılıp yere düşüyorum ve çok sevdiğim aldığım yeni kot pantolonum yırılıyor. Kendi kendime şöyle düşünüyorum: "Böyle şeyler hep beni bolar zaten. Bir gün de şans yüzüne gülmeli."

(...) j) Bu işte mutlu değilim. Yeterince kazanmıyorum. Yanlış bir seçen yaptım ama buna değiştirmek yine benim elimde.

(...) k) Yolda yürüyorum. Ayağım takılıp yere düşüyorum ve çok sevdiğim aldığım yeni kot pantolonum yırılıyor. Kendi kendime şöyle düşünüyorum: "Böyle şeyler hep beni bolar zaten. Bir gün de şans yüzüne gülmeli."

(...) l) Bu işte mutlu değilim. Yeterince kazanmıyorum. Yanlış bir seçen yaptım ama buna değiştirmek yine benim elimde.

(...) m) Yolda yürüyorum. Ayağım takılıp yere düşüyorum ve çok sevdiğim aldığım yeni kot pantolonum yırılıyor. Kendi kendime şöyle düşünüyorum: "Böyle şeyler hep beni bolar zaten. Bir gün de şans yüzüne gülmeli."

(...) n) Bu işte mutlu değilim. Yeterince kazanmıyorum. Yanlış bir seçen yaptım ama buna değiştirmek yine benim elimde.

(...) o) Yolda yürüyorum. Ayağım takılıp yere düşüyorum ve çok sevdiğim aldığım yeni kot pantolonum yırılıyor. Kendi kendime şöyle düşünüyorum: "Böyle şeyler hep beni bolar zaten. Bir gün de şans yüzüne gülmeli."

(...) p) Bu işte mutlu değilim. Yeterince kazanmıyorum. Yanlış bir seçen yaptım ama buna değiştirmek yine benim elimde.

(...) q) Yolda yürüyorum. Ayağım takılıp yere düşüyorum ve çok sevdiğim aldığım yeni kot pantolonum yırılıyor. Kendi kendime şöyle düşünüyorum: "Böyle şeyler hep beni bolar zaten. Bir gün de şans yüzüne gülmeli."

(...) r) Bu işte mutlu değilim. Yeterince kazanmıyorum. Yanlış bir seçen yaptım ama buna değiştirmek yine benim elimde.

(...) s) Yolda yürüyorum. Ayağım takılıp yere düşüyorum ve çok sevdiğim aldığım yeni kot pantolonum yırılıyor. Kendi kendime şöyle düşünüyorum: "Böyle şeyler hep beni bolar zaten. Bir gün de şans yüzüne gülmeli."

(...) t) Bu işte mutlu değilim. Yeterince kazanmıyorum. Yanlış bir seçen yaptım ama buna değiştirmek yine benim elimde.

(...) u) Yolda yürüyorum. Ayağım takılıp yere düşüyorum ve çok sevdiğim aldığım yeni kot pantolonum yırılıyor. Kendi kendime şöyle düşünüyorum: "Böyle şeyler hep beni bolar zaten. Bir gün de şans yüzüne gülmeli."

(...) v) Bu işte mutlu değilim. Yeterince kazanmıyorum. Yanlış bir seçen yaptım ama buna değiştirmek yine benim elimde.



31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

31.

Özellikli

Ekimlik 3: Metni detaylı bir şekilde okuyunuz ve aşağıdaki ifadeler doğruya 'D' yanlışsa 'Y' yazınız.

- ___ Köttümsiz, iyimsiz ve motivasyonu sahip insan birbirinden farklıdır. (D)
- ___ Güzel sözler insanı motive eder.
- ___ Motiv edici sözler sorunların çözümünü kolaylaştırır.
- ___ İnsanların çoğu mutlu olmak için bir kışal aramıyor.
- ___ İnsan mutlu olmak için geleceğe odaklanmalıdır.

Ekimlik 4:

A) Kışaptan alınan aşağıdaki cümlelerin numaralarını tabloda doğru altına yazınız.

"Bulduğum durum içinde mutlu olmayı beşarılır"	"Mutlu olmak için, bir şeyin gerçekleşmesini bekleyenler"
	2

(1)"Her şeyi yapabilme, her şey olabilmek, yaşamın her boyutunu istediğin şekilde değiştirme gücüne sahipsin."

(2)"Eğer çok para kazanacağım bir işe gidersen mutlu olacağım."

(3)"Önce bir noktaya gelirim, özlem duyduğum şeylere kavuşalımdı ondan sonra mutlu olacağım bilececeğiz."

(4)"Eğer üniversiteden mezun olursam mutlu olacağım."

(5)"Desandan kazanacağım sandığım işte içinde, harmanum dışında..."

(6)"Eğer sevdiğim kişiyle evlenirsem mutlu olacağım."

B) Yukarıdaki cümlelerde mutlu olmak için gerçekleşmesi beklenen şeyleri altına yazınız.

Örneğin: "Eğer sevdiğim kişiyle evlenirsem mutlu olacağım"

Çünkü bilmekli!

DİL ANALİZİ (I)

Ekimlik 1:

A) Aşağıdaki soruları cümleye bakarak cevaplayınız.

Eğer üniversiteden mezun olursam, mutlu olacağım.	A	B
---	---	---

1) Cümleye göre aşağıdaki cümlelerden hangisi diğer gerçekleştirmelidir?

(...) Mutlu olacağım. (Universiteden mezun olacağım.)

2) Yukarıdaki cümle türlerini belirleyip doğru seçeneğe yazınız.

(...) 1. Sonuç cümlesi

(...) 2. Koşul cümlesi

B) Aşağıda işaretlemiş sözcükler hangi zamanda çekimlenmiştir? Yuvartak içine yazınız.

(şimdiki zamanın koşulu / geniş zamanın koşulu)

Eğer üniversiteden mezun olursam, mutlu olacağım.

(Geçmiş zaman / Şimdiki Zaman / Gelecek zaman)

C) Tablodaki koşul cümlelerini kutucuktaki sonuç cümleleri ile eşleştirip anlamlı cümleler kurunuz.

hize de donatılar alınız. / hangi tıneği seçeceksin? / hariz tamamlık yapacağım. / yeni çıkan filmi izleyebiliriz. / birlikte para yapabiliriz. / onu affedebiliriz.

	Koşul cümlesi	Sonuç cümlesi
Ben	Alışmamı erken gelişim,	
Sen	Doktor olmağın vuzgeçersen,	
O	Senden ötür dilerse,	
Biz	Sinemaya gidersen,	

Siz	Mükete giderseniz,
Omlar	Ziyaretimize gelerseniz,

D) Yukarıdaki tabloya bakarak dilbilgisi anahtarındaki boşlukları tamamlayınız.

6 DİL BİLGİSİ ANAHTARI

Koşul cümlelerinin ardından gelen soru cümlelerini cümle, "geçerli zaman"ın yanı sıra ile de çekimlenir.

E) Aşağıda metinden alınan cümleleri dilbilgisi anahtarından yararlanarak koşul cümlesi ile ifade etmeye çalışın.

"Önce her noktaya geldim, değim dayadığımız göylere karışalım, onların soru maddi olmadıkları bulundukları."

→ Daha basit bir cümle seçilebilir.

Eğer

F) Sizin mutlu olmanız sağlayacak en önemli şey nedir? Aşağıdaki cümleleri tamamlayarak ifade ediniz.

Sizin mutlu olmanız en çok ne sağlar?

"Eğer mutlu olurum."

başka diğer

G) Metindeki dilbilgisel açıdan bu cümleyle başka diğer örnekleri de siz bulunuz.

DİL ANALİZİ (2)

A) Aşağıdaki cümlelerden hangisinin gerçekleşme olasılığı daha yüksektir?

- Eğer üniversiteden mezun olursam, mutlu olacağım.
- Eğer her sabah güne başlamadan önce seni motive edici mesajlar dinleseydin, zihnin, yüreğin, ruhun coşku ve heyecanla dolarsaydı, günün nasıl geçerdi?

B) Aşağıdaki cümlelerden hangisi "koşul" hangisi "sonuç" cümlesidir? Yuvarlak içine alınız.

"Eğer her sabah güne başlamadan önce seni motive edici mesajlar dinleseydin,

(koşul/sonuç)

zihnin, yüreğin, ruhun coşku ve heyecanla dolarsaydı, günün nasıl geçerdi?"

(koşul/sonuç)

C) Yukarıdaki cümleyle göre aşağıdaki ifadelerden doğru olanı yuvarlak içine alınız.

- Kişi her sabah güne başlamadan önce motive edici mesajlar dinliyor / dinlemiyor.
- Kişinin her sabah yüreği, ruhu, coşku ve heyecanla doluyor / dolmuyor.
- Kişi her sabah motive edici mesajlar dinlese günü farklı geçer / geçmez.
- Koşul cümleleri burada pımaahlık / varusayın işlevi taşımaktadır.
- Aşağıdaki sözcükleri emektaki gibi ekelere ayırınız.

Dinleseydin < Dinle-se-y-di-n

Dolsaydı <

Geçerdi <

D) Tablodaki koşul cümlelerini kutucuktaki sonuç cümleleri ile eşleştirip anlamlı cümleler kurunuz.

film birliktir izleyecek / om affedilecek / bu tatil çok marnalı olurdu ne soylerdin / hayrim daha duzali olacaktı / hangi mesleği seçerdin?

Koşul cümlesi	Sonuç cümlesi
Ben	Eğer öğreten olsaydım,
Sen	Doktor olmanıydım,
O	Senden ötür dileseydi,
Biz	Uzaya tatil gidebilseydik,
Siz	Om son kez görebilseydiniz,
Omlar	Daha erken gelsend,

Emel Sayın:

Keşke anne olsaydım.
Eğer anne olsaydım, dünyam en güzel kadın olurdu.

Deniz Akkaya:

Keşke
Eğer

Beren Saat:

Keşke
Eğer

Kelly Osborne:

Keşke
Eğer

Etkinlik 6: Doğru cevabı yavralak içine alınız.

DİL ANAHTARI

"Keşke" ile başlayan cümleler bir potansiyel / var olmayan, "eğer" ile başlayan cümleler bir potansiyel / var olmayı bildirmektedir.

Etkinlik 7: Peki sizin "keşke" dediğiniz şeyler var mı? Yazınız.

Keşke

Ça yandı bu işin içinden

KONUŞMA

Etkinlik 1: Balondaki ifadeyi ne zaman kullandınız? Tahmin ediniz.

a) İşler karışınca

b) İşler çok kolay olunca

Etkinlik 2: Peki sizin balondaki deyimi söylemeniz gerekten anlar oldu mu? Başlıttırmeli!

Etkinlik 3: Aşağıdaki metni okuyun ve soruları cevaplayınız:

Amerika'da son zamanlarda yapılan bir ankette, insanlara bir kimsenin evine ziyaretleri esnasındaki en utanç verici anlarını sordular. İşte en çok verilen cevaplar:

- Bir etkinlik için uygun görünmeme
- Bir yere yanlış bir günde ya da yanlış bir zamanda varma
- Bir şeyi düşünce ya da değeri bir şeyi kırmak
- Yanlışlıkla ev sahibini gücendiren bir şey söylemek
- Birinin ismini unutmak

Richards, J. C. (2013). *Interchange Fourth Edition Full Contact Video Activity Workbook 2*. Cambridge University Press.

- Aynı şeyler sizin kültürünüzde utanç verici olur muydu? Neden ya da neden değil?
- Bir kimsenin evini ziyaret esnasında yaşadığınız en utanç verici an neydi?

