

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

**İŞE DAYALI DİL ÖĞRETİM MALZEMELERİNİN
TÜRKÇE’NİN YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE UYGULANMASI**

Betül SÜLÜŞOĞLU

Danışman

Doç. Dr. Ayşen CEM DEĞER

İzmir

2008

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemelerinin Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması” adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, onurumla onaylarım.

22/01/2008

Betül Sülüşoğlu



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından

Yabancı Dil Olarak T¼rke Öğretimi

Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak T¼rke Öğretimi

Bilim Dalında

Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Semiramis YAĞCIOĞLU

¼ye : Prof. Dr. V. Doğan G¼NAY

¼ye : Doç. Dr. Ayšın Cem DEĐER

Onay

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

..... / / 2008

Prof. Dr. Sedef GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C YÜKSEKÖĞRETİM KURULU TEZ MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No 303785
Yazar Adı / Soyadı Betül Sülüoğlu
Uyruğu / T.C.Kimlik No T.C. 44911105385
Telefon / Cep Telefonu / e-Posta 05065436193 betul.sulusoglu@deu.edu.tr
Tezin Dili Türkçe
Tezin Özgün Adı İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemelerinin Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması
Tezin Tercümesi Implementing Task-Based Language Teaching Materials in Teaching Turkish as a Foreign Language
Konu Başlıkları Eğitim ve Öğretim
Dilbilim
Üniversite Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm
Tez Türü Yüksek Lisans
Yılı 2008
Sayfa --- 151
Tez Danışmanları Doç. Dr. Ayşen Cem DEĞER
Dizin Terimleri Yabancı dil öğretimi=Foreign language learning
Dil=Language
Dil edinimi=Language acquisition
Dil eğitimi=Language education
Dil öğretimi=Language teaching
Yabancı dil öğrenimi=Foreign study of languages
Yabancı dil eğitimi=Foreign language education
Önerilen Dizin Terimleri
Kısıtlama / Kısıt Süresi Yok

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

18.02.2008

İmza / 

Yazdır

TEŞEKKÜR

Bu alıŐma sırasında benden bilgi ve yardımlarını esirgemeyen, beni hem bilimsel açıdan hem de psikolojik açıdan hep destekleyen, her zaman bana karşı hoŐgörülü ve sabırlı olan ve yaptığım her çalışmada kendisini örnek alacağım danışman hocam sayın **Doç. Dr. Ayşen Cem Değer'e** ok teşekkür ediyorum.

Gösterdiği anlayıŐ ve sevgi, sunduğu destek ve duyduğu güven için, bana her zaman yanımda olduğunu hissettiren Anabilim Dalı BaŐkanım sayın **Prof. Dr. V. Doğan Günay'a**; lisans eğitimimden itibaren bana yol gösteren ve bu çalışmayı yapabilmem için gerekli bilgilerin temellerini atmış olan sayın **Prof. Dr. Semiramis Yağcıoğlu** ve sayın **Prof. Dr. Lütfiye Oktar'a**; yanlarına her gidiŐimde beni sevgiyle karŐılayan Dokuz Eylül Üniversitesi **Dilbilim Bölümü** öğretim elemanlarına çok teşekkür ediyorum.

ÇalıŐmalarımın aksamaması için bana gösterdikleri anlayıŐ için Dokuz Eylül Üniversitesi **Eğitim Bilimleri Enstitüsü çalıŐanlarına** da teŐekkürlerimi sunuyorum.

Yardımları için dostlarım **Özlem Yolcusoy, Z. Doğan Koreli** ve bütün arkadaşlarıma; kuzenim ve aynı zamanda ev arkadaşım **Burçin Őentuna'ya** da çok teşekkür ediyorum.

Sevgi ve desteklerini her zaman bana hissettiren, her koŐulda yanımda olan, çalıŐmam boyunca bana yardımcı olabilmek için elinden gelen her Şeyi yapan **babam, annem, ablam** ve **eniŐtme** sonsuz teŐekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
ŞEKİL LİSTESİ	iv
TABLO LİSTESİ	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
1. GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu	2
1. 2. Amaç ve Önem	4
1. 3. Problem Cümlesi	4
1. 4. Alt Problemler	4
1. 5. Sayılıtlar	4
1. 6. Sınırlılıklar.....	5
1. 7. Tanımlar	5
1. 8. Kısaltmalar	6
II. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	7
III. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
3. 1. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....	9
3. 1. 1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	9
3. 1. 1. 1. Dilbilgisi Çeviri Yönteminin Temel Savı.....	10
3. 1. 1. 2. Dilbilgisi Çeviri Yönteminde Öğretmen ve Öğrenci	10
3. 1. 1. 3. Dilbilgisi Çeviri Yönteminde Dil Becerileri.....	12
3. 1. 1. 4. Dilbilgisi Çeviri Yönteminde Kullanılan Malzeme ve Teknikler.....	13
3. 1. 1. 5. Dilbilgisi Çeviri Yöntemine Eleştirel Bakış	14
3. 1. 2. Doğrudan Yöntem	16
3. 1. 2. 1. Doğrudan Yöntemin Temel Savı ve Kuramsal Dayanakları	16
3. 1. 2. 2. Doğrudan Yöntemde Öğretmen ve Öğrenci	17
3. 1. 2. 3. Doğrudan Yöntemde Dil Becerileri.....	18
3. 1. 2. 4. Doğrudan Yöntemde Kullanılan Malzeme ve Teknikler.....	19
3. 1. 2. 5. Doğrudan Yönteme Eleştirel Bakış	21
3. 1. 3. İşitsel Dilsel Yöntem	21
3. 1. 3. 1. İşitsel Dilsel Yöntemin Kuramsal Dayanakları	22
3. 1. 3. 2. İşitsel Dilsel Yöntemde Öğretmen ve Öğrenci	23
3. 1. 3. 3. İşitsel Dilsel Yöntemde Dil Becerileri.....	25
3. 1. 3. 4. İşitsel Dilsel Yöntemde Kullanılan Malzeme ve Teknikler.....	25

3. 1. 3. 5. İşitsel Dilsel Yönteme Eleştirel Bakış	28
3. 1. 4. Doğal Yöntem.....	29
3. 1. 4. 1. Doğal Yöntemin Kuramsal Dayanakları.....	29
3. 1. 4. 2. Doğal Yöntemde Öğretmen ve Öğrenci	29
3. 1. 4. 3. Doğal Yöntemde Dil Becerileri	30
3. 1. 4. 4. Doğal Yöntemde Kullanılan Malzeme ve Teknikler.....	30
3. 1. 5. İletişimsel Dil Öğretimi	31
3. 1. 5. 1. İletişimsel Dil Öğretiminin Kuramsal Dayanakları	32
3. 1. 5. 2. İletişimsel Dil Öğretiminde Öğretmen ve Öğrenci.....	34
3. 1. 5. 3. İletişimsel Dil Öğretiminde Dil Becerileri.....	36
3. 1. 5. 4. İletişimsel Dil Öğretiminde Kullanılan Malzeme ve Teknikler.....	36
3. 1. 6. İşe-Dayalı Dil Öğrenme.....	38
3. 1. 6. 1. İşe-Dayalı Dil Öğrenmenin Kuramsal Dayanakları.....	39
3. 1. 6. 2. İşe Dayalı Dil Öğrenmede Öğretmen ve Öğrenci.....	42
3. 1. 6. 3. İşe-Dayalı Dil Öğrenmede Dil Becerileri.....	43
3. 1. 6. 4. İşe Dayalı Dil Öğretiminde Kullanılan Malzeme ve Teknikler.....	44
3. 2. DİL ÖĞRETİMİNDE DİLBİLGİSİ.....	46
3. 2. 1. Dilbilgisi ve Dilbilgisi Öğretimi Nedir?	46
3. 2. 2. Dil Öğretim Yöntem ve Yaklaşımlarında Dilbilgisi Öğretimi	47
3. 2. 3. Bilişsel Öğrenme ve Dilbilgisi.....	51
3. 2. 3. 1. Bilgi İşlemlenin Üç Temel Bileşeni: Girdi, Merkezi İşleme ve Çıktı	51
3. 2. 3. 2. Çizgisel ve Paralel İşleme.....	52
3. 2. 3. 3. Açık Bilgi ve Örtük Bilgi	53
3. 2. 4. Dilbilgisi Öğretim Modelleri	56
3. 2. 4. 1. Sunum-Uygulama-Üretim Modeli (SUÜ)	56
3. 2. 4. 2. İşe-Dayalı Dil Öğrenme Modeli	60
3. 3. İŞ	63
3. 3. 1. İş Nedir?	63
3. 3. 2. İşin Genel Özellikleri.....	64
3. 3. 2. 1. İş Düzenlenmenin Bileşenleri.....	65
3. 3. 3. İş Türleri	68
3. 3. 3. 1. Odaklanmış ve Odaklanmamış işler	72
3. 3. 3. 1. 1. Yapıya Dayalı Üretim İşleri.....	74
3. 3. 3. 1. 1. 1 Not al -Yaz.....	75
3. 3. 3. 1. 2. Kavrama İşleri	76
3. 3. 3. 1. 2. 1. Girdinin Zenginleştirilmesi.....	76
3. 3. 3. 1. 3. Bilinçlendirme İşleri	79

IV. TÜRKÇEDEKİ AD YANTÜMCELERİ..... 81

4. 1. Ad Yantümcelerinin Kullanımsal, Anlamsal ve Biçimsel Özelliklerinin Belirlenmesi	81
4. 2. Ad yantümcelerinin Kullanımsal Özellikleri	81
4. 3. Ad Yantümcelerinin Anlamsal Özellikleri.....	83

4. 4. Ad Yantümcelerinin Biçimsel Özellikleri	86
4. 4. 1. Türkçede Yantümceleme	86
4. 4. 2. Ad yantümceleri.....	87
4. 4. 2. 1. -mAk Biçimbirimi İle Oluşturulan Ad Yantümceleri.....	89
4. 4. 2. 2. -mA Biçimbirimi İle Oluşturulan Ad Yantümceleri.....	89
4. 4. 2. 3. -DIK ve -AcAK Biçimbirimi İle Oluşturulan Ad Yantümceleri.....	91
V. BULGULAR VE YORUMLAR.....	96
5. 1. ODAKLANMIŞ İŞ BAĞLAMINDA HAZIRLANMIŞ DERS MALZEMELERİ.....	96
5. 1. 1. Odaklanmış İşler için Konu ve Malzeme Seçimi	96
5. 1. 2. Dinleme	100
5. 1. 3. Okuma	104
5. 1. 4. Üretim.....	109
5. 1. 5. Not al yaz.....	110
5. 1. 6. Bilinçlendirme İşi	112
VI. SONUÇ VE ÖNERİLER	114
KAYNAKÇA	117
EKLER	125
SÖZLÜKÇE Türkçe-İngilizce	142

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: İletişimsel Edincin Bileşenleri (Savignon, 2001: 17)

Şekil 2: İşe Dayalı Öğrenmenin Bileşenleri

Şekil 3: Üç Boyutlu Dilbilgisi Şeması (Larsen Freeman 2001: 252)

Şekil 4: Bağlam Bileşenleri (Cem, 2005: 16)

Şekil 5: Dilbilgisi için Bilişsel Bir Model (Fotos, 2001: 278)

Şekil 6: SUÜ Modeli

Şekil 7: SUÜ ve İşe Dayalı Dil Öğrenme

Şekil 8: Üç Boyutlu Dilbilgisi Şeması (Larsen Freeman 2001: 252)

Şekil 9: Ad Yantümcelerinin Kullanım Alanları

Şekil 10: Ad Yantümcelerinin Biçim ve Anlam Özellikleri

Şekil 11: Ad Yantümcelerinin Biçim, Anlam ve Kullanım Özellikleri

Şekil 12: Ad Yantümcelerinin Üç Boyutlu Dilbilgisi Şeması Üzerinde Gösterimi

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Belirlenen Eylemlerinin Aynı Dizimde Yer Aldığı Yantümce Biçimbirimleri

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkçedeki *-mA*, *-DIK* ve *-AcAK* biçimbirimleriyle oluşturulan ad yantümceleme yapılarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere öğretilmesine yönelik, İşe-Dayalı Dil Öğrenme ve Öğretim Modelini kullanarak malzeme geliştirmektir.

Bu çalışmanın dayanağı olan İşe-Dayalı Dil Öğrenme ve Öğretme Modeli, bilgilendirme aracı olarak temelde “*işler*”i kullanılır. Bu çalışmada, Türkçedeki ad yantümcelerini öğretmek için düzenlenen işler, iletişimsel uygulamalarla aynı anda öğrencilerin öğrenme konusu olan yapıya odaklanmalarını sağlayan *odaklanmış işlerden* oluşmaktadır. Öğrencilerin erek yapıları fark edebilmesi, anlamlandırabilmesi ve üretebilmesi için *yapıya dayalı üretim işleri*, *not al-yaz işleri*, *zenginleştirilmiş girdi*, *bilinçlendirme işleri* düzenlenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin dilsel birimleri işlemlerinde rolü olduğu belirtilen *açık* ve *örtük* öğrenme kuramlarından yola çıkılarak, ilk olarak *örtük öğrenme* teknikleri aracılığıyla, daha sonra, düzenlenen son işle *açık öğrenme* teknikleriyle erek yapılarla odaklanma sağlanmıştır.

Öğrencilere özgün girdi sağlamak için farklı türlerdeki metinlerden Türkçedeki *-mA*, *-DIK* ve *-AcAK* ile oluşan ad yantümceleri taranmış ve bu yapıların gazetelerde, dergilerde ve haber bültenlerinde sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Gazete ve dergi metinlerinden toplanan verilerle, ad yantümce türleri ve ana tümce eylemleri ile gösterdikleri eşdizimsel ilişkiler incelenmiştir. Metinlerin kullanıldığı malzemeler, bu eşdizimsel özellikler çerçevesinde hazırlanmıştır.

Bu çalışmada sadece Türkçedeki belirli ad yantümceleme yapılarının öğretimi için malzeme geliştirmeye odaklanılmaktadır. Çalışmada geliştirilen işler ve hazırlanan malzemelerin gerçek öğretim ortamlarında değerlendirilmesi ileri çalışmalara bırakılmıştır.

ABSTRACT

This study aims at applying Task-Based Language Learning and Teaching to the development of materials to teach foreigners Turkish noun clauses, which are formed with –mA, -DIK and –AcAK suffixes.

Task-Based Language Learning and Teaching model, on which this study is based, mainly employs ‘tasks’ as a way of instruction. The tasks designed to teach Turkish noun clauses in this study are mainly of ‘focused tasks’, which help learners ‘focus’ attention on form while getting involved in communicative practice at the same time. In order to enable learners to notice, understand and produce the targeted structures *structure-based production tasks*, *input enrichment*, *dictogloss* and *consciousness-raising tasks* are designed. Departing from the theories of implicit learning and explicit learning both of which are suggested to have a role in learners’ processing the linguistic feature, the ‘focus’ on the targeted structure is provided first, by means of implicit techniques and then, in the last task, by means of explicit techniques.