YARATICI DİL BİLGİSİ ÇALIŞMALARI

Etkinlik 1: Aşağıdaki durumlar halinde ne yapardınız? Yamaçtaki arkadaşınızla tartışınız.

- En iyi arkadaşının doğum gününü unutsaydın...
- 1000 TL parayı yanlış hesaba yellsaydın...

Epeki ya sen ne yaardın?@

Etkinlik 2: Aşağıdaki yönergeleri adım adım takip ediniz:

- Size verilen kâğıt parçasındaki ifadeyi okuyup sizi tanımlayan cümlelerinizi bulunuz. (EK 1)

- Evinizi bulduktan sonra yeni öğrendiğiniz yapıyla etimlenizi kurunuz.
- Çimlenizi kontrol için bir başka çifte veriniz.



Etiklik 3: Bir halka oluşturalım ve hep birlikte örnekteki gibi zıncıtıme bir öykü oluşturalım.

Eğer bir aynamı oluydım, uzaya giderdim. Eğer uzaya gitsenim, Jüpiter'i ziyaret ederdim. Eğer Jüpiter'i ziyaret etseydim, cennet bulmuş uzayla tanışırım. Eğer birkaç uzayla tanışsaydım, o kadar arkadaş olurum. Eğer umurla arkadaş olsaydım,...

DİNLEME

Etiklik 1: Kısımdeki sözceklere tahmin ediniz.

Yanımda olan halimi _____ Vermiyce ki bana

O yeterdi bana _____ Yollarımı geri

Karşımda _____ hiç _____ Çok aradım beni

Bazıydım ben ona _____ O eski günleri

Çok aradım ben _____ Neredeyim _____ yama

Nerede o sevgili _____ Dünya benim olurdu

Çok aradım ben _____ Yüzüne _____ sevgimi

O eski günleri _____ Saiki ne _____

Etiklik 2: Cevaplarınızı yanınızda arkadaşınızla kontrol ediniz.

Etiklik 3: Şarkıyı dinleyip cevaplarınızı kontrol ediniz.

EN 1:

Eğer zengin ol- / dünyam her yerine seyahat et-

Eğer bahçeli bir evim ol- / bahçesinde mutlaka çiçek yetiştir-

Eğer biraz daha fazla çalış- / sınıfı geç-

Eğer Paris'e git- / bu şehrin müthiş tatlılarından ye-

Eğer sağlıklı beden- / bu kadar kilo alma-

Eğer hava güzel ol- / yüzmeye git-

Eğer bu kadar çok kahve içme- / çoktan uykumuz gel-

Eğer bir kız arkadaşım ol- / ona her gün çiçek al-

Eğer aynı şehirde yaşa- / daha sık görüşebili-

Eğer dünyaya bir daha gel- / yine seninle evlen-

...

Eğer zengin olsaydım, dünyam her yerine seyahat ederdim.

Eğer bahçeli bir evim olsaydı, bahçesinde mutlaka çiçek yetiştirirdim.

Eğer biraz daha fazla çalışsaydım, sınıfı geçerdim.

Eğer Paris'e gitsenim, bu şehrin müthiş tatlılarından yerdim.

Eğer sağlıklı belen olsaydım, bu kadar kilo almazdım.

Eğer hava güzel olsaydı, yüzmeye gidecektik.

Eğer bu kadar çok kahve içmeseydik, çoktan uykumuz gelirdi.

Eğer bir kız arkadaşım olsaydı, ona her gün çiçek alırdım.

Eğer aynı şehirde yaşasaydık, daha sık görüşebilirdik.

Eğer dünyaya bir daha gelsenim yine seninle evlenirdim.

★ Kujilerin kullanımına yönelik etkinlikleri artırılabilir.

★ Bilgili anahtarı bakanları olarak biçimel kurdur da oluşturulabilir.

★ Zamanlı yapıların kullanımı az!

DİRELGİSİ ACIKTAMALARI

"Gelerekse haber ver" gibi!

"İsteyersen gelmen"

"Pimise altını sänder!"

Bu kardan

karmak isterseniz

ci düzeyinde "Birleşik"

zamanlar "İçerisinde tek-

rarı yapıyor. Açınltı-

dırıyor.

EK 4: BAŞLANGIÇ NOKTASI METNİ ve ETKİNLİKLERİ UZMAN GÖRÜŞLERİ (Kastamonu Üniversitesi-TÖMER Öğr. Gör. İbrahim Fatih DEMİREL)

BAŞLANGIÇ NOKTASI

1 ____ Kötümser “yapılamaz” der. İyimser “yapılabilir” der. Motivasyona sahip kişi ise “yaptım” der.

2 ____ Eğer her sabah güne başlamadan önce seni motive edici mesajlar dinleseydin, zihnin, yüreğin, ruhun coşku ve heyecanla dolsaydı, günün nasıl geçerdi? Bir arkadaşın, eşin veya patronun seninle, ilham veren, enerjini artıran “Yapabilirsin! Başarabilirsin!” mesajlarıyla dolu bir konuşma yapsaydı, içindeki gerçek potansiyelini ortaya çıkarmak için içsel gücünü nasıl da harekete geçirirdin! Karşılaştığın her sorunun, zorluğun üstesinden gelebilecek kadar güçlü ve enerjik hissederdin (kendini) değil mi?

3 ____ Her an sana bu sözleri söyleyecek kişileri yanında bulamayabilirsin. *Şu anda bu kitabı okuyorsun. O zaman bir şeyleri değiştirmek için hacısın.* (Ama bu kitabı şu anda okuman bile bir şeyleri değiştirmeye hazır olduğunu gösteriyor) Her şeyi yapabilme, her şey olabilme, yaşamının her boyutunu istediğin şekilde değiştirme gücüne sahipsin. Bu kitapla düşüncelerini uyarmayı, *seni gülümsetmeyi* yüzüne tebessüm kondurmayı, yüreğini umutla, ruhunu coşkuyla doldurmayı amaçlıyorum. Bu amacımda bana yardımcı ol.

4 ____ Bir turist, ziyaret ettiği kasabanın yaşlı marangozuna sorar: “Bu kasaba neyi ile ünlüdür?” Yaşlı adam yanıt verir: “Bu kasaba, dünyada gidebileceğin her yerin başlangıç noktasıdır. Buradan başlayarak her yere gidebilirsin.”

Yaşlı adam ne kadar haklı... Oysa çoğumuz yaşamın zenginliğini *hissede bilmek* için önce başka bir yerde olmamız gerektiğini sanıyoruz. *hazzına varabilmek* Önce bir noktaya gelelim, özlem duyduğumuz şeylere kavuşalım ondan sonra mutlu olmaktan bahsedebiliriz, *diye düşünüyoruz.*

5 ____ Şimdi ve buradasın. Şu anda başka bir yerde ve zamanda olman imkansız. *Yaşamında kararlar da ne kadar “eğer” sözcüğü var!* alacağın kararların ne kadarını “eğer” sözcüğü yönetiyor? Eğer üniversiteden mezun olursam mutlu olacağım. Eğer sevdiğim kişiyle evlenirsem mutlu olacağım. Eğer çok para kazanacağım bir işe girersem mutlu olacağım. Eğer... Eğer... Eğer... Bu eğerler olduğun yerden başlamanı, şimdi ve burada olmanı engelliyor. Gücünü ve mutluluğunu baltalıyor. Anın *harikulade hazzını* yaşamaktan seni alıkoyuyor. *azaltıyor.*

Şu anda başlangıç noktasındasın. Dışarıdan kazanacağımı sandığın güç içinde, burnunun dibinde... *Dışarıdan güç kazanacağını düşünüyorsun ancak o güç senin içinde.*

Gün, N. (2017). Mutluluk Kitabı. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık (Sayfa: 56-57).

Etkinlik - 2 $\Rightarrow$ soru kökü $\neq$ Asagidakilerden hangisi uygundur?

Etkinlik - 4 $\Rightarrow$ b $\Rightarrow$ Sen kitabın konusu için bir tahmin yaptın. Buluttaki büyük sözcükler bu tahmine uyuyor mu?

Dil Analizi Bölümü

1-B.) Biz yabancılara gramer isimlerini mümkün mertebe öğretmiyoruz. Burada zorlamalar.

2-B.) Yine aynı şekilde ana dil öğrencilerine yönelik olmuş. Bir serdiyorlar, tozul/sonuç/amaç gibi söyleyip sonra da bunları sormuyoruz.

Uygulamayı i.Ü Dilmer'de B1 gruplarına yapacaklar. onlar ulaa (dik/dığı) orşaa (-an/-mac/-mı?) yapılarını bilmiyor olacaklar. Etkinlikleriniz içinde bu yapılar bolca var. Hittit kitabını takip eden gruplar için belki sorun olmaz ama İstanbul kitabı için bu maaşef büyük bir sorun olabilir.

EK 5:OTOMOBİLLER METNİ ve ETKİNLİKLERİ UZMAN GÖRÜŞLERİ

Etkinlik 2’de, “Geçmişteki otomobiller günümüzdeki otomobillerden nasıl farklıydı?” sorusu yerine “Geçmişteki otomobiller ile günümüzdeki otomobillerin farkı nedir?” gibi bir cümle yabancılar açısından daha anlaşılır olabilir.

Etkinlik 8’de yer alan, “Şimdi adınızı sayfanın üzerine yazınız ve bu sayfayı öğretmeninize veriniz. Bir arkadaşınızın kağıdını alınız. Metni ayrıntılı bir şekilde okuyunuz. Kaç tane doğru var?” şeklindeki yönergeler şu şekilde basitleştirilebilir: “Metni tekrar okuyunuz. Arkadaşınızın kağıdını kontrol ediniz.”

‘Dil Analizi’ bölümünde yer alan sorularda ‘eylem’ sözcüğü kullanılmaktadır, ancak bu sözcük, öğrencilerin kullandıkları kitaplarda hiç yer almamaktadır. Bundan dolayı, sorularda ‘eylem’ sözcüğü yerine ‘fiil’ kullanılabilir ya da ‘eylem’ sözcüğünün ‘fiil’ anlamına geldiği ders esnasında öğrencilere söylenebilir.

Etkinlik 20’de yer alan ‘burç’ sözcüğünün anlamı bazı öğrenciler tarafından bilinmeyebilir. Dolayısıyla, ders esnasında bu sözcüğün anlamına dair gelebilecek soruları cevaplamak için öğrencilerin seviyelerine uygun birkaç cümlenin akılda hazır edilmesini öneriyorum.

Öğr. Gör. Zeynep AYAN

İstanbul Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksekokulu

BAŞOĞUL)

323

SÖZCÜKLER

Etkinlik 3: Aşağıdaki sözcükleri resimlerle eşleştiriniz.

Tekerlek - direksiyon - fren - vites - motor - benzin



Etkinlik 4: Nasıl bir otomobile sahip olmanız istersiniz? Arkadaşlarınızla konuşunuz.

- Kaç km hız yapıyor?
- Otomatik vites mi?
- Direksiyonu sert mi yumuşak mı?
- Otomobiliniz ne ile çalışıyor? Benzin, doğalgaz?
- Otomobilinizin üstü açık mı kapalı mı?
- Otomobilinizin kaç tane kapısı var?

OKUMA

Etkinlik 5: Metnin başlığına ve resimlere bakınız. Metnin konusunu tahmin ediniz.

Etkinlik 6: Metni hızlıca okuyunuz. Tahmininiz doğru mu?

OTOMOBİLLER



Çok eskiden, dünyada tek bir otomobil bile yoktu. Tekerleklerle salıp en hızlı şeyler at arabalarıydı. Bu tür arabalar, yollar yorulana kadar 17-18 km yol alıyordu.



Bu otobüs ise saatte 19-20 km hızla gidebiliyordu, ancak ağır miktarda su kullanıyordu. Bu yüzden de su almak için sık sık durması gerekiyordu.



İlk taşıt, buhar makinesiyle çalışıyordu. Saatte en fazla 5 km hızla yol alıyordu ve bu aracın direksiyonu o kadar sertti ki ancak çok güçlü biri çevirebiliyordu.



Bu, benzin motorlu ilk otomobildi. Motor, sürücü kolunun arkasında bulunuyordu. Benzin motorları, buhar makinelerinden çok daha hafiftir. Ama bu otomobil, saatte ancak 15 km yol alabiliyordu. Yoksa çıkma konusunda ise başarısızdı.

Deste okunabilir.



Bu daha güvenli bir otomobildi, çünkü dört tekerleği vardı. Ama halen çok yavaştı. Saatte en fazla 17 km yol alabiliyordu.



Bu otomobil çok daha hızlı gidebiliyordu, çünkü farklı hızlar için üç vitesi vardı. Son viteste saatte yaklaşık 29 km hızla gidebiliyordu.



İnsanlar kısa sürede güçlü motorlara sahip otomobiller yapmayı başardılar. Bu eski yarış otosunun hızı saatte 167 km'yd. Ancak 1904'te otomobiller için saatte 30 km'den hızlı gitmek yasaktı.



Eskiden insanlar otomobilleri tasarlarlarken kadınların şapkalarına dikkat ediyorlardı. Otomobillerin büyük şapkalı kadınlar için yeterince yüksek ve geniş olması gerekiyordu. Benzinli de eczacılardan ve birdavacılarından satın alıyorlardı. Tamirat işleriyle de genellikle demirciler ilgileniyordu.

Etkinlik 7: Aşağıdaki minik testi cevaplayınız. Acaba eski otomobiller hakkında ne kadar bilgi sahibsiniz?

MINİ SINAV

1. Çok eskiden, otomobil yokken, tekerleklerle sahip en hızlı şey neydi?
a. Okuz arabası
b. At arabası
c. Eşek arabası
2. At arabaları kaç km hızla gidebiliydiler?
a. 13-14 km
b. 15-16 km
c. 17-18 km
3. İlk taşıt _____ kullandı.
a. Kömür
b. Buhar makinesi
c. Benzin motoru
4. Benzin motorlu ilk otomobilin saatteki hızı neydi?
a. 14
b. 15
c. 16
5. Benzin motorlu ilk otomobilin kaç tekerleği vardı?
a. 3
b. 4
c. 6
6. İlk otobüsler _____ almak için sık sık durmak zorunda kaldı.
a. Su
b. Benzin
c. Kömür
7. Eski yarış otomobillerinin hızı saatte kaç km'yd?
a. 157
b. 167
c. 177
8. Eskiden insanlar otomobil tasarlarlarken neye dikkat etti?
a. Kadınların elbiselerine
b. Kadınların şapkalarına
c. Kadınların ayakkabılarına
9. Eskiden insanlar benzinli _____ satın aldılar.
a. Pazarlardan ve manavatlardan
b. Eczacılardan ve birdavacılarından
c. Marketlerden ve bakkallardan
10. Eskiden arabalara tamirat işlerini _____ yapıyorlar.
a. Eczacılar
b. Pazaracılar
c. Demirciler

Okuz -ken ile birlikte ağretti-
liyor.
Düğü bir
yaklaşıyor.

Bilmene
olasılıkları
yüksek.

tasarlanmadan önce olabilir.
→ Anlaşılmazdır.

Etkinlik 8: Şimdi adınıza sayfa 11 üzerindeki yazıyı ve bu sayfayı öğrendiklerinizi veriniz. Bir arkadaşınızın kâğıdını alınız. Metni ayrıntılı bir şekilde okuyunuz. Kaç tane doğru var?

ÖLÜ ANALİZİ

Etiklik 9: Aşağıdaki cümleler "Otomobiller" metnindedir. Bu cümleleri inceleyiniz. Doğru cevabı yuvarlak içine alınız.

"İlk taşıt, buhar makinesiyle **çalışıyordu**. Sonra en fazla 5 km hızla yol **alıyordu** ve bu aracın direksiyonu o kadar sertti ki ancak çok güçlü biri **çevirebiliyordu**."

1. Eylemler ne zaman gerçekleşiyor? (Geçmiş zamanda / Şimdiki zamanda / Gelecek zamanda)
2. Bu eylemler geçmişte bir kere mi gerçekleştiler? (Evet / Hayır)
3. Bu eylemler geçmişte sürekli olarak mı gerçekleştiler? (Evet / Hayır)
4. Aşağıdaki sözcükleri ekrana yazınız. Kaç tane zaman eki gördünüz?

çalışıyordu → _____

alıyordu → _____

çevirebiliyordu → _____

5. Metinde bazı eylemlerde "şimdiki zaman" ve "geçmiş zaman" yan vardır. Bu eylemlerin altını çiziniz.
6. Metinde altı çizili sözcüklere tekrar bakınız. Aşağıdaki dilbilgisi anahtarını tamamlayınız. Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

Nerede?

DİL BİLGİSİ ANAHTARI

Geçmişte süreklilik gösteren bir eylemi belirtmek için "şimdiki zamanın hikayesi" yapısını kullanınız. Eyleme *şimdiki zaman (-iyor)* / *geniş zaman (-t/-ir)* ekinden sonra *belirli geçmiş zaman (-DI)* / *belirsiz geçmiş zaman (-mı/-di)* ekini getiriniz.

Etiklik 10: Metne bakınız ve altı çizili eylemleri örnekleri gibi tabloya yazınız.

? Ben mi gönedim?

ŞİMDİKİ ZAMANIN HİKAYESİ		
Eylem	Zaman eki	Hikaye kipi
al-	-(ı)yor	-da
gerek-	-(ı)yor	-da
öp-	-(ı)yor	-da

Etiklik 11: Yukarıdaki tabloya bakınız ve dilbilgisi anahtarını doldurunuz. Doğru cevabı yuvarlak içine alınız.

DİL BİLGİSİ ANAHTARI

Eylem *durmuş* *her* ile bitiyor ve eylemin son hucceğinde,

- al harfi var, eylem *-(ı)yor* / *-(ı)yor* şeklinde ek alır.
- ö harfi var, eylem *-(ı)yor* / *-(ı)yor* şeklinde ek alır.
- o harfi var, eylem *-(ı)yor* / *-(ı)yor* şeklinde ek alır.
- o harfi var, eylem *-(ı)yor* / *-(ı)yor* şeklinde ek alır.

Nurolar aralıp ilerledi.

Etkinlik 11: Sıra, aşağıdaki etkinlikleri hangi resimdeki kişi / kişiler ağırlamıştır?
Numaralandırınız.

Bizim zamanımızda otomobiller çok hızlıydı. Çıktık otomobilin arıza çabucak bulurduk.

Resim 3

Bizim zamanımızda otomobiller çok hızlıydı. Çıktık otomobilin arıza çabucak bulurduk.

Resim

Bizim zamanımızda otomobiller benzin motoruyla çalışıyordu, ama otomobillerin dört tane tekerleği vardı.

Resim

Bizim zamanımızda otomobiller çok hızlıydı. Çıktık otomobilin arıza çabucak bulurduk.

Resim

Bizim otomobilim burdan fazla hızlıydı. En hızlı son vitese geçebiliyordum.

Resim

Bizim hız yapabiliyorduk, çünkü bir yarış otomobili vardı.

Resim

Resimler nerede?



13

Etkinlik 12: Aşağıdaki resimlere bakıp metnin konusunu bulun.

- Modern fotoğraf makinesinden önceki
- Modern kamera ve televizyondan önceki
- Modern telefondan önceki



Etkinlik 13: Dinleyiniz ve cevabınız kontrol ediniz.

Etkinlik 14: Metinleri okuyup yukarıdaki resimlerle eşleştiriniz. Numaraları kutucuklara yazınız.

→ Etkinlik 15 yapılmadan resimlerin eşleştirilmesi zor. Deneyi yer değiştirilmeli.

HAREKET EDEN RESİMLER

1

İlk kameralar çok yavaş çalışıyordu (yavaş). Bu da film karesini, üç ayrı makineyle saniye birteyle (yavaş). Ancak birleştirildikten sonra bir film gibi (gibi).

2

Zamanla kameralar daha hızlı hale (gibi). Bu film bir yangın hakkında. İfadeyi arabaları olarak adı arabalar kullanılıyor. Film, sesler ve sesler beyaz. Hem de çok kısa.

3

İlk sinemalara çoğunlukla film izlerken pismo çalan bir (ol-). Filmin beyazınlı sahnelerinde müziğin temposu da (yavaş).

4

Daha sonra renkli filmler yapılmaya (hele). Disney'in Mickey Mouse'a, bu türün ilk örnekleri arasında yer (al-).

5

İlk televizyon görüntüleri küçük ve tırnak (ol-). Seyredilebilirlik için ekrana çok yaklaşıyoruz (gerek-). Bir televizyonu ancak bir kişi (seyredilebilir-).

6

Bu kameranın ilk elektronik kameralardan biriyle çekim yapıyor. Bu kamerayla mekanik olanlara göre çok daha kaliteli görüntüler (alabilir-).

Etkinlik 15: Yukarıdaki eylemleri "belirli geçmiş zaman (-Dİ)" ya da "şimdiki zamanın hikayesi (-yorda)" yapısıyla doldurunuz.

Etkinlik 16: Tekrar dinleyiniz ve cevaplarınızı kontrol ediniz.

YARATICI DİL BİLGİSİ ÇALIŞMALARI

Etkinlik 17: Sınıfı iki grup halinde çalışalım: A-B. Görevlerinizi ya çekilebilir:

Birinci Göreviniz:

Grup A: Ek 2'deki resimlere bakınız. Hayatımızda neler değişti? Resimdeki şeyler yokken hayat nasıl idi? "Şimdiki zamanın hikayesi" yapısını kullanarak anlatınız.

Grup B: Grup A hangi icadı anlatıyordu? Bulunuz.

İkinci Göreviniz:

Grup B: Ek 3'teki resimlere bakınız. Hayatımızda neler değişti? Resimdeki şeyler yokken hayat nasıl idi? "Şimdiki zamanın hikayesi" yapısını kullanarak anlatınız.

Grup A: Grup B hangi icadı anlatıyordu? Bulunuz.

Örneğin: Büyükken insanlar radyodan haberleri dinliyorlardı. Daha çok sohbet ediyorlardı. Daha çok kitap okuyorlardı. (Televizyon)

"İsmi söylemeden" vurgulanmalı.

KONUŞMA

ÇOCUKLARA GİTME ZAMANI

Etkinlik 18: Gözlerinizi kapatınız ve öğretmeninizi dinleyiniz.

Elimde bir bilet var. Senin biletin. Zaman yolculuğuna hazır mısın? Şimdi derin bir nefes al ve gözlerini kapat. Rahatla. Üzünce bir tünelden geçiyorsun. Tünelin içinde sana ait resimler görüyorsun. Yaşam yolculuğundan resimler. Bu, geriye bir dizi. İlerliyorsun. İlerliyorsun. Resimler canlanıyor. Kendini görüyorsun, ama 7 yaşındasın. Oyuncak oynuyorsun. Şimdi 7 yaşında kal. Çocuk zamanı geçir burada. İde. Her şeyi izle. Etrafını izle. Kendini izle. Neler oluyor? Kimler neler yapıyorlar? Sen neler yapıyorsun? Yeteri kadar zaman geçirdin mi burada? O zaman tünelden yavaşça geri çık. O resimleri gör yine. Neler görüyorsun? Bunları unutma. Artık gözlerini açabilirsin.