In order to provide authentic input for learners, texts of different genres were searched for Turkish noun clauses formed with –mA, -DIK and –AcAK suffixes, and it was found out that such structures frequently appear in newspapers, magazines and newsletters. A collection of newspaper and magazine articles were further searched for detecting the noun clause type and main clause verb collocations. On the basis of these collocations, the texts employed in materials are prepared.

The study merely focuses on developing materials to teach certain Turkish noun clause structures to foreigners. However, the tasks designed and the materials developed are to be evaluated and assessed in real teaching situations, which, in this study, are left to be realised in a further study.

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler, 18. yüzyıl sonlarında ortaya çıkmış olan Dilbilgisi Çeviri Yöntemiyle başlamıştır (Brown, 2001: 18). Günümüze kadar farklı yaklaşım ve yöntemler gelişmiştir. Günümüzde yoğun olarak kullanılmaya başlayan ve 1950'li yıllarda gelişen bir yabancı dil öğrenme modeli de İşe-Dayalı Dil Öğrenme Modelidir. İşe Dayalı Dil Öğrenme, yabancı dil öğretiminde, öğretimin yapılış biçimiyle kendinden önceki birçok yöntemden farklılaşmaktadır. Özellikle dilbilgisi öğretimini ele alış biçimiyle diğerlerinden ayrılan bu modelin, en temel kavramı, özgün bağlamlarda gerçekleşen, yabancı dil öğretiminde anlamı ve işlevi üstün tutan işlerdir. İşler, *odaklanmış* ve *odaklanmış* olarak düzenlenebilir. *Odaklanmış işler*, belirli bir dilsel birimin öğretimini amaçlayarak hazırlanır. *Odaklanmış işlerin*, özellikle dilbilgisi öğretimi için, etkin ve etkili bir iş türü olduğu düşünülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için *odaklanmış işlerle* ders malzemeleri geliştirilebilir.

Yabancı dil öğretim için geliştirilmiş yaklaşım ve yöntemler yıllardır varlıklarını sürdürseler de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilirliklerini ortaya koyacak çalışmalara rastlanmamaktadır. Yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uygun olup olmadığı belirlenmemiş olması sebebiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde malzeme geliştirmek ve ders kitabı hazırlamakta güçlükler çekilmektedir. Bu nedenlerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yaklaşım, yöntem ve teknikler belirlenmelidir.

Bu çalışmada, yabancı dil öğretim yöntemi olarak özellikle İngilizcenin öğretiminde uzun yıllardır kullanılan; ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde çalışma yapılmamış olan İşe-Dayalı Dil Öğrenme Modeli ve *İşe-Dayalı Dil Öğretimine bağlı* olarak geliştirilmiş *odaklanmış işler* ele alınmış ve *odaklanmış iş* bağlamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanabilecek örnek malzemeler sunulmuştur. Dilbilgisi öğretiminin, yabancı dil öğretimindeki

önemi dikkate alınarak, bir yapı seçilmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde odaklanmış işler kullanarak nasıl öğretilbileceği açıklanmaya çalışılmıştır.

Odaklanmış işlerin ve odaklanmış iş bağlamında hazırlanan malzemelerin hangi amaçla ve ne türden kuramsal dayanaklara ve yöntemsel sınırlılıklara dayalı olduğunu netleştirmek için öncelikle Giriş bölümünde çalışmayı gerekli kılan problemler, çalışmanın amacında belirtilen ve malzeme hazırlığında göz önünde bulundurulmuş sayıtlar ve sınırlılıklar açıklanacaktır. II Bölümde bu çalışmayla ilgili olduğu düşünülen kaynaklar yer alacaktır. III. Bölümde İşe-Dayalı Dil Öğrenme ve odaklanmış işlerin açıklanabilmesi için öncelikli olarak zaman içinde öğrenmeye ve dile bakış ile gelişmiş olan yabancı dil öğrenme yaklaşım ve yöntemleri Kuramsal Çerçeve başlığı altında verilecektir. Yaklaşım ve yöntemlerin yanında öğretim malzemesi olarak dilbilgisi ele alındığı için dil öğretiminde dilbilgisinin nasıl ele alındığı, nasıl bir yere sahip olduğu ve dilbilgisi öğretiminin nasıl yapıldığı açıklanmaya çalışılacaktır. III. Bölümün bir diğer konusu da hazırlanmış örnek malzemelerin kuramsal tabanını oluşturan “iş” kavramı ve odaklanmış işlerdir. *Odaklanmış işler*, örnekleriyle birlikte III. Bölüm de yer alacaktır.

Çalışmada odaklanmış iş düzenlemek için seçilen erek yapı $-mA$, $-DIK$ ve $-AcAK$ biçimbirimleriyle oluşturulan ad yantümcelerinin kullanımsal özellikleri ve bu yantümcelerinin içinde buldukları ana tümcelerinin eylemlerine göre seçimleridir. Bu dilbilgisi yapısının nasıl ele alındığını ortaya koyabilmek için IV. Bölümde Türkçedeki ad yantümceleleri konusuna değinilecek ve $-mA$, $-DIK$ ve $-AcAK$ ile oluşan ad yantümcelerinin biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özelliklerine yönelik açıklamalar yapılacaktır. V. Bölüm olan Bulgular ve Yorumlar bölümünde de, seçilen erek yapının öğretimi için hazırlanmış ve ekte yer alan odaklanmış iş malzemeleri kuramsal gerekçeleriyle birlikte açıklanacaktır. Çalışma sonuç ve önerilerle son bulacaktır.

1. 1. Problem Durumu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için kullanılan yöntem kitapları incelenmiş ve daha önce Türkçenin yabancı öğrencilere öğretimi için öğretim

konusu olarak ele alınmamış kullanımların neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için kullanılan, Hitit (1-2-3) (2003), Turkofoni Türkçe Öğren (1-2-3-4-5-6) (Çetin, 1999), Turkuaz Türkçe Konuşalım (1-2-3) (Çetin, 2001), gibi yöntem kitaplarının genelinde bir öğretme modeline bağlı kalınmadığı ve dinleme-anlama ve okuma-anlama etkinliklerinden yola çıkılarak dilbilgisi yapısına biçimsel özellikleri çerçevesinde odaklanıldığı gözlenmiştir. Bunun yanında, bu yöntem kitaplarında –mA, -DIK ve –AcAK biçimbirimleriyle oluşturulmuş ad yantümcelerinin içinde buldukları ana tümce eylemi ile gösterdikleri eşdizimsel ilişkilerin göz önünde bulundurulmadığı, Türkçedeki ad yantümcelerini sadece biçimsel olarak ele alındıkları görülmektedir. Özellikle çalışmanın sayıtlılarını oluşturabilmek için göz önünde bulundurulan Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış *Hitit* adlı ders kitabı göz önünde bulundurulduğunda –mA ile oluşturulan ad yantümcelerinin temel seviyede biçimsel olarak “–mA+iyelik eki” ve “–mA+durum ekleri” biçiminde anlatıldığı, sonrasında –mA ile oluşturulan ad yantümcelerinin emir ifadesi taşıyan tümcelerin dolaylı şekilde aktarımını yapmak için kullandığı yapılar olduğuna değinilmiştir. Bunun yanında orta düzey öğrenciler için hazırlanan *Hitit 2*'de de –DIK ve –AcAK ile oluşturulan ad yantümcelerinin dolaylı anlatım adıyla öğrencilere aktarıldığı görülmüştür. –mA, -DIK ve –AcAK ile oluşturulmuş ad yantümcelerinin içinde bulunduğu ana tümce eylemiyle gösterdikleri eşdizimsel ilişkiler üzerinde durulmamıştır.

Genel olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin örnek malzemeler ve uygulamalar ile sunan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Uygun tekniklerin belirlenmemiş olması, Türkçenin öğretimi için malzeme hazırlama aşamasında zorluk yaratmaktadır. Uygun yaklaşım, yöntem ve tekniklerin belirlenmemiş olmasının yanında, Türkçe öğretimi için kullanılan malzemelerin dilbilgisi öğretimine odaklandığı gözlenmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uygun, kullanım ve işlevi ön planda tutan yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

1. 2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, Türkçedeki *-mA*, *-DİK* ve *-AcAK* biçimbirimleriyle oluşturulan ad yantümcelerini ve içinde buldukları ana tümcenin eylemlerine göre bu biçimbirimlerin biçimi ve anlamını yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere öğretmek amacıyla İşe-Dayalı Dil Öğretimi çerçevesinde *odaklanmış işler* düzenlemek ve bu malzemeleri gerekçeleriyle birlikte sunmaktır.

Bu çalışmayla problem durumunda da belirtildiği gibi daha önce içinde buldukları ana tümcenin eylemiyle eşdizimsel ilişkileri göz önünde bulundurulmamış olan *-mA*, *-DİK* ve *-AcAK* biçimbirimleriyle oluşturulan ad yantümceleri anlamsal, işlevsel ve kullanımsal boyutta, *odaklanmış işler* temelinde hazırlanmış ders malzemeleriyle birlikte ortaya konulacaktır.

1. 3. Problem Cümlesi

İşe-Dayalı Dil Öğrenme çerçevesinde kullanılan *odaklanmış işler* Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl kullanılabilir?

1. 4. Alt Problemler

İşe-Dayalı Dil Öğrenme çerçevesinde *-mA*, *-DİK* ve *-AcAk* ad yantümce biçimbirimlerinin ana tümcede hangi eylemlerle birlikte kullanıldığı, *odaklanmış işler* kullanılarak nasıl öğretilir?

1. 5. Sayıtlar

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış ders malzemelerinin uygulanacağı sınıf ve bu sınıftaki öğrencilerin bilgileri hakkında bazı varsayımlarda bulunulmuştur. Bu varsayımlar:

(i) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, orta ileri düzeydedir.

(ii) Öğrenciler, orta-ileri düzeye Hitit (Ankara Üniversitesi, TÖMER) adlı yöntem kitabını kullanarak ulaşmış ve buna bağlı olarak; Türkçenin zaman, görünüş

ve kip özellikleri, iyelik yapıları, durum ekleri, ad yantümceleri, ortaçlı ve ulaçlı yapılar, bağlaç kullanımını bilmektedir ve gerekli sözcük bilgisine sahiptir.

(iii) Öğrenciler yetişkindir.

1. 6. Sınırlılıklar

Çalışmada hazırlanmış olan malzemeler yetişkin öğrenciler için kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Çalışmada hazırlanan odaklanmış iş malzemelerinde ad yantümcelerinden *-mA*, *-DİK* ve *-AcAK* biçimbirimleriyle oluşturulanlar üzerinde çalışılmış diğer ad tümceleri göz ardı edilmiştir.

1. 7. Tanımlar

EDİNİM: Bilinçli, öğretim sonucu öğrenmeye karşıt olarak, dilin doğal yolla, öğretim olmaksızın öğrenilmesi işlemi (Kocaman ve Osam, 2000).

EŞDİZİMLİLİK: İki ya da daha çok sayıda dil biriminin genellikle aynı dizimlerde yer alması (Vardar, 2002: 94).

İŞ: Yeni dilde bilgi ve yetenek geliştirme ve erek dili etkileşimde kullanma olanağını arttıran yapılandırılmış bir plandır (Breen 1989). İş, içinde dil kullanımları olan bütün etkilikleri kapsar (Richard, Platt ve Weber 1985).

ÖĞRENİM: Yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği (Açıkgöz, K. İ, 2003: 8).

ODAKLANMIŞ İŞLER: Öğrencilerin belirli bir dilsel birime odaklanması sağlayan işler odaklanmış işler olarak adlandırılır. (Ellis, 2003b: 16)

ÖĞRETİM: Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan süreçtir (Açıkgöz, K. İ, 2003: 14).

1. 8. Kısaltmalar

SUÜ: Sunum Uygulama Üretim

II. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalar amaç ve ele aldıkları konular açısından farklılıklar göstermektedir. Yapılan çalışmalar yabancı dil öğretimi için önem taşıyan hata çözümlemesi, 2. dil edinimi ve dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için kullanılan ve kullanılabilecek, yaklaşım, yöntem ve malzemeler olarak ele alınabilir.

Hata çözümlemesi için yapılan çalışmalar için Çotuksöken (1983) **“Yabancıların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Hatalar”** adlı çalışması büyük önem taşımaktadır. Çotuksöken, (1983) yazısında İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller okulunda farklı anadil konuşucusu olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları hatalar üzerinde durmuştur.

Güven (2007), yayımlanmamış yüksek lisans tezi olan **“Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler”**de Türkçe öğrenen yabancıların hatalarını ortaya koymuş ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler sunmuştur.

“Koç, (2005) yayımlanmamış **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Aradil Özellikleri”** adlı yüksek lisans tezinde de Türkçe öğrenen öğrencilerin aradillerini incelemiş ve Türkçedeki özne ad öbeklerinin silinmesi ile ilgili olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gelişimlerini belirlemiştir.

İlgili yayınların yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için kullanılan yöntemler ele alındığında, kullanılan yöntem kitapları ve bu konuda yapılmış diğer yayınlar ele alınabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntem kitaplarından **Turkofoni Türkçe Öğren (1-2-3-4-5-6)** (Çetin, 1999), **Turkuaz Türkçe Konuşalım (1-2)** (Çetin, 2001), **Turkish** (Özsoy, 2002), Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yayımlanmış **Hitit (1-2-3)** (2003), **Yabancılar için Türkçe (1-2)** (Sebüktekin, 2004) örnek olarak gösterilebilir. Yöntem kitaplarının yanında Türkçe öğretimi için yapılan çalışmalar arasında **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler**

İçin Kiplik Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme” (Hacıömeroğlu, 2007), **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için Şimdiki Zamanın Metinlerle Öğretimi”** (Camkıran, 2007), **“Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerilerinin Geliştirme Yolları”** (Aygüneş, 2007) yer almaktadır.

İşe Dayalı Dil Öğretimi için **“Task-based Teaching and Learning”** (Ellis, 2003b), **“A Framework for Task-based Learning.”** (Willis, 1996), **“A Framework for Implementation of Task-based Instruction”** (Shekan, 1996); örtük öğrenme ve biçime odaklanma için **“Constraints of Implicit Focus on Form: Insight from a Study of Input Enhancement”** Park (2004), **“Testing the Covert Method of Grammar Taching: A Pilot Study.”** (Wilson, 2005) yapılan önemli çalışmalar arasında gösterilebilir.