Neler yapıyordunuz? Yınamızdaki arkadaşınıza anlatınız.

Etkinlik 20: Şimdi sınıfta dolayınız. Sizlerle cevapları aynı ya da benzer arkadaşlarınızı bulunuz. Acaba en iyi çocukluk arkadaşlarınız kimler? Bir grup olunuz.



Etkinlik 20: Aynı gruptaki arkadaşlarınızla tartışınız. Acaba aynı burçtan mısınız?



Etkinlik 21: Şimdi en iyi arkadaş grubunuzla birlikte çalışınız ve çocukluk şiiriniz yazınız.

EKLER

EK 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=3JraFPZ1H4>

EK 2:



EK 3:



EK 4: DİNLEME METNİ

HAREKET EDEN RESİMLER

İlk kameralar çok yavaş çalışıyordu. Bu üç film karesini üç ayrı makineyle saniye farkıyla çektiler. Ancak birleştiğinde sonra bir film gibi görüyordunuz.

Zamanla kameralar daha hızlı hale geldiler. Bu film bir yangın hakkında. İlk önce arabaları ateş arabaları kullanılıyor. Film, sesiz ve siyah beyaz. Hem de çok kısa.

Konular etkinliğe geçirebilirsiniz. Üni et olarak veremeye gerek yok.

EK 7: OTOMOBİLLER METNİ ve ETKİNLİKLERİ UZMAN GÖRÜŞLERİ

“Hazırladığınız etkinlikler ve kullandığınız dil B1 seviyesi için uygundur. Hiçbir problem yok, ancak dilbilgisi açıklamalarının biraz daha artırılabilceğini düşünüyorum. Hedef yapının geçmiş zamanda süreklilik gösteren eylemlerin yanı sıra geçmişte devam etmekte olan eylemleri de anlatmak için kullanılabileceği öğrencilere sezdirilebilir. Zira bu öğrencilerin en zorlandıkları konulardan biridir. Bunun için birkaç etkinlik düzenlenebilir. Onun dışında her şey oldukça iyi görünüyor.”

Kastamonu Üniversitesi-TÖMER

Öğr. Gör. İbrahim Fatih DEMİREL

EK 8: ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ SORULARI UZMAN GÖRÜŞLERİ

GÖRÜŞME SORULARI

1. Kendinizi tanıtır mısınız? **Ne zamandır** ve neden Türkçe öğreniyorsunuz?
2. **Dilbilgisi öğrenmeyi gerekli buluyor musunuz?**
3. **Hangisini tercih edersiniz; öğretmenin kuralları size direkt açıklamasını mı yoksa kuralları metindeki örneklerden bulmayı mı?**
4. Benimle derslerinizde dilbilgisi kurallarını metinden yola çıkarak öğrendiniz. Dil yapılarının işlevlerini metinler içinde **sorguladınız.** Bu yöntem, öğrenmenizi daha anlamlı ve kalıcı kıldı mı? Açıklayınız.

Açıklama [ZA1]: Ne zamandan beri

Açıklama [ZA2]: Dilbilgisi öğrenmek, sizce gerekli mi ya da size göre gerekli mi.

Açıklama [ZA3]: İki seçenek olduğunu anlayabilmeleri için alt alta yazsak mı acaba?

Açıklama [ZA4]: Testi yaparken bunu açıklamaya hazır ol "muhakeme etmek" ©

5. "Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları" başlığı altındaki etkinliklere katıldınız. Bu, yeni dil yapılarını iletişimsel bir şekilde kullanmanızı sağladı mı? **Öğrenme sürecinizi** daha anlamlı ve zevkli kıldı mı? Açıklayınız.
6. Yabancı dil derslerinizde ders kitabınızdaki metinleri mi yoksa gazete haberi, dergi yazıları, şarkılar, vb. gibi **özgün** metinleri mi tercih edersiniz? Neden?
7. Sizinle "Otomobiller" ve "Başlangıç Noktası" adlı iki özgün metin üzerinden çeşitli etkinlikler yaptık. Sizce, bu metinler doğru bir seçim oldu mu? Açıklayınız.
8. Sizce, **dilbilgisi öğretimine başka neler katılabilir?** Açıklar mısınız?
9. Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Açıklama [ZA5]: Öğrenmeyi de diyebiliriz

Açıklama [ZA6]: "Hayatta yer alan gerçek metinler" desek yanlış olur mu? Çalışmanla ilişkilendireceğin için buna senin karar vermek lazım tabii.

Açıklama [ZA7]: Dilbilgisi öğretiminde başka neler yapılabilir?

Öğr. Gör. Zeynep AYAN

İstanbul Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksekokulu

EK 9: BAŞLANGIÇ NOKTASI METNİ TAM DERS PLANI

MUTLULUK



DİL ANALİZİ AŞAMASI

Dilbilgisel amaç:

- Şart Birleşik çekimi [fiil+(ma)+zaman eki+ (y) sA+ kişi eki], geniş zaman kipinin şartının pekiştirilmesi.
- Dilek (hikâye) kipinin [(Keşke), (fiil+ (ma)+sA (+ydI) + kişi eki] pişmanlık işlevinin pekiştirilmesi.
- Dilek (hikâye) kipinin koşul aktarma işlevinin [(Eğer), (fiil+ (ma)+sA (+ydI) + kişi eki, fiil+(ma)+geniş zaman (hikaye) (-E/İrdİ) /gelecek zaman (hikaye) (-(y)EcEktİ)+kişi eki] öğretilmesi.

İletişimsel amaç: Bu ekleri uygun bağlamlarda kullanabilme

Öğrenci özellikleri (Düzey / Milliyet&Anadili): B1 düzeyi / Karma grup

Öğrencilerin bildikleri varsayılan yapılar: İyelik ve tamlama yapıları, durum ekleri, çoğul eki, -ki eki, temel zaman ve kip ekleri, birleşik zamanlar (-mİştI yapısı haricinde), ad tümceleri, adlaştırma [-mAk, -mA, -(y)ıŞ], sıfatlaştırma (-İİ, -sİz), ulaçlar [-DİkTEn sonra, -mEdEn önce, -(y)ken |<i-ken|, -(y)İp -mEdEn, -(y)ErEk, -(y)E...-(y)E, -mE(+iyelik) için / -mEk için/ -mEk üzere/ -mAs<ı için, -mAktAnsA, -mAsInA rağmen, -A rağmen, -sA bile, -Dik + iyelik + -(n)dEn beri, (-Dİ)...-(y)Elİ], bağlaçlar, ilgeçler, dolaylı anlatım (emir kipi), karşılaştırma (daha, en,gibi, kadar), zorunluluk (-mEk zorunda/mecburiyetinde, -mEyE mecbur kal-), işteşlik (birbiri), dönüşlülük (kendi), pekiştirme (kendi, -DİR), yeterlik fiili, yapım ekleri (-İl, -sİz, -İlk), eşitlik (-CE), görelilik [-(y)E GÖRE]

OKUMA ÖNCESİ

Etkinlik 1: Yandaki kitap kapağını inceleyiniz ve aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

- a) Kitabın adı:.....
- b) Kitabın yazarı:.....
- c) Yayınevinin adı:
- c) Kitabın baskı sayısı:.....
- d) Sizce bu kitabın amacı nedir? Doğru seçeneği işaretleyiniz.
- (....) Bir öykü anlatır.
- (....) Bilgilendirir.
- (....) Şiir kitabıdır.

f) Bu kitabı neden bu kadar çok kişi okumuştur?

Etkinlik 2: “Mutluluk bir seçimdir” cümlesi için aşağıdakilerden hangisi uygundur? İşaretleyin.

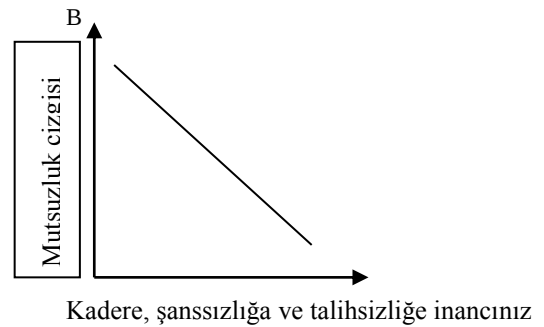
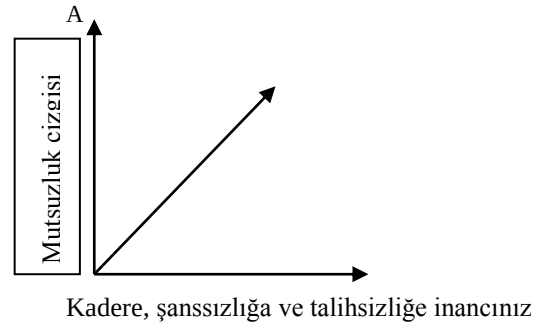
- (....) a)Mutlu olmak için çaba harcarsınız.
- (....)b)Mutlu olmak insanın kendi elindedir.
- (....) c)Ancak başkaları sizi mutlu edebilir.

e) Kitabın başlığına ve kapak resmine bakınız. Mutluluk ile ilgili beş tane sözcük söyleyiniz.



Gün, N. (2017). *Mutluluk Kitabı*.

Etkinlik 3: “Mutsuzluğunuz kadere, şanssızlığa ve talihsizliğe inancınız ölçüsündedir” cümlesini aşağıdaki grafiklerden hangisi ifade etmektedir?

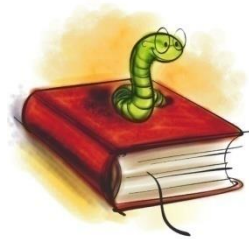


Etkinlik 4: Aşağıda “Başlangıç Noktası” adlı metne ait bir sözcük bulutu vardır. Bu buluta bakınız ve şu soruyu cevaplayınız:

- Kitaba göre ‘mutlu olmanın yolları’ neler olabilir? Sözcük bulutuna bakarak tahmin ediniz.



<http://www.wordle.net/create>



OKUMA

Etkinlik 1: Metnihızlıca okuyunuz ve kontrol ediniz: Tahminleriniz doğru mu?

BAŞLANGIÇ NOKTASI

1_____Kötümser “yapılamaz” der. İyimser “yapılabilir” der. Motivasyona sahip kişi ise “yaptım” der.

2_____Eğer her sabah güne başlamadan önce motive edici mesajlar **dinleseydin**, zihnini, yüreğini, ruhunu coşku ve heyecanla **dolsaydı**, günün nasıl **geçerdi**? Bir arkadaşın, eşin veya patronun seninle, “Yapabilirsin! Başarabilirsin!” gibi ilham verici mesajlarla dolu bir konuşma yapsaydı, içindeki gerçek potansiyelini ortaya çıkarmak için içsel gücünü nasıl da harekete geçirirdin! Hayatındaki her sorunun, zorluğun üstesinden gelebilecek kadar güçlü ve enerjik hissederdin kendini, değil mi?

3_____Belki de böyle kişiler her zaman yanında olmayacak. Ama şu anda bu metni okuyorsun. O zaman bir şeyleri değiştirmek için hazırsın. Her şeyi yapabilme, her şey olabilme gücüne sahipsin. Nasıl istersen yaşamını o şekilde değiştirirsin. Bu kitapla düşüncelerini uyarmayı, seni gülümsetmeyi, yüreğini umutla, ruhunu coşkuyla doldurmayı amaçlıyorum. Bu amacımda bana yardımcı ol.