III. KURAMSAL ÇERÇEVE

3. 1. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Dil öğretim yöntemi, sınıftaki stratejilerdir (Lewis, M. 1994:1) ve en temelde, dili öğretmek için kullanılan yol olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle, dil öğretim yöntemi, kuramsal bilgi ile uygulamayı birleştiren, kuramsal bilginin uygulanmasını sağlayan yoldur. Tanımda yer alan “*kuramsal bilgi*” ifadesi ile anlatılmak istenen dilin ne olduğuna ilişkin dilsel yaklaşımlar, öğrenme ve ikinci dil edinmeye ilişkin geliştirilen öğrenme kuramlarıdır. Yöntemler, genellikle kuramsal yaklaşımlardan yola çıkarak, ‘dil’in ne olduğuna ve ‘*öğrenme*’nin nasıl gerçekleştiğine ilişkin inançları içinde barındırır. Bunun yanı sıra yöntemler, ders izlencelerinin, dersteki etkinlik türlerinin, ders malzemelerinin, derste öğretmen ve öğrenci rollerinin nasıl olacağına ilişkin belirlemeler yapar (Rodgers, 2001). İzence, öğretme programının içeriği olarak tanımlanır (Lewis, M. 1994:1). Bu bağlamda izlencelerin hazırlanmasında önemli olan, kullanılan yöntemdir.

Daha öncede belirtildiği gibi bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ‘*İşe Dayalı Öğrenme*’ modelinin bir uygulamasını sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikli olarak İşe Dayalı Öğrenme Modelini ayrıntılı bir şekilde açıklamak gerekmektedir. Ancak yabancı dil öğretimi alanında, önceki yıllarda bu yöntem kullanılmaya başlamadan önce hangi dil öğretim yöntemlerinin uygulandığını açıklamak, İşe Dayalı Öğrenme Modelinin diğer yöntemlerden hangi açılardan farklılaştığını betimlemek açısından yararlı olacaktır. Bundan sonraki bölümlerde yabancı dil öğretimi alanında ‘yaygın’ olarak kullanılan öğretim yöntemleri, temel aldıkları kuramsal taban, öğretmen ve öğrenci rolleri ve etkileşimleri, yöntemde kullanılan teknikler, öncelikli gördükleri dil becerileri açısından karşılaştırmalı bir biçimde betimlenecektir.

3. 1. 1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi

Klasik Yöntem olarak da adlandırılan Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, Eski Yunan ve Latincenin öğretimi için 18. yüzyıl sonlarında ortaya çıkmış bir yabancı dil

öğretim yöntemidir (Brown, 2001: 18). Dil öğretimi, ölü klasik dillerin incelenme biçimden etkilenecek oluşmuştur (Cook, 2003: 32). Öğrendiği kuralları dilin kullanım boyutuna taşıyabilen yüksek öğrenim görmüş kişilerin okuma becerilerini geliştirmek için kullandığı, bireysel dil öğretim yöntemi niteliği taşımaktadır. Prusya, Almanya, İngiltere gibi ülkelerde okullarda yabancı dil öğretimi için kullanılan bu yöntem kısa zamanda yaygınlaşmış ve 1950'lere kadar varlığını korumuştur. Zaman içinde yapılan eleştiriler ve geliştirilen yeni yöntemlerle kullanım sıklığında azalmalar olsa da Dilbilgisi Çeviri Yöntemi halen kullanılmaktadır (Demircan, 2002: 151).

3. 1. 1. 1. Dilbilgisi Çeviri Yönteminin Temel Savı

Dilbilgisi Çeviri Yönteminin ortaya çıkmasını sağlayan temel sav, gerçek dilin yazılı dil olarak görülmesi (Lowe, 2003) ve anadil ile erek dil arasında çeviri yapabilmenin, dil öğrencilerinin dili öğrendiğinin en büyük göstergesi olduğudur. Çeviri yardımı ile dil öğrencisi, erek dil ile anadili arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların farkına varma fırsatı bulmaktadır ve bu farkındalık dil öğrenimini kolaylaştırır. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, dil öğretiminin insan zihninin işleyişine uygun bir sistemle yapılması gerektiğini iddia etmektedir ve yabancı dil öğrenimi sırasında kullanılan Dilbilgisi Çeviri Yönteminin insan zihninin işleyişini hızlandıran ve yabancı dil öğrencisinin mantıksal düşünmesini sağlayan bir yöntem olduğunu ileri sürmektedir (Larsen-Freeman, 2000: 17). Dilbilgisi Çeviri Yönteminin temelde dayandığı psikolojik ya da pedagojik bir kuram yoktur (Van Lier, 2002:253). En temel dayanağı yabancı dil öğreniminin ezberle gerçekleştiğidir.

3. 1. 1. 2. Dilbilgisi Çeviri Yönteminde Öğretmen ve Öğrenci

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, yabancı dil öğrenmenin, o dilde yazılmış edebi metinleri okuyabilme becerisi geliştirmek olduğu iddiası üzerine gelişmiştir (Brown, 2001: 19). Öğrenciler başlangıçta zor edebi metinler okumaya başlarlar. Bu bağlamda, bu yöntemi kullanan öğretmenin amacı da öğrencilerin erek dilde yazılmış edebi metinleri okumayabilmesini ve bu metinleri anadiline çevirmesini sağlamaktır (Marks, 2005). Bunun yanında öğretmen, öğrencilerin okudukları edebi metinlerden

yola çıkarak dilbilgisi kurallarını açık olarak öğrenciye aktarabileceği bir izlenim hazırlar. Dilbilgisi kurallarının ve sözcüklerin öğrencilere anadildeki karşılıklarıyla açıklanmasının insan zihninin işleyişine uygun olduğunu düşünen öğretmen, öğrencinin dilbilgisi kurallarını öğrenmesi ve anadil ile erek dil arasındaki farklılık ve benzerlikleri kavranılmasıyla, öğrendiği kuralları erek dili okumanın yanında, konuşma, dinleme gibi diğer becerilere de aktarabileceğini düşünmektedir. Dilbilgisi konularını açık şekilde öğrenciye aktararak öğrencilerin erek dile ilişkin kuralların bilincinde olması sağlanmalıdır. Öğrencilerden dilbilgisi kurallarını ezberlemesi istenir. Kurallar ezber yoluyla zihne yerleşebilir. Dilbilgisi kurallarının yanında sözcükler de öğrencilerin anadillerindeki karşılıklarıyla öğrenciye ezberletilmelidir. Çünkü anadildeki karşılıklarıyla öğrenilen sözcükler daha kolay kullanılabilir (Larsen- Freeman, 2000: 18-20).

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi öğretmen ve öğrenci rolleri açısından ele alındığında, derste geleneksel bir tutum sergilendiği görülmektedir. Öğretmen otoriterdir (Larsen-Freeman, 2000: 16), anlatımı gerçekleştirir ve sınıf idaresi onun elindedir. Öğrenci ise öğretmenin söylediklerini yerine getirir, öğretmenin istediği ve izin verdiği ölçüde derse katılır ve öğretmen neyi biliyor ve kendisine aktarıyorsa sadece o kadar bilgi edinir, kendisi çıkarımlarda bulunmaz. Öğretmenin getirdiği edebi metinleri öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda inceler, öğretmenin yaptığı açıklamaları dinler ve öğretmenin anlattığı dilbilgisi konularını ve verdiği sözcük listelerini ezberler. Öğretmen çeviri için derse getirdiği metinlerle ilgili sorular sorar ve öğrenciler de cevaplar. Öğrenciler genelde sorular sormaz. Eğer öğrenci hata yaparsa öğretmen hemen araya girer ve hatayı düzeltir (Larsen-Freeman, 2000: 19).

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ile yapılan derslerin işlenişleri genelde öğretmenden öğrenciye verilen yönergeler, yapılan açıklamalar ve sorulan sorularla gerçekleştirildiğinden, etkileşim yönünün genelde öğretmenden öğrenciye olduğu söylenebilir. Öğrencinin de uygulama amaçlı çeviriler ve sorulara verdiği yanıtlarla öğrenciden öğretmene doğru bir etkileşim olduğu da görülmektedir. Ancak bu, öğretmenin çizdiği sınırlar çerçevesinde olduğundan güçlü bir etkileşim olduğu söylenemez. Ders işlenişinde öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurduğu durumlara

sık rastlanmaz. Erek dilde iletişim kurmak amaçlanmadığından ve dili kullanmak için bir etkinlik yapılmadığından öğrenciler arasında bir etkileşim sağlanması önemli bir aşama olarak değerlendirilmemektedir (Larsen-Freeman, 2000: 16). Amaç, yazılı dilin öğrenilmesi olduğu için sınıfta erek dilde bir konuşma geçmesi gerektiği düşünülmemektedir.

3. 1. 1. 3. Dilbilgisi Çeviri Yönteminde Dil Becerileri

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ile yapılan derslerde dilbilgisi ve okuma becerisi ön planda tutulur. Dilbilgisi, bilgilendirmenin başlangıç noktası olarak görülür (Thornbury, 1999: 21). Dili bilmek, o dilde yazılanları okumak olarak değerlendirildiği için okuduğunu anlamak önemlidir. Bu nedenle yazılı dil, sözlü dilden daha önemlidir. Özellikle edebi dil, sözlü dilden daha üstündür. Bu bağlamda sözlü dilden önce yazılı dile ilişkin bilgiler özellikle edebi metinlerin okunmasını sağlayacak bilgilerin öğrenciye aktarılması amaçlanmaktadır. Edebi metinlerin okunması öğrencilerin dünya bilgisini ve entelektüelliğini artırır (Mora, 2002). Edebi metinleri okuyup anlamak için dilbilgisi kurallarını bilmek gerekir. Bu nedenle Dilbilgisi Çeviri Yönteminde dilbilgisi önemli bir yer taşır. Dilbilgisi sözcükleri bir arada tutmanın kurallarını ortaya koyar (Demirel, 2004: 39). Dilbilgisinin yanında sözcük bilgisi de dikkate alınır. Erek dildeki sözcüklerin öğrencilerin anadillerinde bir karşılığını bulmak mümkündür (Larsen-Freeman, 2000: 16). Dilbilgisi ve sözcük bilgisinin öğrencinin zihnine kolayca yerleşebilmesi ve mantıksal bir sistemle kullanımlarının sağlanması için dilbilgisi kuralları ve sözcük anlamları öğrencinin anadilinde açıklanır.

Dilbilgisi Çeviri Yöntemine göre kültür edebiyat ve güzel sanatlardan ibarettir (Larsen-Freeman, 2000: 18) ve erek dil toplumunun yaşayışlarına ilişkin bilgiler göz ardı edilerek kültür kapsamına dahil edilmemektedir. Derslerde takip edilen izlencelerde erek dil toplumunun yaşayışlarına ilişkin bir bilgi aktarılmamaktadır. Derslerde bağlam ve kullanımların göz ardı edilmesinin sebeplerinden biri olarak da “*kültür*”e olan bakış olabilir.

Amaç konuşmak olmadığı için de sesletim üzerine özel çalışmalar yapılmaz. Bazı öğretmenler, sesletim için genel kuralların aktarımını yapmaktadır; ancak sesletim kurallarının öğrenciye dilbilgisi kuralı gibi aktarılması, konuşma aşamasında öğrenciye yardımcı olamamaktadır.

3. 1. 1. 4. Dilbilgisi Çeviri Yönteminde Kullanılan Malzeme ve Teknikler

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ile işlenen dersler, öğrencilerin öğretmenin seçtiği erek dilde yazılmış edebi metinleri okumaları ve anadillerine çevirmeye çalışmaları ile başlar. Öğretmen, edebi bir metin seçip sınıfa getirebileceği gibi amacına yönelik bir metni kendisi de hazırlayıp ders malzemesi olarak kullanabilir (Larsen-Freeman, 2000: 19). Ancak edebi metin kullanılmasının bir amacı da öğrencilerin entelektüelliğini arttırmak olduğundan genelde öğretmen tarafından hazırlanmış metinler değil, özgün edebi metinlerin kullanımı tercih edilmektedir. Yapılan çeviri yazılı ya da sözlü olabilir ancak çeviri için temel alınan metnin bütünlüğü değil, tümcedir (Gür, 1995a: 29). Öğrencilerin metni anadillerine çevirmeleri onların erek dili ve kurallarını daha iyi kavramalarını sağlar. Kolayca anlaşılabilir kurallar ve sözcük anlamları da hızla öğrenci tarafından ezberlenebilir. Metne ilişkin her türlü açıklama öğrencinin anadilinde gerçekleştirilir. Öğrenci anlayamadığı bölüm ya da kuralla ilgili sorularını anadilinde sorar ve öğretmen de cevapları öğrencinin anadilinde verir. Bunun yanında öğrenciler sözlük de kullanabilirler. Metnin okunmasının ardından öğrenciye metinle ilgili kavrama soruları, metinden çıkarım yapmalarını sağlayacak sorular ve kendi dünya bilgilerini de kullanacakları değerlendirme soruları sorulur (Larsen-Freeman, 2000, 19). Ancak bu süreç de çoğunlukla öğrencinin anadilinde gerçekleştirilir.

Metinde geçen sözcüklere ilişkin bir liste öğrencilere sunulduktan sonra bu sözcükler üzerine çalışmak için sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarının kullanıldığı bazı alıştırmalar yapılabilir. Bunun yanında öğrencilerden sözcüklerin anlamına ilişkin tanımlar yapmaları da istenebilir. Öğrencilerin erek dildeki sözcükler ile anadillerindeki sözcüklerin sesel ve biçimsel benzerliklerini belirlemeleri de ders

işlenişinde yer alabilir. Burada amaç, eşdeş (eşasılı) sözcüklerin bulunmasıdır (Larsen-Freeman, 2000: 12, 20). Böylece anlam olarak aynı olmasa da biçimsel olarak benzerlik gösteren bu sözcüklerin ezberlenmesi kolaylaştırılmış olur. Sözcüklerin öğrenilip öğrenilmediği değerlendirmek için öğrencilerden öğrendikleri sözcüklerle yeni tümceler kurması istenir.

Dilbilgisi Çeviri Yönteminde dilbilgisi anlatımı, *tümdengelimli yöntemle* yapılmaktadır. Önce öğretmen tarafından kurallar öğrenciye sunulur, sonra da çeviri ile alıştırmalar yapılır (Gür, 1995a: 29). Bu aşamada öğretmen, örnek tümceler kullanabilir. Dilbilgisi, sözcüklerin bir arada kullanılmasını sağlayan çekimler olarak ele alınır. Bu doğrultuda da bağlam göz ardı edilir ve kullanımsal boyutu ele alınmaz. Öğrenciden de kuralların özellikle de çekimlerin ezberlenmesi istenir (Demircan, 2002: 150). Dilbilgisi anlatımının ardından yapılar üzerine çalışmak için boşluk doldurma, örgü alıştırmaları ve dönüştürme alıştırmaları yapılır (Brown, 2001: 19). Öğrenciler alıştırmalar olarak tümce çevirisi de yapabilirler. Sözcükler için hazırlanan alıştırmalarda da boşluk doldurma ya da belirlenen sözcüklerle yeni tümceler kurma çalışmaları yer almaktadır.