4_____Bir turist, yeni bir kasabayı ziyaret eder bir gün. Bu kasabanın yaşlı marangozuna sorar: “Bu kasaba neyi ile ünlüdür?” Yaşlı adam yanıt verir: “Bu kasaba, dünyadaki her yerin başlangıç noktasıdır. Buradan başlayarak her yere gidebilirsin.”

Yaşlı adam ne kadar haklı... Oysa çoğumuz yaşamın zenginliğini hissedebilmek için şöyle düşünüyor: “Önce başka bir yerde olmalıyız; önce bir noktaya gelelim, isteklerimize kavuşalım, ondan sonra mutlu olmaktan bahsedebiliriz.

5_____Şimdi ve buradasın. Şu anda başka bir yerde ve zamanda olman imkansız. Yaşamınla ilgili kararlarının ne kadarında “eğer” sözcüğü var? Eğer üniversiteden mezun **olursam**, mutlu olacağım. Eğer sevdiğim kişiyle evlenirsem, mutlu olacağım. Eğer çok para kazanırsam, mutlu olacağım. Eğer... Eğer... Eğer... Bu eğerler bir şeye başlamayı, şimdi ve burada olmanı engelliyor. Gücünü ve mutluluğunu azaltıyor. Anın mutluluğunu yaşamaktan seni alıkoyuyor.

Şu anda başlangıç noktasındasın. Sanıyorsun ki güç dışarıda, ancak o güç senin içinde, burnunun dibinde...

Gün, N. (2017). Muthuluk Kitabı. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık (Sayfa: 56-57).

Etkinlik 2: “Başlangıç Noktası” adlı metnin paragraflarını aşağıdaki paragraf konularıyla eşleştiriniz.

- A. Kısa bir öykü
- B. Mutluluğun koşula bağlanması
- C. Üç tür insan arasındaki fark
- D. Yazarın amacını açıklaması
- E. Yazarın okuyucuya hayal kurdurması

Etkinlik 3: Metni ayrıntılı bir şekilde okuyunuz ve aşağıdaki ifadeler doğruysa ‘D’ yanlışsa ‘Y’ yazınız.

- _____ Kötümser, iyimser ve motivasyona sahip insanlar birbirinden farklı düşünür.
- _____ Güzel sözler insanı motive eder.
- _____ Motive edici sözler sorunların çözümünü kolaylaştırır.
- _____ İnsanların çoğu mutlu olmak için bir koşul aramıyor.
- _____ İnsan mutlu olmak için geleceğe odaklanmalıdır.

Etkinlik 4:

A) Aşağıdaki cümleler“Başlangıç Noktası” adlı metinden alınmıştır. Bu cümlelerin hangilerinde mutlu olmak bir “şart”a bağlıdır?

<i>Bu insanlar, mutlu olmayı bir şarta bağlarlar.</i>
2,

(1)“Her şeyi yapabilme, her şey olabilme gücüne sahipsin. Nasıl istersen yaşamını o şekilde değiştirirsin.”

(2)“Eğer üniversiteden mezun olursam, mutlu olacağım.”

(3) “Önce başka bir yerde olmalıyız; önce bir noktaya gelelim, isteklerimize kavuşalım, ondan sonra mutlu olmaktan bahsedebiliriz.”

(4) “Eğer çok para kazanırsam, mutlu olacağım.”

(5) “Sanıyorsun ki güç dışarıda, ancak o güç senin içinde, burnunun dibinde...”

(6) “Eğer sevdiğim kişiyle evlenirsem, mutlu olacağım.”

B) Tablodaki cümlelere tekrar bakınız. Mutlu olmak için nelerin gerçekleşmesi gerekiyor? Bu ifadelerin altını çizin.

Örneğin; “Eğer üniversiteden mezun olursam, mutlu olacağım.”

DİL ANALİZİ (1)

Etkinlik 1:

A) Aşağıdaki soruları cümleye bakarak cevaplayınız.

Eğer üniversiteden mezun <u>olursam</u> , mutlu <i>olacağım</i> .	
A	B

I) Cümleye göre aşağıdaki eylemlerden hangisi önce gerçekleşmelidir?

(....) Mutlu olacağım. (....)Üniversiteden mezun olacağım.

II) Yukarıdaki cümlelerin harflerini (A/B) doğru seçeneğe yazınız.

(....) 1. Sonuç cümlesi

(....) 2. Şart cümlesi

B) Aşağıda işaretlenmiş sözcükler hangi zamanda kullanılmıştır? Yuvarlak içine alınız.

(şimdiki zamanın koşulu / geniş zamanın koşulu)

Eğer üniversiteden mezun olursam, mutlu *olacağım*.

(Geçmiş zaman/ Şimdiki Zaman/ Gelecek zaman)

C) Tablodaki şart cümlelerini kutucuktaki sonuç cümleleri ile eşleştirip anlamlı cümleler kurunuz.

bize de domates alırsınız. / hangi mesleği seçeceksin? / biraz temizlik yapacağım./
yeni çıkan filmi izleyebiliriz. / onlara pasta ikram edebiliriz. / onu affedersin.

	Koşul cümlesi	Sonuç cümlesi
Ben	Eve erken gelirsem,	
Sen	Doktor olmaktan vazgeçersen,	
O	Senden özür dilerse,	
Biz	Sinemaya gidersek,	
Siz	Markete giderseniz,	
Onlar	Ziyaretimize gelirlerse,	

D) Yukarıdaki tabloya bakınız ve dilbilgisi anahtarındaki boşluğu tamamlayınız. Doğru seçeneği işaretleyiniz.

a. geniş zaman b. şimdiki zaman c. geçmiş zaman

DİLBİLGİSİ ANAHTARI

Koşul cümlelerinin ardından gelen sonuç cümlelerinde eyleme “gelecek zaman” ekinin yanı sıra eki de getirebiliriz.

“Önce bir noktaya gelelim, isteklerimize kavuşalım, ondan sonra mutlu olmaktan bahsedebiliriz.”

Eğer,

..... ,

.....

F) Sizin mutlu olmanızı en çok ne sağlar?

“Eğer , mutlu olurum.”

G) Metinde, dilbilgisel açıdan bu cümleye benzer diğer örnekleri de siz bulunuz.

.....
.....

DİL ANALİZİ (2)

A) Aşağıdaki cümlelerden hangisinin gerçekleşme olasılığı daha yüksektir?

- a) Eğer üniversiteden mezun **olursam**, mutlu *olacağım*.
- b) Eğer her sabah güne başlamadan önce motive edici mesajlar **dinleseydin**, zihninin, yüreğinin, ruhunun coşku ve heyecanla **dolsaydı**, günün nasıl *geçerdi*?

B) Aşağıdaki cümlelerden hangisi “şart”, hangisi “sonuç” cümlesidir? Yuvarlak içine alınız.

“Eğer her sabah güne başlamadan önce seni motive edici mesajlar **dinleseydin**,

(şart/sonuç)

zihninin, yüreğinin, ruhunun coşku ve heyecanla **dolsaydı**, günün nasıl *geçerdi?*”

(şart/sonuç)

(şart/sonuç)

C) Yukarıdaki cümleye göre aşağıdaki ifadelerden doğru olanı yuvarlak içine alınız.

1. Kişi her sabah güne başlamadan önce motive edici mesajlar **dinliyor / dinlemiyor.**
2. Kişinin her sabah yüreği, ruhu, coşku ve heyecanla **doluyor / dolmuyor.**
3. Kişi her sabah motive edici mesajlar dinlese günü farklı **geçer /geçmez.**
4. Koşul cümleleri burada **pişmanlık /varsayım** işlevi taşımaktadır.
5. Aşağıdaki sözcükleri örnekteki gibi eklerine ayırınız.

Dinleseydin <Dinle-se-y-di-n

Dolsaydı < _____

Geçerdi < _____

D) Tablodaki koşul cümlelerini kutucuktaki sonuç cümleleri ile eşleştirip anlamlı cümleler kurunuz.

filmi birlikte izleyecektik. / onu affedecektin. / bu tatil çok masraflı olurdu.
ne söylediniz? / hayatım daha düzenli olacaktı. / hangi mesleği seçerdin?

	Koşul cümlesi	Sonuç cümlesi
Ben	Eğer öğretmen olsaydım,	
Sen	Doktor olmasaydın,	
O	Senden özür dileseydi,	
Biz	Uzaya tatile gidebilseydik,	
Siz	Onu son kez görebilseydiniz,	
Onlar	Daha erken gelselerdi,	

E) Yukarıdaki tabloya bakarak dilbilgisi anahtarındaki doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

DİLBİLGİSİ ANAHTARI

Varsayım işlevi taşıyan koşul cümlelerinde **hikaye kipi / rivayet kipi** kullanılırken, diğer cümle genellikle **geniş zaman (hikaye) / geniş zaman (rivayet)** ya da **gelecek zaman (hikaye) / gelecek zaman (rivayet)** yapısıyla çekimlenir.

Etkinlik 1: “Eğer her sabah güne başlamadan önce seni motive edici mesajlar dinleseydin, zihnin, yüreğin, ruhun coşku ve heyecanla dolsaydı, günün nasıl geçerdi?” sorusunu kendiniz için yanıtlayınız.

.....

.....

Etkinlik 2: Metinde dilbilgisel açıdan bu cümleye benzer diğer örnekleri de siz bulunuz.

.....

.....

Etkinlik 3:Aşağıdaki metinleri okuyup karar veriniz: Koyu yazılan sözcükler“pişmanlık” mı yoksa “varsayım” mı bildiriyor? Parantez içine yazınız.

<i>Metin 1 (.....)</i> A: Hep aynı yerlere gitmekten sıkıldım galiba. Şöyle çokça paramız olsaydı, tüm dünyayı gezerdik değil mi? B: Tabi, ya! Nasıl da eğlenirdik!	<i>Metin 2 (.....)</i> Arkadaşımla dün haksız yere tartıştım. Onun kalbini kırdım. Şimdi benle konuşmuyor. Keşke bu şekilde davranmasaydım.
<i>Metin 3 (.....)</i> Dolaptaki bütün çilekleri yedim. Küçük kardeşlerime hiç kalmadı. Şimdi eve gelince ağlayacaklar. Keşke onlara da biraz bıraksaydım.	<i>Metin 4 (.....)</i> A: Bütün gün alışveriş beni çok yordu gerçekten. Şimdi en az bir saat araba kullanıp eve gideceğiz bir de! B: Buradan eve ışınlanabilseydik, gidip hemen kendimize bir kahve yapardık. A: Yok, canım. Biz ne diye kahve yapalım? Kahve de ışınlanırdı eve. B: Hahaha!

Etkinlik 4: Aşağıdaki metinleri okuyunuz ve ünlü kişilerin pişmanlıklarını kendi ağızlarından yazınız.



Keşke anne
olsaydım.

ÇOCUK HASRETİ: EMEL SAYIN

Yetenekli ve güzel sanatçı Emel Sayın, "Bir tek şey için içim sızlıyor. Keşke bir çocuğum olsaydı. Tek pişmanlığım anne olmamak" diye konuştu.



Keşke....

BEREN SAAT

Saat, yarışma ile üne kavuşup dizilerde rol almaya başlayınca eğitimini yarıda bırakmış. Sanat eğitimini ertelemiş ve bunun için oldukça pişman.



Keşke....