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ile yapılan dil öğretimi, öğrencilerin üretimi açısından değerlendirildiğinde üretimin sadece yazma ile sınırlı olduğu görülmektedir. Yazma için yapılan çalışmalarda öğrencilerden derste okudukları metin ile ilgili bir metin yazmaları istenir. Bu aşamada öğrenciler yeni bir üretim gerçekleştirmiş sayılmazlar çünkü okudukları ve çevirdikleri metne benzer bir metin ortaya koyarlar (Larsen-Freeman, 2000: 20). Benzer bir metin hazırlamaları üretim aşamasında da sınırlanmalarını sağlamaktadır. Sözlü iletişim önemli görülmediğinden yazmanın haricinde üretime yönelik herhangi bir etkinlik yapılmamaktadır.

3. 1. 1. 5. Dilbilgisi Çeviri Yöntemine Eleştirel Bakış

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi zaman içinde gelişen öğrenme ve yabancı dil öğretim yöntemlerinin varlığıyla birçok eleştiriye maruz kalmıştır. En önemli eksikliği olarak

yöntemin, dilbilimsel, psikolojik ve eğitim bilimsel olarak bir tabanı olmaması (Brown, 2001: 19) gösterilebilir.

Eleştirilerden bazıları, Dilbilgisi Çeviri Yönteminin dili, dünya ve insan yaşamından bağımsız, soyutlanmış bir sözcük koleksiyonu olarak ele almasına yöneliktir. Aynı zamanda Dilbilgisi Çeviri Yönteminin, bu sözcük koleksiyonunun ve dilsel yapıların öğrencilerin anadilleriyle mutlaka eşleşmesi gerektiği düşüncesine karşı çıkmaktadır. Dilbilgisi Çeviri Yönteminde, dilin sadece yazılı dil olarak görülmesi, dinleme ve konuşma becerilerinin göz ardı ediliyor olması yöntemin eleştirilmesinin bir diğer sebebidir. Bazı eleştirilenler ‘yazma’ının bir üretim olmadığını iddia etmektedirler. Bu bağlamda da Dilbilgisi Çeviri Yönteminde konuşmaya zaman ayrılmıyor olması yöntemin eksikliği olarak görülmektedir (Marks, 2005). Sadece yazılı dile ilişkin bilgi almak öğrencinin dili gerçek dünyadan bağımsız olarak öğrenmesini sağlar. Bu da öğrencinin dili öznellesirmesini, anadil konuşucusunun verdiği gibi tepkiler vermesini engeller. Dilbilgisi konularının ve sözcüklerin bağlamdan bağımsız öğrenilmesi öğrencinin uygun bağlamda uygun dil kullanımını gerçekleştirmesini engeller. Bu durumda öğrenci dili sınıf ortamında öğrendikten sonra bir de gerçek dünyada öğrenmek zorunda kalır (Huges & Mccarthy 1998: 265). Derste öğrenilenlerin gerçek dünyadakiyle eşleşmemesi öğretimin büyük bir eksikliği olarak görülebilir.

Kültürün edebiyat ve güzel sanatlarla sınırlandırılması, öğrencinin erek dil toplumunun gerçek kültür bilgisinin, bir başka deyişle yaşayış biçimlerine ilişkin bilgiler edinmesini engeller. Dil öğreniminin tam olarak gerçekleşmesi ve dilin kullanımı, kültür ile doğrudan bağlantılıdır (Thuleen, 1996). Bağlantı kurulamaması durumu dilin kullanımını engeller.

Çeviri yapma, sözcük anlamları için sözlük kullanımı ve anadildeki birebir karşılıklarının yer aldığı listelerin kullanılması, dilbilgisi anlatımının tümevarımlı olması, alıştırma olarak üretimsel boyutlu etkinlikler değil, sadece örgü alıştırmalarının yapılması, dil öğrencilerine bu kuralları daha sonra uygulamaları açısından oldukça düşük bir şans tanır (Bull, 1965). Bu açılardan

değerlendirildiğinde *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi* yetersiz bulunmuş ve zamanla bu eleştiriler de göz önüne alınarak yeni yöntemler gelişmiştir.

3. 1. 2. Doğrudan Yöntem

Doğrudan Yöntem¹ 19. yüzyıl başlarında Dilbilgisi Çeviri Yönteme bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Yöntem, yabancı dil öğretiminin dilbilgisi kurallarının ezberlenmesiyle gerçekleştirilemeyeceği ve çeviri ile anadilden yararlanılarak yapılan açıklamaların dilin kullanılmasına ilişkin bilgilerin edinilmesini sağlayamayacağını vurgulamakta ve böylece Dilbilgisi Çeviri Yöntemini eleştirmektedir (Demircan, 2002: 171).

3. 1. 2. 1. Doğrudan Yöntemin Temel Savı ve Kuramsal Dayanakları

Doğrudan Yönteme göre yabancı dil öğrenmek, erek dilde konuşulanları anlamak ve erek dilde konuşabilmektir. Bir başka deyişle yabancı dil bilmek, o dilde iletişim kurabilmektir.

Yöntemin gelişimi Herbartçı eğitim görüşüne dayanır. Herbart'a göre dil sözcükler topluluğudur ve bu sözcükler arasında ilişkiler vardır. Sözcüklerin öğrenimi de bu ilişkilerin ortaya konulabileceği kurallar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Herbartçı eğitim görüşünün yanında Humboltçu dil kültür yorumu ve Gestalt ruhbilimi Doğrudan Yöntem'in gelişimine katkı sağlamıştır (Demircan, 2002: 171). Doğrudan Yöntem'e göre yabancı dil öğrenmek anadil edinimi ile benzerlik göstermektedir (Thornbury, 1999: 21). Bu bağlamda yabancı dil öğrenimi sırasında anadil edinimi için geçirilen süreçler tekrarlanmalıdır. Çocuklara, anadil edinirken o dile ilişkin yapısal açıklamalar yapılmaz. Yabancı dil öğrenimi sırasında da çok fazla açıklamaya gerek yoktur. "Sınıf içinde dilbilgisi kurallarının açıklanmasına odaklanan analitik süreçleri kullanmaktansa, öğretmenlerin sınıfta

¹ Demircan, Ö (2002)'de Doğrudan Yöntem "Dolaysız Yöntem" olarak ifade edilmektedir.

yabancı dilin doğrudan ve kendiliğinden kullanımına teşvik etmeleri gerekir” (Gür, 1995a: 32). Yoğun olarak erek dile maruz kalmak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Çocukların anadili öğrenirken sadece dili duyuyor olmaları da yöntemin sözlü dile önem vermesini sağlamaktadır. Anadil öğreniminin taklit ile gerçekleştiği savından yola çıkarak Doğrudan Yöntem yabancı dilin de anadil konuşucularını tekrar etmeleri ve taklit etmeleri gerektiği fikrini ileri sürmektedir

3. 1. 2. 2. Doğrudan Yöntemde Öğretmen ve Öğrenci

Doğrudan Yöntem’e göre dil öğrenmek, o dilde konuşulanları anlamak ve konuşabilmektir. Bu bağlamda, öğretmenin amacı öğrencinin erek dilde iletişim kurmasını sağlamaktır. Öğrencinin erek dilde iletişim kurmasını sağlayacak olan bilgileri öğrenciye aktarmayı amaçlayan öğretmen, öğrencinin erek dilde düşünmesini sağlamaya çalışır. Bunun için kuralları direkt olarak öğrenciye aktarmaz. Öğrencinin kuralları ve sözcük anlamlarını kendisinin çıkarmasını sağlayacak sunumlar hazırlar. Öğrencinin erek dilin kullanıldığı gerçek ortamdaymış gibi davranmasına çalışır. Bunun için de öğretmenin hazırladığı izlenç gerçek durumlara ve konulara dayanır. Öğretmen genelde açıklama yapmaktan kaçınır ve çeviri yapılmasına izin vermez. Öğrencinin anadil ile erek dil arasındaki bağlantıları kendilerinin içsel olarak kurmalarını sağlamaya çalışır. Bunun yanında dili doğal olarak edinmeleri gerektiği düşüncesiyle ezberin doğru olmadığını savunur (Demircan, 2002: 171). Bu açılarından Doğrudan Yöntem, Dilbilgisi Çeviri Yönteminden tamamen ayrılır.

Humbolt’un dil-kültür yorumundan etkilenen Doğrudan Yöntem, dilin toplumu ve kültürü etkilediği bakış açısıyla dil öğreniminde kültürel özelliklerin dikkate alınması gerektiğini göz önünde bulundurur. Bir dili bilmek, o dilin anadil konuşucularının verdiği gibi tepkilerde bulunabilmektir. Bu yüzden dil öğretiminde de kültür önemli bir etken olarak ders izlencelerinde yer almalıdır. Öğrencilerin derslerde anadillerini kullanılmalarına izin verilmemesinin sebebi de farklı bir kültürü yansıtan anadil ile farklı bir kültürü yansıtan erek dilin anlaşılamayacağı

düşüncesidir. Bu sebeple de öğretmen de erek dili anadili olarak konuşan biri olmalıdır ve o toplumun kültürel özelliklerini öğrenciye aktarabilmelidir.

Doğrudan Yöntem'e göre erek dilde iletişim kurmak önemli olduğundan derslerde öğretmen değil, öğrenci merkezli izlenceler takip edilmektedir. Ancak "Materyalin yapılandırılmasında ve öğrenciye sunulduğunda öğretmen etkindir" (Kurudayıoğlu & Deniz, 2004: 7). Öğretmen kendine çok aktif bir rol üstlenmez. Dersin kontrolü öğretmendedir ancak öğrenci aktif olarak derse katılır. Derste öğretmen ve öğrenci etkileşim halindedir. Aynı zamanda öğrenciler de birbirleriyle karşılıklı etkileşim içindedirler. Doğrudan Yöntem ile yapılan derslerde amaç dilin kullanıldığı gerçek durum ve bağlamları yansıtmak olduğu için iletişim ön planda tutulur. Öğrenci erek dilde konuşması için öğretmen tarafından sürekli olarak cesaretlendirilir.

Derste öğrencilerin yaptığı hataları öğretmen kendisi düzeltmez. Hataların öğrenciler tarafından düzeltilmesini sağlamak için bazı teknikler kullanır. Örneğin, öğretmen sorduğu soruya öğrencinin verdiği cevabın, yanlış olan kısmını dikkat çekecek bir vurguyla yineler (Larsen-Freeman, 2000: 30). Böylece öğrenci hatasını düzeltmese de farkına varmış olur.

3. 1. 2. 3. Doğrudan Yöntemde Dil Becerileri

Doğrudan Yöntem'e göre erek dilde iletişim kurmak, yani erek dili konuşmak ve erek dilde konuşulanları anlamak önemli olduğundan yazılı dile oranla sözlü dil üzerinde daha fazla çalışma yapılır. Derste kullanılan dil tamamen erek dildir (Gür, 1995a: 33). Anadil edinimine benzer bir yabancı dil öğrenim süreci geçirilmesi amaçlandığı için öğrenciler ilk olarak dinleme becerisi üzerine odaklanılır. Anadil ediniminde çocuk ilk önce duyar, sonra konuşur, sonra okur ve en son yazar. Bu durum göz önüne alınarak hazırlanan izlencelerde de sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek çalışmalar yapılır.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yanına sözcük bilgisi de önemlidir. Sesletimlerine dikkat edilen sözcüklerin öğretimi, dilbilgisi kurallarının öğretiminden üstün tutulur.

3. 1. 2. 4. Doğrudan Yöntemde Kullanılan Malzeme ve Teknikler

Doğrudan Yöntem ile hazırlanan izlencelere göre dersler genelde kültürel bilgilerin de yer aldığı metinlerin yüksek sesle okunmasıyla ya da görsel malzemelerin öğretmen tarafından sunulmasıyla başlar (Demirel, 2004: 39). Görsel malzemelerin sunulmasının amacı anlamın daha açık hale gelmesini sağlamak ve öğrencinin konuyu, sözcüğü, yapıyı anlamlandırmasını kolaylaştırmaktır. Anlamın ortaya konulması için öğretmen, mimik ve bedensel hareketleri de etkili olarak kullanır. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin anadillerini kullanmaz ve öğrencilerin de anadillerini kullanmalarına izin vermez. Cook, (2003: 33), Doğrudan Yöntemde anadile çeviri yapmanın ve anadilde açıklamalar yapmanın yasak olduğunu belirtmiştir. Yoğun olarak erek dil kullanılır, anlaşılmayan durumlarda açıklamalar tekrar erek dilde açıklamalarla yapılır.

Hazırlanan izlençe gerçek durumlara ve gerçek yaşamda yer alan konulara dayanır (Larsen-Freeman, 2000: 28). Yapı bağımlı çalışmalara çok fazla yer verilmez. Bir başka deyişle yapı göz önünde bulundurularak izlenceler düzenlenmez; çıkış noktası bir durum, bir bağlamdır.

Kullanılan okuma metni ya da görsel malzemeye ilişkin soru cevap alıştırmaları yapılır. Öğrenci, öğretmen tarafından sorulan soruları cevapladığı gibi öğrenci de rahatça öğretmene ve diğer arkadaşlarına sorular sorabilir. Okuma metni olarak edebi eserler kullanılmaz. Edebi eserler okuma metni olarak kullanılmadıkları gibi dilbilgisi incelemesi için de kullanılmazlar (Demirel, 2004: 39). Edebi eserler sadece zevk için okunmalıdır.

Öğretmen, öğrencilerin verdiği cevaplarla, dil kullanımlarını kontrol edebilmelerini sağlayacak, yani, varsa hatalarını görüp düzeltmesini sağlayacak

sorular yöneltir. İletişim amaç olduğu için öğretmen, sık sık öğrencilerin kendileriyle ilgili bilgileri aktarabilecekleri, fikirlerini ortaya koyabilecekleri sorular sorar.

Dilbilgisi anlatımı öğretmen tarafından açık şekilde yapılmaz. *Tümevarımlı* yöntemle öğretilir (Brown, 2001: 21). Kurallar, önce alıştırma ve etkinlikler içinde öğrenciye sunulur. Öğrencilerden kendilerine aktarılan dilbilgisi kurallarını ezberlemesi istenmez. Öğrencinin dilbilgisi kurallarını çalışmasını ve içselleştirmesini sağlayacak üretimsel çalışmalar yapması sağlanır. Bunun için soru cevap yöntemi, yapılan uygulamalardan biridir. Öğretmen belirli yapıları içeren sorular sorar. Cevabın da öğrenilen yapının kullanılabilceği türden olması sağlanmaya çalışılır. Böylece öğrenci cevap verirken yapıyı da tekrar etmiş olur. Öğretmen öğrencilere kendileri ile ilgili sorular da sorar. Bununla da sınıf içi diyalogu sağlamayı amaçlamaktadır (Larsen-Freeman, 2000: 31).