POLEMİKLERİN KADINI: DENİZ AKKAYA

Önceki yıllarda birçok kişiyle polemiğe girmiş Deniz Akkaya, şimdi o günleri değerlendiriyor ve "Geçmişteki bazı kişilerle polemiğe girdim. Çok pişmanım. Doğrusu bu bir hataydı" diyor.



Keşke....

KELLY OSBOURNE VE DÖVMELERİ

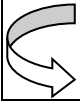
Ergen dönemi, zor günler Kelly Osbourne'u bir sürü dövmeyle baş başa bıraktı. "Bu dövmeler bir hata ve bu konu en büyük pişmanlığım" diyor kendisi. "ASLA bir sevgilinizin ismini yazdırmayın. Bu dövmeler gelecekteki ilişkilerinize zarar verecektir."

<https://www.styleandgeek.com/celebrities-and-their-regrets/>

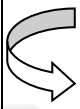
<https://www.sabah.com.tr/galeri/magazin/unluleri-pisman-ettiren-davranislar/11>

Etkinlik 5: Baloncuklara yazdığınız cümleleri örnekteki gibi dönüştürünüz.

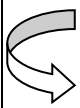
Emel Sayın:

	Keşke anne olsaydım.
	Eğer anne olsaydım, <i>dünyanın en mutlu kadını olurdum.</i>

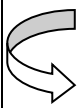
Deniz Akkaya:

	Keşke
	Eğer

Beren Saat:

	Keşke
	Eğer

KellyOsbourne:

	Keşke
	Eğer

Etkinlik 6: Doğru cevabı yuvarlak içine alınız.

DİLBİLGİSİ ANAHTARI

“Keşke” ile başlayan cümle bir **pişmanlık / varsayım**; “eğer” ile başlayan cümle ise bir **pişmanlık / varsayım** bildirmektedir.

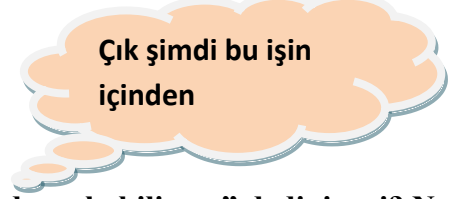
Etkinlik 7: Peki siz neler için “keşke” diyorsunuz? Yazınız.

Keşke.....
.....

KONUŞMA

Etkinlik 1: Balondaki ifadeyi ne zaman kullanırsınız? Tahmin ediniz.

- a) İşler karışınca
- b) İşler çok kolay olunca



Etkinlik 2: Peki siz hiç “Çık şimdi bu işin içinden çıkabilirsen” dediniz mi? Ne zaman ve neden? Açıklayınız.

Etkinlik 3: Aşağıdaki metni okuyunuz ve soruları cevaplayınız:

Amerika’da son zamanlarda yapılan bir ankette, insanlara bir kimsenin evine ziyaretleri esnasındaki en utanç verici anlarını sordular. İşte en çok verilen cevaplar:

- Bir etkinlik için uygun giyinmeme
- Bir yere yanlış bir günde ya da yanlış bir zamanda varma
- Bir şeyi dökmek ya da değerli bir şeyi kırmak
- Yanlışlıkla ev sahibini gücendiren bir şey söylemek
- Birinin ismini unutmak

Richards, J. C. (2013). InterchangeFourth Edition Full Contact. Video Activity Worksheets 2. Cambridge UniversityPress.

- Aynı şeyler sizin kültürünüzde utanç verici olur muydu? Neden ya da neden değil?
- Bir kimsenin evini ziyaret esnasında utanç verici an yaşadınız mı?

YARATICI DİL BİLGİSİ ÇALIŞMALARI

Etkinlik 1: Aşağıdaki durumlar halinde ne yapardınız?

Yanınızdaki arkadaşınızla tartışınız.

☺Peki ya sen
ne
yapardın?☺

- En iyi arkadaşının doğum gününü unutsaydın...
- 1000 TL parayı yanlış hesaba yollasaydın...

Etkinlik 2:Aşağıdaki yönergeleri adım adım takip ediniz:

- Size verilen kâğıt parçasındaki ifadeyi okuyunuz.
- Sınıfta dolaşınız ve sizi tamamlayan eşinizi bulunuz.
- Eşinizi bulduktan sonra yeni yapıyla cümlelerinizi kurunuz.
- Cümlelerinizi kontrol için bir başka çifte veriniz.



Etkinlik 3: Bir halka oluşturalım ve hep birlikte zincirleme bir öykü oluşturalım.

Eğer bir astronot olsaydım, uzaya giderdim. Eğer uzaya gitseydim, ...

DİNLEME

Etkinlik 1: Boşluklardaki sözcükleri tahmin ediniz.

Yanımda *olsa* halimi _____

Vermiyor ki bana

O *yeterdi* bana

Yıllar onu geri

Karşımda _____ hiç

Çok aradım ben

O eski günleri (×2)

Razıydım ben ona (×2)

Neredeyim _____, yanıma

Çok aradım ben

Dünya benim olurdu

Nerede o sevgili

Yüzüme _____ sevgimi

Çok aradım ben

O eski günleri

Sanki ne _____. (×2)

Etkinlik 2: Cevaplarınızı yanınızdaki arkadaşınızla kontrol ediniz.

Etkinlik 3: Şarkıyı dinleyip cevaplarınızı tekrar kontrol ediniz.

EK 1:

Eğer zengin ol- / dünyanın her yerine seyahat et-

Eğer bahçeli bir evim ol- / bahçesinde mutlaka çiçek yetiştir-

Eğer biraz daha fazla çalış- / sınıfını geç-

Eğer Paris'e git- / bu şehrin müthiş tatlılarından ye-

Eğer sağlıklı beslen- / bu kadar kilo alma-

Eğer hava güzel ol- / hep birlikte yüzmeye git-

Eğer bu kadar çok kahve içme- / çoktan uykum gel-

Eğer bir kız arkadaşım ol- / ona her gün çiçek al-

Eğer sen de bu şehirde yaşa- / daha sık görüşebil-

Eğer dünyaya bir daha gel- / yine seninle evlen-

Eğer çok kar yağ- / okullar tatil ol-

Eğer Alman arkadaşlarım ol- / Almancayı daha çabuk öğren-

EK 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=3dNBAZnG-wo>

EK 10: OTOMOBİLLER METNİ TAM DERS PLANI



DİL ANALİZİ AŞAMASI

Dilbilgisel amaç: Şimdiki zamanın hikayesi [-Iyor+ du + kişi eki] yapısının ‘geçmişte süreklilik gösteren olayları belirtme’ işlevinin farkına varma

İletişimsel amaç: Hedef yapıyı uygun bağlamlarda kullanabilme

Öğrenci özellikleri (Düzey / Milliyet&Anadili): B1 düzeyi / Karma grup

Öğrencilerin bildikleri varsayılan yapılar: İyelik ve tamlama yapıları, durum ekleri, çoğul eki,-ki eki, temel zaman ve kip ekleri, yeterlik fiili, ad tümceleri, karşılaştırma (daha, en, gibi, kadar), -mAk istemek, ulaçlar [-DİkTEn sonra, -mEdEn önce, |, -(y)İp -mEdEn, -(y)ErEk, -(y)E...-(y)E, -(y)ken |<i-ken|], bağlaçlar (ile, çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bunun için, hem hem, ne ne, ya ya), ilgeçler (ile, |<(y)le, -(y)E kadar, -Den önce, -Den sonra), doğrudan anlatım (diye), yapım ekleri (-İl, -sİz, -lIk), pekiştirme sıfatları, küçültme ekleri (-Cık, -Ca)

BAŞLANGIÇ

Etkinlik 1: Ses kaydını dinleyiniz (Ek1).

- Bugünün konusu nedir?
- Bu ses, eski model bir otomobile mi yeni model bir otomobile mi ait?

Etkinlik 2: Aşağıdaki otomobil resimlerine bakınız. Geçmişteki otomobiller günümüzdeki otomobillerden nasıl farklıydı? Tartışalım.

	Yakıt	Hız	Güç	Yolcu kapasitesi	Marka
A					
B					

C.



D.



SÖZCÜKLER

Etkinlik 3: Aşağıdaki sözcükleri resimlerle eşleştiriniz.

Tekerlek - direksiyon – fren- vites – motor – benzin



Etkinlik 4: Nasıl bir otomobile sahip olmak istersiniz? Arkadaşınızla konuşunuz.

- Kaç km hız yapabiliyor?
- Otomatik vites mi?
- Direksiyonu sert mi yumuşak mı?
- Otomobiliniz ne ile çalışıyor? Benzin, doğal gaz?
- Otomobilinizin üstü açık mı kapalı mı?
 - Otomobilinizin kaç tane kapısı var?
 -

OKUMA

Etkinlik 5: Metnin başlığına ve resimlere bakınız. Metnin konusunu tahmin ediniz.

Etkinlik 6: Metni hızlıca okuyunuz. Tahmininiz doğru mu?

OTOMOBİLLER



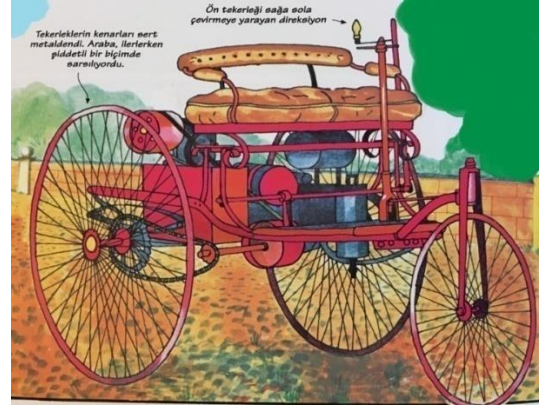
Çok eskiden, dünyada tek bir otomobil bile yoktu. Tekerleklere sahip en hızlı şeyler at arabalarıydı. Bu tür arabalar, atlar yorulana kadar 17-18 km yol alıyordu.



Bu otobüs ise saatte 19-20 km hızla gidebiliyordu, ancak aşırı miktarda su kullanıyordu. Bu yüzden de su almak için sık sık durması gerekiyordu.



İlk taşıt, buhar makinesiyle çalışıyordu. Saatte en fazla 5 km hızla yol alıyordu ve bu aracın direksiyonu o kadar sertti ki ancak çok güçlü biri çevirebiliyordu.



Bu, benzin motorlu ilk otomobildi. Motor, sürücü koltuğunun arkasında bulunuyordu. Benzin motorları, buhar makinelerinden çok daha hafiftir. Ama bu otomobil, saatte ancak 15 km yol alabiliyordu. Yokuş çıkma konusunda ise başarısızdı.



Bu daha güvenli bir otomobildi, çünkü dört tekerleği vardı. Ama hala çok yavaştı. Saatte en fazla 17 km yol alabiliyordu.



İnsanlar kısa sürede güçlü motorlara sahip otomobiller yapmayı başardılar. Bu eski yarış otosunun hızı saatte 167 km'ydi. Ancak 1904'te otomobiller için saatte 30 km'den hızlı gitmek yasaktı.



Bu otomobil çok daha hızlı gidebiliyordu, çünkü farklı hızlar için üç vitesi vardı. Son viteste saatte yaklaşık 29 km hızla gidebiliyordu.



Eskiden insanlar otomobilleri tasarlarken kadınların şapkalarına dikkat ediyorlardı. Otomobillerin büyük şapkalı kadınlar için yeterince yüksek ve geniş olması gerekiyordu. Benzini de eczacılardan ve hırdavatçılardan satın alıyorlardı. Tamirat işleriyle de genellikle demirciler ilgileniyordu.