Sözcük öğretiminde de öğretmen sözcüklerin öğrencilerin anadillerindeki karşılıklarını ezberlemelerinden çok anlamlarını kavrayacak şekilde zihinlerine yerleşmelerini sağlamak için genelde görsel malzemeler, mimikler ve bedensel hareketler kullanılır. Bunun yanında açıklamalarla sözcük anlamlarını aktarmaya çalışır. Genelde günlük dilde kullanılan sözcükler seçilerek öğretilmeye çalışılır. Öğrencinin anadili ile düşünmesini istemediği için erek dildeki sözcüklerin birebir anadildeki karşılıklarını vermekten kaçınır.

Doğrudan Yöntemde, öğrencilerin erek dilin yazı dizgesinin özelliklerini tanımaları için dikte çalışmaları da yapılmaktadır. Öğretmen bir metni; birincisinde normal hızda, ikincisinde öğrencinin yazabileceği hızda ve yazabileceği uzunlukta birimlere ayırarak ve üçüncüsünde de yazdıklarını kontrol etmesini sağlamak amacıyla normal hızda olmak üzere üç kere okur. Böylece öğrencinin duyduğu sesleri yazıya da aktarması sağlanmış olur (Larsen-Freeman, 2000: 31). Dikteyle erek dil seslerinin tanınması ve seslerin ayırılmasına varılmasının yanında dinleme alıştırmalarıyla da duyduğunu anlamaya yönelik olarak da çalışmalar yapılmaktadır. Yazma da yapılan etkinlikler arasında yer almaktadır. Öğrencilerden belirlenen konular üzerinde kendi cümlelerini kullanarak metinler oluşturmalarını sağlayacak

yönergeler verilir. Daha önce okunan metinlere benzer bir metin oluşturmaları istenmez, o metin ancak bir örnek olarak ele alınabilir.

3. 1. 2. 5. Doğrudan Yönteme Eleştirel Bakış

Doğrudan Yönteme yapılan eleştiriler büyük ölçüde, yöntemin anadil edinimi ile yabancı dil öğreniminin aynı olduğu savı üzerinedir. Araştırmacılara göre anadil edinimi ile yabancı dil öğrenimi aynı değildir ve geçirilen süreçler benzerlik gösterebilir; ancak aynı değildir. Anadil ediniminin çocuğu bilinç düzeyine çıkmadan gerçekleştiği, yabancı dil öğreniminin ise öğrencilerin bilinç düzeyinde gerçekleştiği savlanmaktadır. Bunun yanında çocuğun çevresine ilişkin bilgi edinirken anadilini ediniyor olması da, anadil edinimini yabancı dil ediniminden ayıran bir yanıdır. Çocuk her şeyi yeni öğrenir, yabancı dil öğrencisi zaten çevresindekileri adlandırmayı biliyordur. Anadil sesleri, çocuğun bilişsel gelişim süreci içinde ve bilinç düzeyine çıkmadan çocuğun zihnine yerleşmektedir. Yabancı dil öğrencisinde de anadilinin ses sistemi yerleşmiş olduğundan yeni bir dilin seslerine hakim olması oldukça zordur, bir başka deyişle yabancı dil öğrencisinin seslere ilişkin bilgileri öğrenme süreci de anadil öğrencisinininkinden farklıdır. Anadil edinen çocuğun anadille karşılaşması ile yabancı dil öğrencisini sınıf ortamında erek dille etkileşimde olma süresi arasında da farklılıklar vardır. Yabancı dil öğrencisinin erek dili edinirken erek dili duyma oranının düşük olması da, yabancı dil öğreniminin anadil edinimi gibi gerçekleşmeyeceğinin bir göstergesidir (Addysg, 2002).

Olumsuz eleştirilerin yanında, dolaysız yöntemin dil öğrenimi çerçevesinde kültür kavramının içine erek dil toplumunun yaşayış biçimlerini de dahil etmesi, dili sadece yapı olarak görmemesi, öğrenimi ezbere dayandırmaması ve öğrencinin de derslere katılımının sağlanması gibi özellikleri olumlu eleştirilerin yönleri arasında yer almaktadır. Daha sonra gelişen birçok yöntem de bu bakış açılarını kullanmıştır.

3. 1. 3. İşitsel Dilsel Yöntem

İşitsel Dilsel Yöntem, 2. Dünya Savaşı sırasında orduya kısa sürede dil öğretmek için kullanılmaya başlanmış olan Ordu Uzman Eğitim Programı

çerçevesinde geliştirilmiş bir yabancı dil öğretim yöntemidir (Brown, 2001: 22). Hızlı dil öğretimi amacıyla uygulamaya geçmiş bu yöntemin kuramsal dayanakları vardır.

3. 1. 3. 1. İşitsel Dilsel Yöntemin Kuramsal Dayanakları

İşitsel Dilsel Yöntemin dilbilimsel tabanı *Amerikan Betimlemeli Dilbilimi* ve ruhbilimsel dayanağı da *Davranışçılıktır* (Demircan, 2002: 183). Davranışçı Öğrenme Modelinin öğretmeye bakışına ait özellikleri taşımaktadır.

Amerikan Betimlemeli Dilbilimi, Amerika’da unutulmaya yüz tutmuş, yazılı dili olmayan dilleri incelemek amacıyla ortaya çıkmış bir alandır. Franz Boas’ın önderliğinde yerli dillerin yapılarını ortaya koymaya çalışan bu yöntemin amacı dilin var olan özelliklerini betimlemektir (Grabe, 1992: 37). *Amerikan Betimlemeli Dilbilimi*, dillerin ses özelliklerini, biçimbilimsel özelliklerini, sözdizimsel özelliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu bakış açısına göre yazılı dil değil, sözlü dil önemlidir ve sadece gözlemlenebilir olan kanıt olabilir. Sezgiler güvenilir değildir. Betimlemeli Dilbilim, dilin kural koyucu şekilde incelenmesine karşı çıkmış ve var olan özelliklerin açıklanması gerektiğini savunmuştur.

Davranışçılığa göre *öğrenme*, bir alışkanlık geliştirme sürecidir ve taklit ve tekrar ile gerçekleşir. Watson’un 1923’te temellerini attığı bu yaklaşıma göre *öğrenme*, uyaran – tepki ile meydana gelir. Uyaranlara verilen tepkilerin pekişmesi ve devamlılığının sağlanması için olumlu ve olumsuz pekiştireçler kullanılır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, bir başka deyişle alışkanlık oluşturmak için çok sayıda tekrar yapılması gerekir (Kiymazarslan, 2006).

Davranışçı öğrenmeye göre dil bir alışkanlıklar düzeni olduğundan dil öğrenimi sırasında da alışkanlık geliştirecek alıştırmalar ve etkinlikler düzenlenmelidir. Diyalogların ezberlenmesi, tekrarlanılarak otomatikleştirilmesi gerekmektedir. Bunun için doğru yanıtlar öğretmen tarafından ödüllendirilir (Demircan, 2002: 184). İşitsel Dilsel Yönteme göre yabancı dil öğretiminde de Davranışçılığın ortaya koydukları göz önünde bulundurulmalıdır ve öğrencinin anadili için geliştirdiği

alışkanlıklarından vazgeçmesi ve yabancı dil öğrenmek için yeni alışkanlıklar geliştirmesi sağlanmalıdır (Larsen-Freeman, 2000). Yeni dile ilişkin geliştirilen alışkanlıklar öğrencinin erek dili anadili gibi hızlı ve otomatik konuşmasına olanak sağlar.

Öğrenmenin taklide dayandığı savunusuyla İşitsel Dilsel Yöntem ile işlenen derslerde anadil konuşucularının gerçek konuşma ortamındaki ses kayıtları kullanılır. Öğrenciler bu kayıtları genellikle laboratuvar ortamında dinler ve bu kayıtları duymak yabancı dil öğrencisinin, erek dili anadili olarak konuşanları taklit etmesine yardımcı olur. Öğrenciler duyduklarını yaptıkları alıştırma yardımıyla taklit eder ve bunları ezberler.

İşitsel Dilsel Yöntemin öğrenmeyi dinlemeye dayandırmasının sebebi anadili edinirken çocukların geçirdikleri anadil edinme sürecinin göz önünde bulundurulmasıdır. Dinleme ile öğretime başlanması, çocukların anadil edinirken geçirdikleri “*Doğal Sürecin*” yabancı dil öğrenimi sırasında da işlemini sağlamaktır. Bu bakış açısıyla İşitsel dilsel Yöntem Doğrudan Yöntem ile benzerlik göstermektedir. Çocuk, dili öğrenirken dile ilişkin kuralları öğrenmez, dilin kendisini öğrenir. Çocuk anadilini kullanırken kuralları düşünmez ya da dili öğrenirken ona kimse kuralları açıklamaz. Konuşurken kuralları değerlendirerek seçimler yapmaz, bilinçsiz şekilde konuşur. Yabancı dil öğrencisi de dili bilinçsiz olarak kullanabileceği seviyeye, duyduklarını taklit ederek ulaşabilir (Demircan, 2002: 184).

3. 1. 3. 2. İşitsel Dilsel Yöntemde Öğretmen ve Öğrenci

İşitsel Dilsel Yöntem kullanan öğretmen, öğrencinin dili iletişim içinde kullanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencinin konuşması ve konuşulanları anlamasını ön planda tutan öğretmen, öğrencilerin durup düşünmeden dili kullanması gerektiği iddiasıyla öğrencinin çok fazla tekrar yapmasını sağlar. Bu yolla yabancı dil öğrencisi alışkanlık geliştirebilir ve dili otomatik olarak kullanabilir (Larsen-Freeman, 2000: 45).

Öğretmen, öğrencinin anadil ile erek dil arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların farkına varmasını sağlar. Çünkü benzerlikler öğrenci tarafından kolayca öğrenilebilir. Farklılıklar ise öğrencilerin yanılığa düşmesine izin vermeden aktarılmalıdır.

İşitsel Dilsel Yöntem kullanılan yabancı dil derslerinde öğretmen orkestra şefi gibidir (Larsen-Freeman, 2000: 44). Öğretmenin rolü erek dili ve erek dil kültürünü öğrencilere aktarmaktır. Öğrenci davranışlarını yönetir ve aynı zamanda kontrol eder. Yönergeler öğretmen tarafından verilir. Öğretmen öğrencilerin dili iletişimsel boyutta kullanmasını sağlamak için ilk aşamada dinleme ve konuşmaya dayalı etkinlikler hazırlar. Bu yöntemi kullanan öğretmenin anadil konuşucusu gibi doğru sesletimler, vurgu ve ezgilemeler yapması çok önemlidir. Çünkü öğrenci, öğretmeni ve duyduklarını taklit eder. Bu nedenle, öğretmen derslere iyi hazırlanarak gitmelidir. Öğretmen dilbilgisi anlatımı aşamasında açık bir yol kullanmaz. Yapılar örnek tümcelerle öğrencilerin çıkarımlar yapabileceği tümevarımlı şekilde öğrenciye aktarılır (Demirel, 2004: 40). Tümevarımlı bir yöntem kullanıldığı için öğretmen alıştırmalarda öğrencilerin dikkatini önemli noktalara çekebilmelidir.

Öğrencinin derslerde sahip olduğu rol genelde taklide dayanır. Öğrenci öğretmenin söylediklerini taklit eder ve yapı ve sözcükleri ezberler. Öğrenci öğretmenin yönergelerine mümkün olduğunca çabuk uymalıdır çünkü ondan öğrenimin otomatikleşmesi için düşünmeden ve bilinçsiz şekilde üretim yapması beklenmektedir.

İşitsel Dilsel Yöntem ile gerçekleşen dil öğretiminde genelde etkileşim öğretmen ile öğrenci arasındadır. Yönergeleri öğretmen verdiği için yönü öğretmenden öğrenciye olan bir etkileşim olduğu söylenebilir (Larsen-Freeman, 2000: 46). Öğrenciden öğretmene etkileşim ise öğrencilerin öğretmenin sorularına verdiği yanıtlarla ve alıştırma çözerken gerçekleşir. Öğrenciler arasındaki etkileşim ise zincir alıştırmaları yaparken oluşmaktadır; ancak bu alıştırmalar öğretmenin kontrolünde olduğundan ve öğrencilerin yeni bir şey üretmeleri söz konusu olmadığından yoğun bir etkileşim olduğu söylenemez.

Derste öğrencinin yaptığı hatalar öğretmen tarafından düzeltilir. Hata, kötü alışkanlık geliştirmeyi sağlar, bu yüzden öğretmen öğrencinin hata yapmasına izin vermemeye çalışır ya da hatayı hemen düzeltir. Öğretmen doğru yapılan uygulamaları da desteklemeli ve onların pekişmesini sağlamalıdır.

3. 1. 3. 3. İşitsel Dilsel Yöntemde Dil Becerileri

İşitsel Dilsel Yönteme göre dilin iletişimsel olarak kullanılabilmesi için öncelikli olarak ele alınan dil becerileri dinleme ve konuşmadır. İşitsel-dilsel beceriler yazma becerilerinin yanında önceliklidir (Gür, 1995b: 44) Sesletim ilk aşamada öğrencilere konu olarak öğretilir. Sesletime çok önem verilir (Brown, 2001: 23). Dil ediniminde doğal sıranın izlenmesi gerektiği savıyla dinleme ve konuşma becerilerinden sonra okuma ve yazma becerileri üzerine çalışılır.

İşitsel Dilsel Yöntem için dilbilgisi de önemli olarak görülmektedir. Ancak dilbilgisi açıklamasına çok fazla yer verilmez ve dilbilgisi kuralları öğrenciye tümevarımlı yöntemle sunulur (Brown, 2001: 23). Sözcük öğretimi aşamasında ise sözcüklerin öğrencinin kendisi tarafından da öğrenilebileceği düşüncesiyle öğrenciyle sözcük yerine deyim ya da kullanımsal anlamlar yüklenen kalıplar öğretilir. Kalıpların öğretimi de tekrar alıştırmaları ile gerçekleştirilir (Brown, 2001: 23). Sözcükler bağlamlardaki anlamlarıyla verilir.