Etkinlik 7:Aşağıdaki minik testi cevaplayınız. Acaba eski otomobiller hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz?

MİNİ TEST

- 11. Çok eskiden, otomobil yokken, tekerleklerle sahip en hızlı şey neydi?**
 - d. Öküz arabası
 - e. At arabası
 - f. Eşek arabası
- 12. At arabaları kaç km hızla gidebildiler?**
 - d. 13-14 km
 - e. 15-16 km
 - f. 17-18 km
- 13. İlk taşıt _____ kullandı.**
 - d. Kömür
 - e. Buhar makinesi
 - f. Benzin motoru
- 14. İlk otobüsler _____ almak için sık sık durmak zorunda kaldı.**
 - d. Su
 - e. Benzin
 - f. Kömür
- 15. Benzin motorlu ilk otomobilin saatteki hızı neydi?**
 - d. 14
 - e. 15
 - f. 16
- 16. Benzin motorlu ilk otomobilin kaç tekerleği vardı?**
 - d. 3
 - e. 4
 - f. 6
- 17. Eski yarış otomobillerinin hızı saatte kaç km’ydi?**
 - d. 157
 - e. 167
 - f. 177
- 18. Eskiden insanlar otomobil tasarlarken neye dikkat etti?**
 - d. Kadınların elbiselerine
 - e. Kadınların şapkalarına
 - f. Kadınların ayakkabılarına
- 19. Eskiden insanlar benzini _____ satın aldılar.**
 - d. Pazarlardan ve manavlardan
 - e. Eczacılar ve hırdavatçılarından
 - f. Marketlerden ve bakkallardan
- 20. Eskiden arabaların tamirat işlerini _____ yaptılar.**
 - d. Eczacılar
 - e. Pazarcılar
 - f. Demirciler

Etkinlik 8: Metni tekrar okuyunuz. Arkadaşınızın kağıdını kontrol ediniz.

DİL ANALİZİ

Etkinlik 9: Aşağıdaki cümleler

“Otomobiller” metnindendir. Bu cümleleri inceleyiniz.

Doğru cevabı yuvarlak içine alınız.

“İlk taşıt, buhar makinesiyle **çalışıyordu**. Saatte en fazla 5 km hızla yol **alıyordu** ve bu aracın direksiyonu o kadar sertti ki ancak çok güçlü biri **çevirebiliyordu**.”

1. Eylemler ne zaman gerçekleşiyor? (Geçmiş zamanda / Şimdiki zamanda / Gelecek zamanda)
2. Bu eylemler geçmişte bir kere mi gerçekleştiler? (Evet / Hayır)
3. Bu eylemler geçmişte sürekli olarak mı gerçekleştiler? (Evet / Hayır)
4. Aşağıdaki sözcükleri eklerine ayırınız. Kaç tane zaman eki görüyorsunuz?

çalışıyordu → _____

alıyordu → _____

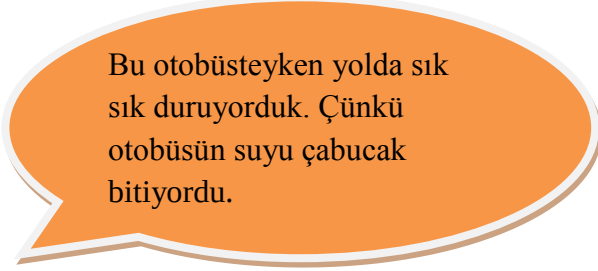
çevirebiliyordu → _____

5. Metinde bazı eylemlerde “şimdiki zaman” ve “geçmiş zamanın” yan yanadır. Bu eylemlerin altını çiziniz.
6. Metinde altı çizili sözcüklere tekrar bakınız. Aşağıdaki dilbilgisi anahtarını tamamlayınız. Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

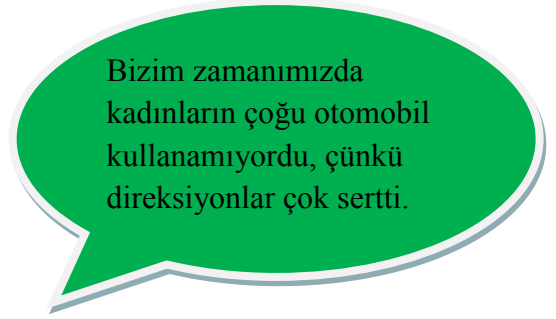
DİLBİLGİSİ ANAHTARI

Geçmişte süreklilik gösteren bir eylemi belirtmek için ‘**şimdiki zamanın hikayesi**’ yapısını kullanırız. Eyleme *şimdiki zaman(-İyor) / geniş zaman[-(E/İ)r]* ekinden sonra *belirli geçmiş zaman(-DI)* / *belirsiz geçmiş zaman(-mİş)* ekini getiririz.

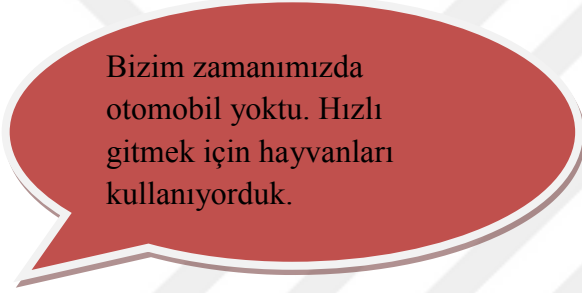
Etkinlik 12: ‘Otomobiller’ metnini tekrar okuyunuz. Sizce, aşağıdaki cümleleri hangi resimdeki kişi / kişiler söylemiştir? Numaralandırınız.



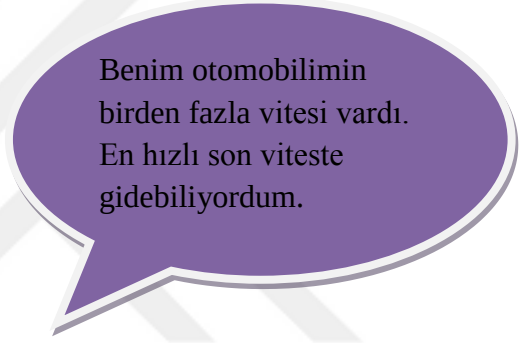
Resim ____3____



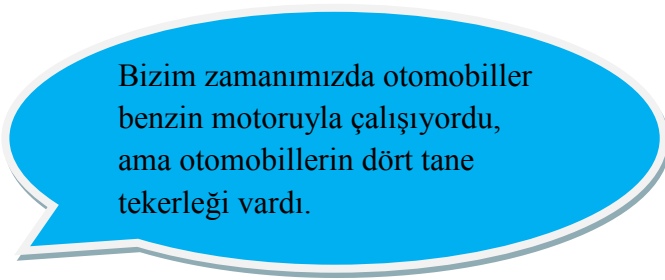
Resim ____



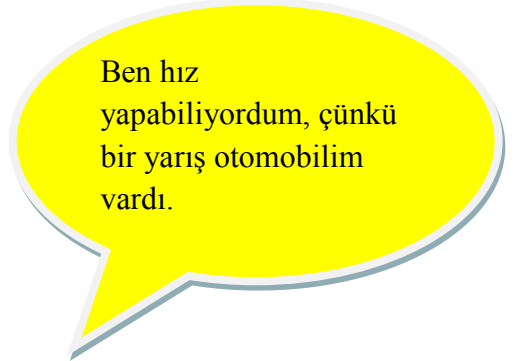
Resim ____



Resim ____



Resim ____

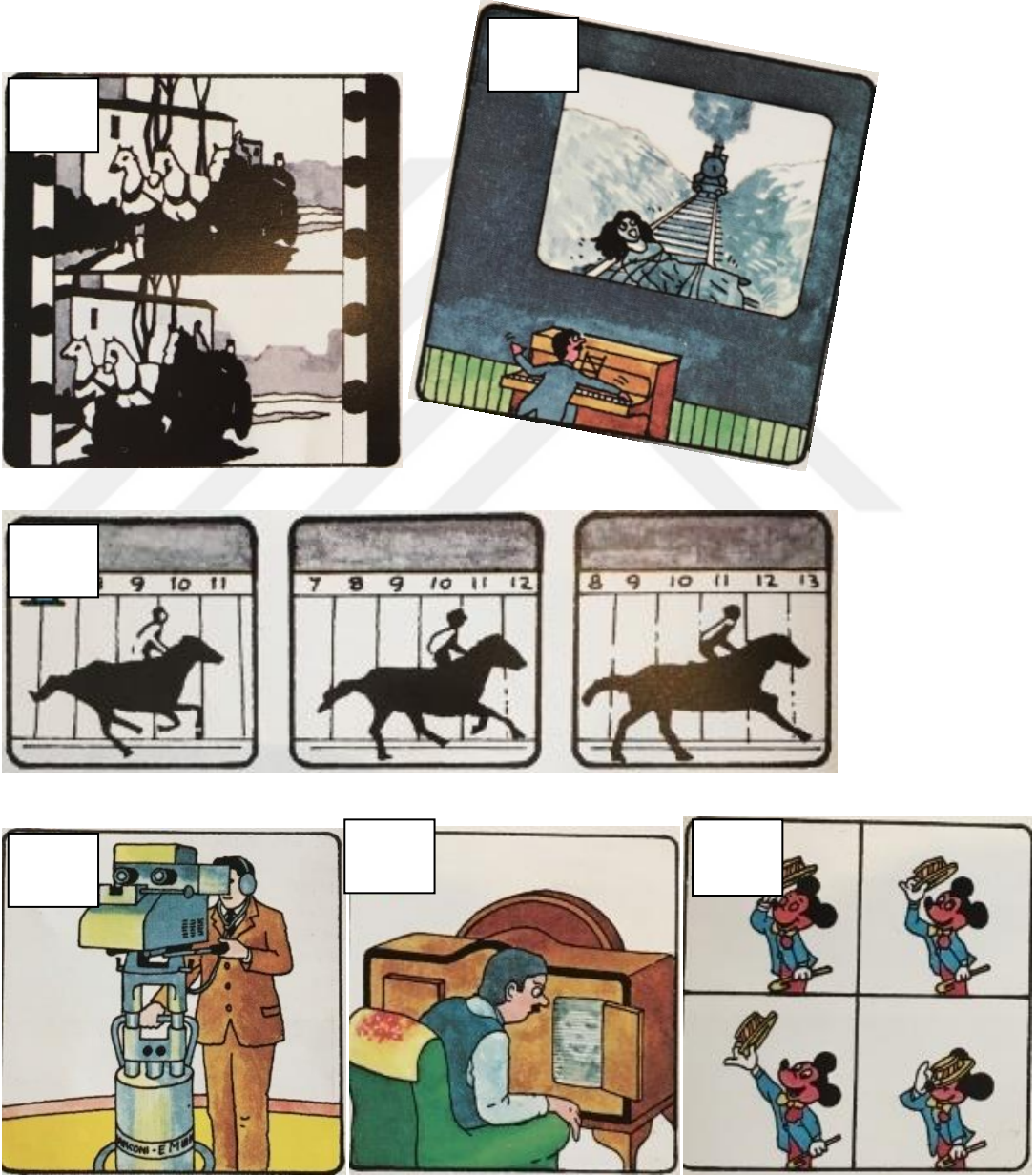


Resim ____

DİNLEME

Etkinlik 13: Aşağıdaki resimlere bakıp metnin konusunu bulunuz.