3. 1. 3. 4. İşitsel Dilsel Yöntemde Kullanılan Malzeme ve Teknikler

İşitsel Dilsel Yöntem öncelikli olarak dinleme ve konuşma becerilerine fazla önem verdiği için derslerde günlük konuşma diyalogları kullanır. Yeni malzemeler diyalog biçiminde sunulur (Brown, 2001: 23). Diyalogları öğrenciler dinler ve daha sonra tekrar ederek ezberler. Daha sonra da diyaloglardaki kişilerin rollerine bürünerek diyalogları karşılıklı canlandırır. Önemli olan her öğrencinin diyalogda geçen her karakterin rolüne en az bir defa girmesidir. Diyaloglar, içinde dilbilgisel yapılar, deyimler ve kalıplar da barındırır. Kalıplar ve deyimlerin anlamları açıklanarak diyaloglar üzerinde çalışılır. Öğrenci diyalogdaki cümle ya da söz sıralarını ezberleme konusunda başarısız olduğunda öğretmen bu söz sıralarını küçük

birimlere ayırır. Bu birimleri tekrar ederek ezberlemelerini sağlamaya çalışır ve aşama aşama birimleri birbirine ekleyerek tekrar ettirir. En sonunda öğrenci tamamını bir kerede söyleyebilir. Bu aşamada öğretmen devamlı işaretler vererek öğrencinin yaptığı hataların farkına varmasını ya da doğrularının pekişmesini sağlar.

Bu alıştırmalar süresinde öğretmen öğrenciden mümkün olduğunca hızlı cevaplar vermesini ister. Bu yolla öğrencinin uygun bağlamda düşünmeden otomatik olarak konuşmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Erek dilin öğreniminde anadildeki alışkanlıkların araya girdiği düşüncesiyle sınıfta erek dil ile erek dil ile arasındaki farklılıkların yanılğıya düşülmesine sebep olmaması için anadil kullanımına izin verilebilir. Ancak anadil, Dilbilgisi Çeviri Yöntemindeki gibi tamamen bütün derste egemen olamaz. Sadece zıtlık analizi sağlamak amacıyla kullanılır.

İşitsel Dilsel Yöntem yoğun olarak Örgü Alıştırmalarına yer verir (Thornbury, 1999: 21). Örgü alıştırmaları, dilbilgisi öğrenimini pekiştirmeyi amaçlayan, öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda ve öğretmen kontrolünde yapılan ve genelde öğretmenin söylediklerinin öğrenciler tarafından sırayla tekrar edilmesiyle oluşan alıştırmalardır.

Örgü alıştırmalarının hazırlanmasında ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlardan biri, öğretmenin çalıştırılacak biçimin ve biçimi çalıştırmak için kullanılacak tümcelerin seçimi ile ilgilidir. Öğretmen kullanılan tümcelerde birbirinden çok farkı yapıların geçmemesine özen göstermelidir. Örneğin bir tümcede ad yantümcesi yer alırken diğerinde sıfat yantümcesi yer almamalıdır ya da bir tümce etkenken diğeri edilgen olmamalıdır. Alıştırma her zaman aynı biçimlerin kullanılmasıyla sistemini korumalıdır. Bunun yanında alıştırmalarda kullanılan malzeme erek dilin gerçek kullanımına mümkün olduğunca yakın olmalıdır. Alıştırmada yer alan tümcelerin gerçek dil kullanma ortamlarından seçilmesine özen gösterilir ve malzeme her zaman anlamlı olmalıdır. Örgü alıştırmalarının bir diğere özelliğı, otomatikleşmenin sağlanması için alıştırmaların öğrenci tarafından mümkün olduğu kadar hızlı yapılmasıdır. Bu yüzden

alıştırmanın yavaşlamaması için öğrencinin yaptığı sesletim hataları çok büyük olmadığı sürece düzeltilmez. Alıştırmanın yapımının hızlı olmasının yanında alıştırma için ayrılan sürede çok uzun tutulmaz. Aynı alıştırmanın birden fazla yapılması öğrencinin sıkılmasına neden olacağından bir alıştırma tamamlandıktan sonra başka tür bir alıştırmaya geçilir. Örgü alıştırmalarının yapımında öğretmen kontrolü, öğrencilerin ne anlama geldiğini bildiği işaretlerle sağlayabilir. Öğretmen alıştırma yapımında sıranın kimde olduğunu göstermek, verilen cevabın doğru olduğu belirtmek, öğrencinin daha hızlı olması gerektiğini anlatmak ya da eğer bir hata varsa bu hatanın nerde olduğunu vurgulamak için belirli mimik ve jestler kullanabilir. Bunun yanında öğretmen alıştırma sırasında sınıfta tek bir yerde durmaz, bütün sınıfı denetleyebilmek için sınıfta sürekli yer değiştirir (Mora, 2002).

Örgü alıştırmaları aşamalı biçimde zorlaşır. Öncelikli olarak basit ve sadece tekrar ve taklit içeren alıştırmalara yer verilir. Bu alıştırmaların zorluk derecesi biçimlerinin öğrenimi ile artar. Alıştırmalara herkesin aynı cevabı vereceği ve öğretmenin söylediklerini tekrar edeceği türde bir etkinlikle başlanabilir. Örneğin, öğretmen “*Ben 30 yaşındayım.*” der ve bir öğrenciye “*Sen kaç yaşındasın?*” diye sorar. O öğrenci de soruyu cevapladıktan sonra soruyu diğer arkadaşında sorar. Bütün sınıf zincir şeklinde önce kendi yaşını söyleyip yanındaki arkadaşına yaşını sorar, böylece bütün sınıf yaşını söylemeyi öğrenmiş olur. Bu tekrara dayanan ve basit düzeyde bir alıştırma olarak ele alınabilir. Bunun yanında tek boşluklu yerine koyma alıştırmaları yapılabilir. Örneğin, öğretmen tahtaya bir tümce yazar : “*Yarın okula gideceğim.*” ve “*okula*” sözcüğünün altını çizerek. Daha sonra okula yerine “*partiye*” sözcüğünü koyarak tümceyi tekrar eder ve sırayla öğrencilerin altı çizili ve yönelme durum ekiyle kullanılmış sözcüğü değiştirmelerini ister. Bütün öğrenciler “*Yarın _____ gideceğim.*” tümcesini, boşluğa uygun bir sözcük koyarak tekrar eder.

İşitsel Dilsel Yöntemde kullanılan bir diğer alıştırma da dönüştürme alıştırmalarıdır. Dönüştürme alıştırmalarında öğrenciden bir tümceyi aynı anlama gelecek başka bir biçimle ifade etmeleri istenebilir. Örneğin, öğrenciye sözlü ya da yazılı olarak verilen etken tümcenin edilgen olarak söylenmesi istenebilir. İlk örneği

öğretmen yapar. “*Annem çiçekleri suladı.*” tümcesini söyler / yazar ve ardından “*Çiçekler annem tarafından sulandı.*” tümcesini söyler / yazar. Sonra da “*Çocuk camı kırdı.*” gibi tümce söyleyerek öğrencilerden bu tümceyi edilgen olarak söylemelerini ister. Bütün sınıf aynı şekilde etken tümceleri edilgen tümceye çevirir. Cümle tamamlama alıştırmaları da, İşitsel Dilsel Yöntemde kullanılan alıştırmalardandır. Cümle tamamlama alıştırmalarında öğrencilere bir kısmı boş bırakılan tümceler verilerek, boşlukları öğrencilerin tamamlaması istenir. Örneğin, öğretmen “*Ayşe’nin doğum günü partisine gitmedim, çünkü _____.*” şeklinde bir tümceyi tahtaya yazar ve önce kendisi “*Ayşe’nin doğum günü partisine gitmedim, çünkü hastaydım.*” şeklinde tümceyi tamamlar. Aynı biçimde öğrencilerin de bu tümceyi tamamlamalarını ister.

Derslerde okuma ve yazmaya dayanan etkinliklere çok fazla yer verilmez. Yapılan okuma ve yazma etkinlikleri de daha önce yapılan sözlü etkinliklere dayanır ve bu sözlü etkinliklerin pekiştirilmesi amacını taşır.

3. 1. 3. 5. İşitsel Dilsel Yönteme Eleştirel Bakış

İşitsel Dilsel Yöntem, öğrenme kuramı olarak Davranışçı Öğrenmeden yola çıktığı için, gelişen Bilişsel Öğrenme Kuramı ile öğrenme kuramı açısından eleştirilmiştir. Öğrenmenin ezber ve taklide dayandırılması, yabancı dil öğrenmenin anadil edinimi ile aynı süreç olarak ele alınması da Dolaysız Yönteme yapılan eleştirilerin bir kısmını İşitsel Dilsel Yönteme de yöneltmiştir.

Öğretimin tekrar ve ezbere dayandırılması, öğrencilerin dili kullanımına ilişkin bir üretimsellik ve yaratıcılık geliştirmesini engeller. Öğrenci sadece ezberlediği kuralları ezberlediği durumlarda kullanabilir ve karşılaştığı değişik durumlarda dil kullanımını konusunda başarısız olur (Addsyg, 2002). Bu konuda yapılan çalışmalar öğrencilerin sınıf ortamında bağlamdan bağımsız olarak öğrendiklerini kullanamadıklarını göstermektedir.

Dilin konuşma olarak ele alınmasıyla, günlük dil kullanımlarının ders malzemesi olarak ele alınması yönetime yapılan eleştirilerin olumlu tarafını

oluşturmaktadır; ancak bu günlük dil kullanımlarının sadece ezberleniyor olması nedeniyle, az sayıda öğrenci bu kullanımları yaşamına aktarabilmektedir (Bull, 1965).

3. 1. 4. Doğal Yöntem

1800'lü yıllarda Lemare ve Payne tarafından sözlü dilin günlük kullanım içinde kullanımını sağlamaya yönelik geliştirilmiş bir yabancı dil öğretim yöntemidir (Demircan, 2002: 156). Yabancı dilin ancak onu anadil olarak konuşanlardan ve anadil konuşucularıyla kurulan iletişim sayesinde öğrenilebileceği düşünülmektedir

3. 1. 4. 1. Doğal Yöntemin Kuramsal Dayanakları

Doğal Yönteme göre yabancı dil öğreniminde geçen süreç, anadil ediniminde geçen süreç ile aynıdır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde anadil edinimindeki aşamalar göz önünde bulundurulmalıdır. Chomsky'ye göre dil öğrenimi alışkanlık geliştirme değildir. Beyinde bir dil düzeneği vardır ve insan dil yetisi ile dünyaya gelir. İnsan beyni duyduklarını ve gördüklerini bu dil yetisi sayesinde içselleştirir ve zihnine yerleştirerek daha sonra bu bilgileri kullanabilir. Bu yeti, öğrenilen sınırlı sayıda kuralla sınırsız sayıda tümce kurulmasını sağlar. (Grabe, 1992: 39).

3. 1. 4. 2. Doğal Yöntemde Öğretmen ve Öğrenci

Doğal Yöntem kullanan öğretmenin amacı, öğrencinin kısa zamanda dili iletişim içinde kullanabilmesini sağlamaktır. Öğrencinin duyduğunu anlaması ve konuşması en temel hedeflerdir ve bunun için öğretmen konuşmalar yapar ve öğrencilerin erek dilin konuşma diline ilişkin özelliklerini duymasını sağlar. Öğrencinin duyduğunu içselleştirdiği düşüncesiyle sürekli erek dilde konuşan öğretmenin, doğru sesletim ve kullanımları bilmesi açısından, erek dilin anadil konuşucusu olması önemlidir (Demircan, 2002: 156).

Derste genelde aktif olan öğretmen olsa da öğretmen öğrencinin de konuşmasını sağlar. Öğrenci öğretmeni dinler ve onun söylediklerini ezberlemeye çalışır. Öğrenci yaptığı yanıtlara aldırmadan anadilini edinirken olduğu gibi,

devamlı konuşmaya yönlendirilir. Hatalar öğretmen tarafından hemen düzeltilir. Ancak hataların düzeltimi öğrencinin katılımını azaltmayacak ve öğrencinin çekinmesini sağlamayacak biçimde olmalıdır. Çok hata yaptığını düşünen öğrenci bir süre sonra konuşmaktan vazgeçebilir.

Etkileşim açısından bakılınca yönü öğretmenden öğrenciye ya da öğrenciden öğretmene olan etkileşimler olduğu görülmektedir. Bunun yanında iletişimsel yaklaşımlar çerçevesinde yapılan etkinliklerde öğrenciler grup içinde çalışırlar ve birbirleriyle de etkileşim halinde derse katılırlar.

Öğrencilerin derse katılımı sözel olmayan tepkilerle başlar. Öğrenim gerçekleşikçe katılımlarında aşamalı olarak değişiklikler gözlenir. Her şey adım adım öğretilir (Demircan, 2002: 157). Öncelikle sözel olmayan, yani mimik ve jestlere ya da yönergelere uygun davranışlar sergilemeye dayanan tepkiler daha sonra sırasıyla, tek sözcüklü, çift sözcüklü, öbek yapı olarak, tümceler halinde ve karmaşık söylemler biçimini alır

3. 1. 4. 3. Doğal Yöntemde Dil Becerileri

Doğal Yönteme göre sözlü dil daha baskındır. Bu bağlamda da dinleme ve konuşma becerileri daha önemli olarak değerlendirilmektedir. Dilbilgisi, sesletim, yazma ve okumaya yönelik olarak alıştırma ve etkinlikler yapılmaz. Doğal Yöntem konuşmanın öğretimine odaklı olarak gelişmiş bir yöntemdir.

Doğal Yönteme göre dil, sadece kurallar bütünü değildir. İletişim içinde kullanılan ve kurallardan çok kullanımlarla işleyen bir sistemdir. Dilde sözcükler ve sözcük anlamları da önemlidir. Bu sebeple sözlü dilin yanında sözcük öğretimi de önemli olarak görülmektedir. Kullanım sıklıklarına göre sözcükler belirlenmeli ve bu çerçevede öğretilecek olan sözcükler seçilmelidir.

3. 1. 4. 4. Doğal Yöntemde Kullanılan Malzeme ve Teknikler

Doğal Yöntemle işlenen dersler genelde öğrencinin öğrendiği yabancı dili anadili olarak konuşan öğretmenin konuşmasıyla başlar. Öğrenci de öğretmenin

konuşmalarını dinler. Öğrenciler öğretmeni dinler ve onun söylediklerini tekrar ederler. Anlamdan bilinçsiz olarak öğrenmeleri istendiği için öğretmen sık sık kurallara ilişkin açıklamalar yapmaz. Amaç, biçim değil; anlamdır (Brown, 2001: 31). Duyduğunu anlayan öğrencinin bir süre sonra duyduklarını otomatik olarak kullanabileceği iddia edilmektedir. Bu sebeple öğretim, *tümevarımlı* yöntemle gerçekleştirilir (Gür, 1995b: 30).