1. Modern fotoğraf makinesinden öncesi
2. Modern kamera ve televizyondan öncesi
3. Modern telefondan öncesi



Etkinlik 14: Dinleyiniz ve cevabınızı kontrol ediniz (Ek 2).

Etkinlik 15: Aşağıdaki eylemleri ‘belirli geçmiş zaman (-Dİ)’ ya da ‘şimdiki zamanın hikayesi (-İyordu)’ yapısıyla doldurunuz.

HAREKET EDEN RESİMLER

İlk kameralar çok yavaş<u>çalışıyordu</u>(çalış-). Bu üç film karesini, üç ayrı makineyle saniye farkıyla _____ (çek-). Ancak birleştirdikten sonra bir film gibi _____ (gör-). 1	Zamanla kameralar daha hızlı hale _____ (gel-). Bu film bir yangın hakkında. İtfaiye arabaları olarak atlı arabalar kullanılıyor. Film, sessiz ve siyah beyaz. Hem de çok kısa. 2
İlk sinemaların çoğunda film izlerken piyano çalan biri _____ (ol-). Filmin heyecanlı sahnelerinde müziğin temposu da _____ (yüksel-). 3	Daha sonra renkli filmler yapmaya _____ (başla-). Disney’in Mickey Mouse’u, bu türün ilk örnekleri arasında yer _____ (al-). 4
İlk televizyon görüntüleri küçük ve titrek _____ (ol-). Seyredebilmek için ekrana çok yaklaşmanız _____ (gerek-). Bir televizyonu ancak bir kişi _____ (seyredebil-). 5	Bu kameraman ilk elektronik kameralardan biriyle çekim yapıyor. Bu kamerayla, mekanik olanlara göre çok daha kaliteli görüntüler _____ (alabil-). 6

Etkinlik 16: Metni tekrar dinleyiniz ve cevaplarınızı kontrol ediniz.

Etkinlik 17: Metinleri okuyup Etkinlik 13’teki resimlerle eşleştiriniz.

Numaraları kutucuklara yazınız.

YARATICI DİLBİLGİSİ ÇALIŞMALARI

Etkinlik 18: Küçük gruplar halinde çalışınız. Görevleriniz şu şekildedir:

- Aşağıdaki örneği inceleyiniz.

Örnek: Bu yokken insanlar radyodan haberleri dinliyorlardı. Daha çok sohbet ediyorlardı. Daha çok kitap okuyorlardı. **(Televizyon)**

- Elinizdeki resimleri yukarıdaki gibi birkaç cümleyle ‘şimdiki zamanın hikayesi’ yapısını kullanarak anlatınız (Ek 3).
- Bu açıklamaları bir diğer gruba veriniz.
- Diğer grubun açıklamalarını alınız ve okuyunuz. Açıklama hangi resmi anlatıyor? Bulunuz.

KONUŞMA

ÇOCUKLUĞA GİTME ZAMANI

Etkinlik 19: Gözlerinizi kapatınız ve öğretmeninizi dinleyiniz (Ek 4).

Elinde bir bilet var. Senin biletin. Zaman yolculuğuna hazır mısın? Şimdi derin bir nefes al ve gözlerini kapat. Rahatla. Uzunca bir tünelden geçiyorsun. Tünelin içinde sana ait resimler görüyorsun. Yaşam yolculuğundan resimler. Bu, geriye bir dönüş. İlerliyorsun. İlerliyorsun. Resimler canlanıyor. Kendini görüyorsun, ama 7 yaşlarındasın. Oyunlar oynuyorsun. Şimdi 7 yaşında kal. Çokça zaman geçir burada. İzle. Her şeyi izle. Etrafını izle. Kendini izle. Neler oluyor? Kimler neler yapıyorlar? Sen neler yapıyorsun? Yeteri kadar zaman geçirdin mi burada? O zaman tünelden yavaşça geri dön. O resimleri gör yine. Neler görüyorsun? Bunları unutma. Artık gözlerini açabilirsin.

- Neler yapıyordunuz? Yanınızdaki arkadaşınıza anlatınız.

Etkinlik 20: Şimdi sınıfta dolaşınız. Sizinle cevapları aynı ya da benzer arkadaşlarınızı bulunuz. Acaba en iyi çocukluk arkadaşlarınız kimler? Bir grup olunuz.



Etkinlik 21: Aynı gruptaki arkadaşlarınızla tartışınız. Acaba aynı burçtan mısınız?

YAZMA

Etkinlik 22: Şimdi en iyi arkadaş grubunuzla birlikte çalışınız ve çocukluk şiirinizi yazınız.

EKLER

Ek 1: Araba sesi

<https://www.youtube.com/watch?v=32tIraFPZH4>

Ek 2: DİNLEME METNİ

HAREKET EDEN RESİMLER

İlk kameralar çok yavaş çalışıyordu. Bu üç film karesini, üç ayrı makineyle saniye farkıyla çektiler. Ancak birleştirdikten sonra bir film gibi görüyordunuz.

Zamanla kameralar daha hızlı hale geldiler. Bu film bir yangın hakkında. İtfaiye arabaları olarak atlı arabalar kullanılıyor. Film, sessiz ve siyah beyaz. Hem de çok kısa.

İlk sinemaların çoğunda film izlerken piyano çalan biri oluyordu. Filmin heyecanlı sahnelerinde müziğin temposu da yükseliyordu.

Daha sonra renkli filmler yapmaya başladılar. Disney'in Mickey Mouse'u, bu türün ilk örnekleri arasında yer alıyordu.

İlk televizyon görüntüleri küçük ve titrek oluyordu. Seyredebilmek için ekrana çok yaklaşmanız gerekiyordu. Bir televizyonu ancak bir kişi seyredebiliyordu.

Bu kameraman ilk elektronik kameralardan biriyle çekim yapıyor. Bu kamerayla, mekanik olanlara göre çok daha kaliteli görüntüler alabiliyordunuz.

Ek 3:



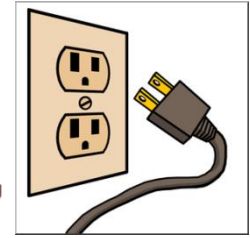
(Çamaşır makinesi)



(Bilgisayar)



(Otomobil)



(Elektrik)



(Bulaşık makinesi)



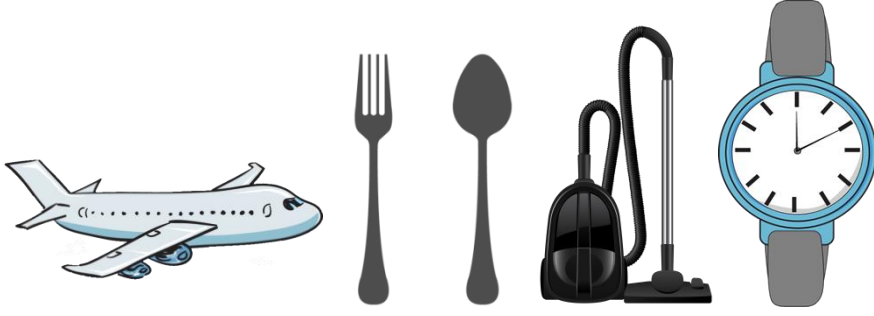
(Cep telefonu)



(Asansör)



(Radyo)



(Uçak)

(Çatal / Kaşık)

(Elektrik süpürgesi) (Kol saati)



(Diş fırçası)

(Kağıt ve kalem)

(Makas)

(Fırın)

Ek 4: ‘Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları Etkinlik 19’ Arka Plan Müziği

<https://www.youtube.com/watch?v=q6UB8sKMZrA>

EK 11: ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

Merhaba, ben Özlem YILMAZ. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamın bir parçası olarak sizlerle iki farklı metin üzerinden dilbilgisi öğretimi yaptık. Şimdi sizlerle “Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi” konusunda odak grup görüşmesi yapmak ve görüşlerinizi almak istiyorum.

Bu görüşmede konuyla ilgili fikirlerinizi belirlemek amacıyla toplam 10 soru hazırladım. ‘Odak grup görüşmesi’ çerçevesinde, bir sorudan diğerine ancak hepinizin cevabını aldıktan sonra geçebiliyoruz. Bundan dolayı, sabrınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeden kimlik bilgileriniz gizli tutulacak ve açıklamalarınız sadece bu araştırmada kullanılacaktır.

Görüşme için izin verirseniz, bu görüşmenin daha rahat bir havada gerçekleşmesi ve konuşacaklarımızın eksiksiz biçimde araştırmada yer alması için bir video kayıt cihazıyla kayıt altına almak istiyorum. Aynı zamanda, görüşme esnasında önemli gördüğümüz hususlarla ilgili bir raportör arkadaşım not alacak.

Görüşmeye başlamadan önce, konuyla ilgili bir sorunuz var mı? Ayrıca görüşmenin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için telefonlarınızı kapatmanızı rica ediyoruz.

Bu görüşmenin yaklaşık 1 saat süreceğini tahmin ediyoruz ve izin verirseniz, sorularına başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Kendinizi tanıtır mısınız? Ne zamandan beri ve neden Türkçe öğreniyorsunuz?
2. Sizce, dilbilgisi öğrenmek gerekli mi?

3. Hangisini tercih edersiniz; öğretmeninizin kuralları size direkt açıklamasını mı yoksa kuralları metindeki örneklerden bulmayı mı?
4. Benimle derslerinizde dilbilgisi kurallarını metinden yola çıkarak öğrendiniz. Dil yapılarının işlevlerini metinler içinde sorguladınız. Bu yöntem, öğrenmenizi daha anlamlı ve kalıcı kıldı mı? Açıklayınız.
5. Anadilinizde dilbilgisini nasıl öğrendiniz; öğretmeniniz dilbilgisi kurallarını açıklayıp sonra örnek cümleler mi verdi yoksa metin üzerinden yola çıkarak mı öğrendiniz? Ülkeniz neresidir?
6. “Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları” başlığı altındaki etkinliklere katıldınız. Bu etkinlikler, yeni dil yapılarını iletişimsel bir şekilde kullanmanızı sağladı mı? Açıklayınız.
7. Yabancı dil derslerinizde ders kitabınızdaki metinleri mi yoksa gazete haberi, dergi yazıları, şarkılar, vb. gibi özgün metinleri mi tercih edersiniz? Neden?
8. Sizinle “Otomobiller” ve “Başlangıç Noktası” adlı iki özgün metin üzerinden çeşitli etkinlikler yaptık. Sizce, bu metinler doğru bir seçim oldu mu? Açıklayınız.
9. Sizce, dilbilgisi öğretiminde başka neler yapılabilir? Açıklar mısınız?
10. Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Odak grup görüşmesine katılarak tez çalışmama büyük katkı sağladığınız için hepinize çok teşekkür ederim.

**EK 12: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU
MÜDÜRLÜĞÜ YÖNETİM KURULU KARARI**

Tarih ve Sayı: 14/05/2018-174491		
	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ Yönetim Kurulu Kararı	
Toplantı Yeri	: Müdür Odası	
Toplantı Tarihi	: 03/05/2018	
Toplantı No	: 38	
Karar No	: 3	
Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Anabilim Dalı, 2501101032 öğretimci numaralı Özlem YILMAZ'ın, tez çalışması olarak Yüksekokulumuz Öğretim Görevlisi Zeynep AYAN'ın Türkçe Hazırlık sınıfı dersine katılma talebi görüldü ve uygun olduğu, oy birliği ile kabul edildi.		
Aşlı Gübidir e-İmza Öğr. Gör. Esra KAYA Yüksekokul Müdür Yardımcısı		

Bu belge 3079 sayılı Elektronik İmza Kanununa E. Madde 5 gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.