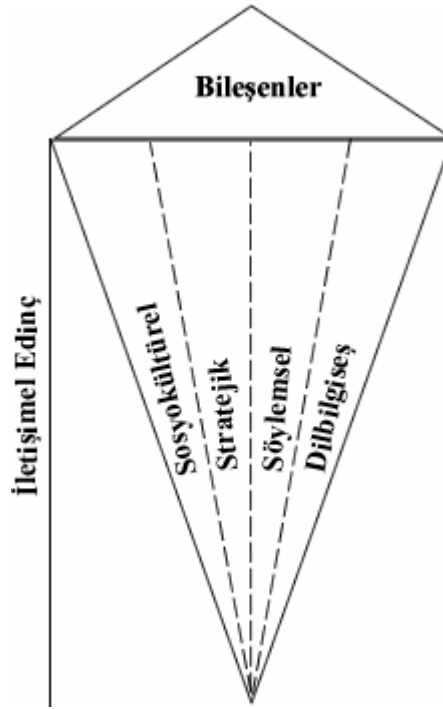
Derslerde uygulanan izlenceler iletişimsel yaklaşımlar çerçevesinde hazırlanmaktadır. Öğrenciler gruplar halinde bazı etkinlikler yaparlar. Dil öğreniminde amaç iletişimi öğrenmek olarak görüldüğünden öğrencinin dinlemesi ve sık sık konuşmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Öğrenci başlangıç düzeyinde konuşmaktan çekinebilir. Bunun için öğrencinin rahatlaması ve güdüsünün artması için günlük konuşma kalıpları ezberletilebilir. Böylece öğrenci ezberlediği bu kalıpları kullanarak, dili rahatça kullanabileceğini düşünerek güdülenebilir. İzlençe hazırlığında öğrencilerin ilgi alanları ve dili hangi amaçla öğrendikleri göz önünde bulundurulur. Dersler, zor ve farklı oyunlar, rol yapma etkinlikleri ve açık uçlu diyaloglar içerir (Brown, 2001: 31). Bu sayede öğrencilerin birbiriyle iletişim kurması ve derslerde zevk alması sağlanmış olur. Öğrencinin ilgi alanına hitap eden izlenceler olması, öğrencinin güdüsünü artırır.

3. 1. 5. İletişimsel Dil Öğretimi

İletişimsel Dil Öğretimi 1970’li yabancı dil öğrencilerinin sınıf ortamında öğrendiği kuralları dışarıda yani gerçek dünyada kullanamıyor olduğunun farkına varılmasıyla ortaya çıkmış bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Sadece dilsel edincin değil, iletişimsel edincin de öğrenilmesi gerektiğini vurgulayan iletişimsel dil öğretimi, 1970–1980 yılları arasında yabancı dil öğretimine olan, bakış açısını önemli ölçüde değiştirmiştir (Larsen-Freeman, 2000: 121). Bu yaklaşım, dilin yapısı ve kullanımı üzerine yapılmış çalışmalardan doğmuştur (Demircan, 2002: 250).

3. 1. 5. 1. İletişimsel Dil Öğretiminin Kuramsal Dayanakları

İletişimsel Dil Öğretiminin en temel dayanağı, dilin işlevlere sahip yapılardan oluştuğunu ve bir iletişim aracı olduğunu ortaya koyan *İşlevsel Dilbilim*dir. Hymes'in "*İletişimsel Edinç*" kavramından yola çıkan bu yöntem Chomsky'nin ortaya koyduğu "*Dilsel Edinç*" kavramını da göz önünde bulundurarak, var olan dil yetisi ile dildeki kuralların içselleştirilebildiği ve sınırlı sayıda kuralla sınırsız sayıda tümce kurulabileceği bilgisini göz ardı etmez. Ancak bu yöntem Chomsky'nin dili asosyal bir oluşum şeklinde ele almasına karşıdır. İşlevsel yaklaşım biçim üzerine değil, dilin kullanımını, yani işlevlerini ele almaktadır. Dilsel Edinç dili ve dilin bilgisini açıklamaya yetmez. Dil kullanımının bir amacı vardır ve yapılar bu amaca hizmet eder (Grabe, 1992). *İletişimsel Edinç*, öğrencilerin dile ait bilgilerinin yanında dil kullanımında toplumsal ve söylemsel özelliklerin etkilerine ilişkin bilgilere sahip olması ile ilgilidir. Canale ve Swain (1980) Hymes'in iletişimsel edinç çalışmalarına ek olarak iletişimsel edinci dört alt başlık altında değerlendirmiştir. Bunlar: *dilbilgisel edinç*, *sosyokültürel edinç*, *söylemsel edinç* ve *stratejik edinç* şeklinde adlandırılmıştır. *Dilbilgisel edinç*, dilbilgisi kurallarına, sözcük türlerine tümce yapılarına ilişkin bilgidir. *Sosyokültürel edinç*, dilbilgisi kurallarının farklı bağlamlarda, toplumsal kurallara uygun olarak kullanımıyla ilgilidir. *Söylemsel edinç*, uygun söylemler oluşturabilmek için gerekli olan bağlaşıklık ve bağdaşıklık bilgilerini (örneğin gönderimsel öğeleri) doğru kullanabilmek için gerekli olan bilgidir. *Stratejik edinç* ise iletişim içinde yaşanan sıkıntılardan kurtulabilmek için kullanılan bilgiler ile ilgilidir. İletişim kurma sırasında, anlaşılmayanların tekrarının istemek, söz sırası almak için girişimlerde bulunmak gibi birçok durumda stratejik edinçler kullanılır. (Lazaranton (2001). Savignon (2001), *iletişimsel edincin* bileşenlerini *Şekil 1*'deki gibi göstermektedir.



Şekil 1: İletişimsel Edincin Bileşenleri (Savignon, 2001: 17)

İletişimsel Dil Öğretimi, iletişimsel yaklaşımdan yola çıkarak yabancı dil öğrencisine iletişimsel edincin öğrenciye nasıl öğretilbileceği üzerinde çalışmaktadır. İletişimde dilin kullanılmasını sağlayacak olan tümcelerüstü, söylemsel düzeyin bilgisi öğrenciye aktarılmalıdır. Doğru bağlamlarda, doğru tümcelerin doğru sırayla üretilmesini sağlamak için bağdaşıklık ve bağlaşıklık bilgisi de öğrenciye verilmelidir.

İletişimsel Dil Öğretimine göre yapıdan çok kullanımlar ön planda tutulduğu için “*bağlam*” önemlidir. Bağlam; duruma, konuşucu ve dinleyicinin dil dışı, toplumsal, ekinsel, ruhsal nitelikli deneyim ve bilgilerine ilişkin verilerin tümüdür (Vardar, 2002: 31). Yabancı dil derslerinde öğrencinin kullanımları anlamlandırabilmesi için bağlamlar yaratılmalıdır. Böylece öğrenci, hangi biçimi, hangi işlevle, ne gibi durumlarda kullanacağını bilgisini de edinmiş olur ve biçimi ayrı, kullanımı ayrı öğrenmek zorunda kalmaz.

İletişimsel Dil Öğretimi uygulanan derslerde yapılan etkinlikler, dilbilgisel doğruluk, uygunluk ve akıcılık hedeflenerek düzenlenir. Dilbilgisel doğruluk

amaçlanan etkinliklerde öğrencinin dile ilişkin farkındalığını geliştirmek hedeflenmektedir. Akıcılık ise öğrencinin dili mümkün olduğunca hızlı kullanmasıdır ve öğrenci kullanacağı yapıya ilişkin seçimlerini özgürce yapar. Ancak akıcılık ile belirtilmek istenen sadece dili hızlı kullanmak değil, aynı zamanda uygun şekilde kullanmaktır. Bir başka deyişle öğrenci dili hem hızlı şekilde kullanmalı hem de uygun bağlamda, uygun kullanımları seçmelidir. İletişimsel Dil Öğretiminin, etkinlikler için önemli olarak gördüğü bir diğer nokta da etkinliklerin bilgi boşluğu içermesidir (Lowe, 2003). Bilgi boşluğu öğrencilerin dersi ilgi ve merakla izlemesini sağlar. Etkinlikler dilbilgisel doğruluk tabanlı ya da akıcılık tabanlı olsa da bilgi boşluğu içermelidir. Bir öğrencinin vereceği cevaplar, diğer öğrenciler tarafından tam olarak tahmin edilememeli ve dinleyerek anlaşılmaya çalışılmalıdır.

İletişimsel Dil Öğretimine göre erek dil sadece bir çalışma konusu olarak değil, sınıf iç etkileşimi sağlamak için kullanılan bir araç olarak görülür. Bu da dilin sınıfta da etkin biçimde kullanılmasını sağlamaktadır. Mümkün olduğu kadar özgün dil kullanmaya çalışan öğretmen, malzeme ve sınıf içi etkinlikler için özgün dil girdileri hazırlar.

3. 1. 5. 2. İletişimsel Dil Öğretiminde Öğretmen ve Öğrenci

İletişimsel Dil Öğretimini kullanan öğretmenin amacı yabancı dil öğrencisinin erek dili iletişimde etkin olarak kullanmasını sağlamaktır. İletişimde dili kullanması için öğrenciye dilsel biçimi, anlamı ve kullanımını öğretmeyi amaçlar. Sadece biçimi bilmek yeterli değildir. Bir biçimin birden fazla anlamı ve kullanımı olduğu ya da bir işlev için birden fazla biçimin kullanılabileceği bilgisini de öğretmen öğrenciye aktarmaya çalışır. Böylece öğrenci uygun bağlamlarda uygun şekilde dili kullanmayı öğrenir. Bunun için öğretmen sınıftaki etkinliklere gerçek dünya durumlarını yansıtmaya çalışır ve özgün dil malzemeleri kullanır (Demirel, 2004: 42). Sınıfa özgün metinler, özgün diyaloglar getirir ve bağlamlar yaratarak dersi işler.

İletişimsel Dil Öğretimi ile yapılan yabancı dil derslerinde öğretmen sınıfta iletişimi basitleştiren bir rol oynar. İletişim için durumlar yaratan öğretmen, kısa

yönergeler verir, öğrencilerin sorularını yanıtlar ve performanslarını değerlendirerek öğrencilere geri bildirimler verir. Öğrencileri aktif olarak tartışmaya yönlendirir. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı sağlar ve öğrencilerin birbirilerini anlamalarına yardımcı olur. Öğrenciler, İletişimsel Dil Öğretimi ile işlenen derslerde aktif olarak rol üstlenirler. Öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda belirlenen konular çerçevesinde tartışır ve fikirlerini ortaya koyarlar. Sınıf içinde sürekli erek dili kullanarak, gerçek dil ortamında gibi davranırlar ve birbirilerini anlamaya çalışırlar. Derslerde sorumluluğun büyük çoğunluğu öğrencidedir.

İletişimsel dil kullanıcıları bir konu hakkında ne söyleyeceğini seçmenin yanında nasıl söyleyeceğini de kendisi belirlediği için yabancı dil derslerinde de öğrenciler kullanacakları biçimleri belirleme konusunda özgürlerdir. Bu seçimlerinde herhangi bir hata yapmaları durumunda öğretmen bu hataları daha sonra açıklamak üzere not eder. Öğrencinin güdüsünü bozmamak amacıyla o anda öğrenciyi durdurup öğrencinin konuşma ve etkileşim kurma fırsatını engellemez. Hatanın iletişimin gelişimi için doğal bir çıktı olduğu düşüncesiyle hata olsa da öğretmen akıcılığın devamını sağlar (Larsen-Freeman, 2000: 132). Yabancı dil öğrencisinin sahip olduğu dilbilgisi sınırlıdır ve hata yapabilir; önemli olan iletişimin başarılı olmasıdır. Öğretmen not ettiği hataları daha sonra bir etkinlik içinde öğrencilere fark ettirir ve doğru biçimlerini açıklar.

İletişimsel Dil Öğretimi öğretmen ve öğrenci etkileşimi açısından değerlendirildiğinde gerçek dil kullanım ortamlarında olduğu gibi sürekli karşılıklı bir etkileşim olduğu görülmektedir. Öğretmen etkinliği basitleştirmek için öğrencilerle iletişim halinde olsa da genelde öğrenciler arasında karşılıklı etkileşim daha fazladır. Derslerde ikili, üçlü gruplar halinde etkinliklere katılmak ve bazen de tüm sınıf olarak çalışmak öğrencilerin sürekli etkileşim içinde bulunmasını ve erek dili kullanmasını sağlar.

Öğrencilerin dili iletişimsel olarak kullanmaları onların güdülenmelerini sağlar. Bunun sebebi öğrencilerin gerekli ve faydalı bilgiler edindiklerini hissetmeleridir. Öğrenci iletişim için birçok şans elde eder ve kendi fikirlerini ortaya koyma fırsatı

bulur. Birey, kendi duygularını ve fikirlerini ifade etmekten her zaman hoşlandığından yabancı dil öğreniminde de bu durumun gerçekleşmesi öğrencinin derslerde zevk almasını sağlayıcı bir rol oynar.

3. 1. 5. 3. İletişimsel Dil Öğretiminde Dil Becerileri

İletişimsel Dil Öğretimine göre dil, iletişimdir ve dilsel ve iletişimsel işlevler, biçimden her zaman üstündür. Bu yüzden dilin söylemsel boyutu ele alınır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birlikte ele alınır (Larsen-Freeman, 2000: 131) çünkü bu beceriler birbiriyle birlikte olduklarında işlevsel olarak kullanılabilirler. Sözlü iletişim karşılıklı konuşanlar arasındaki iletişimi; yazılı iletişim ise yazar ve okuyucu arasındaki iletişimi sağlamak için kullanılır, görüldüğü gibi dört beceri de iletişim amaçlıdır. Aralarındaki fark, dinleyicinin geri bildirim verme fırsatı ya da anlayıp anlamadığını ortaya koyma fırsatı varken, yazar ile okuyucu arasında böyle bir etkileşim söz konusu olmamasıdır. Okuyucu yazarın niyetini anlamaya çalışır. Bu yüzden de derslerde sözlü etkileşim esas olarak görülür. Ancak okuma ve yazma da asla göz ardı edilmez. Bütün beceriler birbirini tamamlayıcı beceriler olarak görülür.

Dilbilgisi ve sözcükler de İletişimsel Dil Öğrenimi açısından önemlidir ancak bunların öğretimi için özel olarak çok fazla etkinlik düzenlenmez. Sözcüklerin ve dilbilgisinin işlevler içinde, öğretmen tarafından oluşturulan bağlamlar çerçevesinde öğretilmesi amaçlanır.

3. 1. 5. 4. İletişimsel Dil Öğretiminde Kullanılan Malzeme ve Teknikler

İletişimsel Dil Öğretimine göre dil, iletişim olduğu için bütün derslerde yapılan bütün çalışmalar buna yöneliktir. Derslerde önemli olan öğrencilerin birbirleriyle gerçek dil kullanım ortamındaymış gibi iletişim kurmalarıdır. İzlenceler bu amaç doğrultusunda hazırlanır. Derslerde öğretmenin derse getirdiği özgün okuma ya da dinleme metinleri kullanılır. Yapılacak bütün etkinliklerde öğretmen erek dilde yönergeler verir. Öğrencilerin anadilleri kısıtlı şekilde kullanılabilir ama etkinlikler yapılmasında ya da iletişim amacıyla kullanılmaz. Sadece öğrencilerin anlamakta zorlandığı etkinliklerin, ödevlerin açıklanmasında anadil kullanılabilir (Larsen-

Freeman, 2000: 132). Anadilin çok fazla kullanılmamasıyla ve iletişimde erek dilin kullanılmasıyla amaçlanan öğrencilerin erek dilin sadece çalışma konusu olmadığını ve iletişim aracı olarak kullanıldığının farkına varılmasını sağlamaktır.

Öğrenciler, öğretmenin derse getirdiği metinler, diyaloglar üzerinde çalışır, kavrama sorularından çok kendi fikirlerini ortaya koyabilecekleri, tahminlerini sunabilecekleri çalışmalar yaparlar. Dinleme metinleri doğal konuşma ortamlarında çekilmiş özgün diyaloglardan oluşur. Metinlerin seçimi zorluk derecelerine göre yapılır. Öğrenciler daha önce görmedikleri metinler üzerinde de çalışabilir. Ancak bu metinler düzeylerine uygun olmalıdır.

Öğrencilerin konuşmalarını sağlayacak resimler kullanılarak etkinlikler yapılabilir. Örneğin hikaye biçiminde devamı olan resimlerden birincisi öğrencilere gösterilip yorum yapmaları ve tahminlerde bulunmaları istenebilir. Daha sonra da adım adım diğer resimler gösterilerek tahminler sürdürülür. En sonunda da bütün resimler bittiğinde ortaya çıkan hikayenin tahminlerle aynı olup olmadığı üzerinde tartışılabilir. Öğrenciler, çalışmalarını küçük gruplar halinde yaparlar, çeşitli rollere girerler. Gerçek ortamda verilen tepkileri vermeye çalışıp, gerçek seçimleri yapmaya çalışırlar.

Morrow'a göre İletişimsel Dil Öğretim sürecinin *bilgi boşluğu, seçim, geri bildirim* olmak üzere üç önemli özelliği vardır (Larsen-Freeman, 2000: 129). Bilgi boşluğu sayesinde bir öğrencinin söyleyecekleri ya da yapılacak etkinliğini sonucuna ilişkin tam tahminler yapabilmesi mümkün olmamaktadır. Öğrenci sürekli merak halinde kalır böylece öğrencinin derse ilgisi korunmuş olur. Bir diğer özelliği de seçim yapabilme şansının öğrencide olmasıdır. Seçim ile de vereceği cevaplara öğrenci kendi bilgileriyle ve istekleriyle karar verir. Öğrenci, anlamsal olarak istediği cevabı vermenin yanında biçim olarak da istediğini seçebilir. Geri bildirim ile konuşucu iletişimin başarıyla dinleyiciye ulaşmış olduğunu anlamak için gerekli ve geçerli bir yoldur. Dinleyicinin tepkiler vermesi iletişimin başarılı hale gelmesini sağlar.

Problem çözüme de İletişimsel Dil Öğretiminde önemli olarak ele alınan bir etkinlik türüdür. Tartışmaların olması ve bu esnada öğrencilerin erek dili kullanması derslerin verimli olmasını sağlar.

İletişimsel Dil Öğretimiyle gerçekleşen derslerde oyunlara fazlaca yer verilmektedir. Oyunların iletişim açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Oyunlarda da bilgi boşluğu olmalıdır.

3. 1. 6. İşe-Dayalı Dil Öğrenme

İşe-Dayalı Dil Öğrenme, daha önceki dil öğretim yöntemleri ve onların eksikleri göz önünde bulundurularak, dilin ne olduğu ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği göz önünde bulundurularak gelişmiştir. 1980 yılların sonlarında 1990 yılların başlarında Gass&Crookes (1993a), Long&Crookes (1993b) , Nunan (1989) ve Prabhu (1987) gibi araştırmacı, izlen düzenleyici ve yabancı dil öğreticileri, İşe-Dayalı Dil Öğrenme Modeli ile ilgilenmiş ve onun gelişimine katkı sağlamışlardır (Shekan, 1996: 38). Çıkış noktası özellikle Sunum-Uygulama-Üretim (SUÜ) Modelinin eksik olduğu düşünülen yanlarıdır (Thornbury, 1999: 38). SUÜ Modeli ile ilgili ayrıntılı bilgi 3. 2. 4 *Dilbilgisi Öğretim Modelleri* başlığı altında İşe Dayalı Dil Öğrenme Modeli ile karşılaştırılarak ele alınacaktır. İşe-Dayalı Öğrenme Modeli, dilin edinim sürecinde “özgünlük” ve “doğallık” olması ve biçimden çok anlama odaklanması gerektiği düşüncesiyle desteklenmiştir (Mori, 2002: 323). Amacı, dil öğrencisine erek dili doğal bağlamlarda sunmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Larsen-Freeman, 2000: 144). Willis (1996: 35)’e göre de dil, etkileşim içinde spontan biçimde öğrenilebilir. İşe-Dayalı Dil Öğreniminin amacı da bu spontan iletişimi sağlamaktır. Etkileşim içinde dil öğrenimi daha hızlı ve kolay gerçekleşir. Etkileşim içinde öğrenilen dilin, daha sonra gerçek dünyada kullanımı hem daha kolay hem de daha anlamlı olur. İşe-Dayalı Öğrenme kapsamında derslerde yapılan “iş”ler dili anlamlı ve özgün biçimde kullanma olanağı sağlar (Willis, 1996: 28). İşe-Dayalı Öğrenme ilk bakışta İletişimsel Yaklaşımın dil öğretimi ile ilgili bakış ve uygulamalarına benzer gibi gelebilir. Ancak İşe-Dayalı Öğrenmede, İletişimsel

Yaklaşımında olduğu gibi her zaman dilin belirli bir birimini ele alıp ona ilişkin sunumlar ve uygulamalar yapılmaz (Larsen-Freeman, 2000: 146).

Swan (2005: 387),’e göre İşe Dayalı Dil Öğretiminin amacı dili öğretmektir ve bu amaçla öğrencide gerekli bilgi ve beceri oluşturulmalıdır. Bu da üç problemin çözülmesi anlamına gelir. Bu problemler, *seçme ve sunma, bilgi tabanı oluşturma ve geri çağırma ve açığa çıkarmanın gelişimini sağlamak* ile ilgilidir. *Seçme ve sunma* ile ifade edilen öğrencilerin ihtiyaçları ve amaçlarına yönelik bilgilerin bulunması ve bunların öğrenciye yararlı olacak biçimde sunulması ifade edilmektedir. *Bilgi tabanı oluşturma* ile biçim yani yeni dilsel birimler ile öğrencilerin uzun süreli belleklerinde depo edilmiş önceki bilgilerin harmanlanması anlatılmaktadır. *Geri çağırma ve açığa çıkarmanın gelişimi* öğrenilen bilginin daha sonra etkili biçimde kullanılmasını sağlamak amacıyla problem olarak belirlenmiştir. Bu sadece bilginin hatırlanması anlamına gelmez; günlük hayatta öğrenilen bilgilerin kullanımı sağlayacak edimlerin geliştirilmesini de ifade eder.

İşe-Dayalı Öğrenmenin, dil derslerinde dilin özgün biçimiyle, gerçek dünya verileriyle ve bağlam içinde kullanılmasını istemesinin sebebi, dile ve öğrenmeye bakış açısıdır. Dile ve öğrenmeye bakışını anlamak için de kuramsal tabanını ele almak doğru olacaktır.

3. 1. 6. 1. İşe-Dayalı Dil Öğrenmenin Kuramsal Dayanakları

İşe-Dayalı Dil Öğrenme, 1970’lerden beri dil öğretimini etkisi altına almış olan “İletişimsel Edinç” kavramından yola çıkarak oluşmuş bir yöntemdir. Bunun yanında İşe-Dayalı Dil Öğrenme, Krashen’in *Doğal İkinci Dil Ediniminden* hareketle verilerini ortaya koymuştur (Mori, 2002:323). İşe-Dayalı Dil Öğrenimi, bu iki kuram çerçevesinde dilin özgün ve doğal verileriyle karşılaşılarak edinimin gerçekleşebileceği düşüncesinden etkilenmiştir.

İletişimsel Edinç kavramı, 3. 1. 5. *İletişimsel Dil Öğretimi* başlığı altında da ele alındığı gibi Hymes tarafından ortaya konulmuş bir kavram olup dil kullanımlarının iletişim içinde belirlendiğini ve insanların dilsel edincin yanında iletişime ilişkin

edinçlere de sahip olduklarını ortaya koymuştur. Dil öğretimi de *iletimsel edinçler* göz önünde bulundurarak gerçekleştirilmelidir.

İşe-Dayalı Dil Öğrenme, önceki birçok yabancı dil öğretim yönteminden (Doğrudan Yöntem, İşitsel Dilsel Yöntem...) farklı olarak Davranışçı Öğrenme Modelini göz ardı edip; ona karşıt olarak geliştirilmiş olan Bilişsel Öğrenme Modelini ele almıştır. Bilişsel Öğrenme, Davranışçı Öğrenmenin temel savı olan öğrenmenin tekrar ve taklit yoluyla gelişen bir alışkanlık olduğunu reddeder ve öğrenmeyi verilerin zihinde adım adım işlenerek belleğe yerleştiği bir zihinsel etkinlik olarak tanımlar. Bilişsel Öğrenme, dilin bilişsel bir beceri olduğunu ve öğreniminin de *bilgi işleme* ile gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bilişsel Öğrenmeye göre bilgi zihne dört aşamadan geçerek yerleşir: (i) çevrede görülen ve duyulanların dikkati çekerek kısa süreli belleğe yerleşmesini sağlayan *ayıklama*, (ii) bilginin aktif olarak kullanılmak üzere belleğin daha kalıcı olan uzun süreli kısmında depo edilmesi olan *edinme*, (iii) kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılma aşamasında ilişkilendirme ve bağlantılar kurulması olan *kurgulama* ve (iv) son olarak da uzun süreli bellekte bilgilerin birbiriyle *bütünleştirilmesi* (O'Malley, 1990:17-18).

Dil ediniminin daha hızlı ve kalıcı olarak gerçekleşmesi ve daha sonra dili anlama ve kullanma aşamasında yabancı dil öğrencisinin anadil konuşucusunun seviyesine benzer bir seviyeye ulaşması için *Aşağıdan-Yukarıya İşleme* ve *Yukarıdan-Aşağıya İşlemenin* aynı anda işlenmesini sağlamak gerekir (Willis, 1996:). *Aşağıdan-Yukarıya İşleme*, belirli bir parçadan anlamın oluşturulması, *Yukarıdan-Aşağıya İşleme* de diğer tüm algılara, beklentilere ve önceki bilgilere dayanarak anlamın oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (MacLachlan, Reid, 1994: 70). Dilsel boyutta ele alındığında ise *Aşağıdan-Yukarıya İşlemede* sadece dilsel bilgiler kullanılırken, *Yukarıdan-Aşağıya İşlemede* dünya bilgisi de anlama dahil edilmektedir. Ancak iki süreç de aynı anda işlendiği sürece akıcı ve uygun dil kullanımı sağlanabilir. Başlangıç seviyesinde öğrenciler genelde *Aşağıdan-Yukarıya İşleme* konusunda eğilimli olurlar; çünkü uzun süreli belleklerinde henüz dile ilişkin bilgileriyle, daha önceden edindikleri anadilleriyle bağlantılı olan dünya bilgileri arasında ilişkiler kurulmamış olmaktadır (O'Malley, 1990: 37). Ancak

bunun yanında öğrenciler genel olarak dünya bilgilerine sahip oldukları için dilsel bilgiye ihtiyaç duymadan yani Yukarıdan-Aşağıya süreçlerini işleterek iletişim kurabilirler. Sadece yukarıdan-aşağıya süreçlerinin işlemesiyle genel olarak anlamı anlayabilirler (Fotos, 2001). O'Malley (1990) ve Fotos (2001)'un başlangıç düzeyi öğrencilerin kullandıkları işleme türüne ilişkin ifadeleri birbirine ters gibi görünse de, fark işlemlerinin kullanımıyla ilgili değil; bakış açılarından kaynaklanmaktadır. O'Malley öğrencilerin erek dile ilişkin iletişimsel edinçlerinin az olması ve erek toplumun dil kullanımına ilişkin bilgilerinin az olması sebebiyle öğrencilerin öncelikli olarak dilsel bilgileri kullanacağından söz etmektedir. Fotos (2001) ise öğrencilerin genel olarak sahip oldukları dünya bilgisi ile erek dildeki bazı ifadeleri anlamlandırabileceğini anlatmak istemektedir. Bu iki bakış açısı çerçevesinde ortaya çıkan aşağıdan-yukarıya ve yukarıdan aşağıya süreçlerin birlikte kullanılmasının yabancı dil öğrencisi için öğrenmeyi hızlandırıcı ve kolaylaştırıcı bir yol olduğunu söylemek mümkündür.

Willis (1996: 10–16), dil öğrenmenin dört koşula bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu koşullar: *dille karşılaşma, kullanım, güdü ve bilgilendirme*dir.

Dille karşılaşma, erek dil kullanımlarıyla, erek dilin özgün yazılı ya da sözlü kaynaklarıyla karşılaşma olarak ele alınabilir. Dinleme ve okumayı kapsar ve öğrencilere kullanımları gözleme olanağı tanır.

Kullanım, yabancı dil öğrencilerinin erek dilde konuşma ve yazmasıdır. Bir diğer deyişle erek dilde üretim yapmalarıdır. Öğrenciler erek dilde üretim yapmaya çalışırken daha dikkatli davranırlar ve buna bağlı olarak da öğrenmeleri daha hızlı ve anlamlı gerçekleşir.

Güdü de dil ile karşılaşma ve kullanma gibi dil öğrenme sürecinin önemli ve gerekli koşullarından biridir. Güdüsü yüksek öğrenciler zor bir durumla karşılaştıklarında bile bu zor durumun üstesinden gelmek için ellerinden gelen her şeyi yaparlar, vazgeçmezler. Yetişkin bir öğrencinin öz-güdüsü konusunda öğretmenin yapabileceği çok da fazla bir şey yoktur; ancak öğretmenin sınıf içindeki ortamı uygun biçimde düzenlemesiyle güdü arttırıcı bir çevre oluşturması

mümkündür. Öğrencilerin yaşlarına, ilgi alanlarına, geçmişlerine ve kültürlerine göre dersler planlayarak öğrencilerin derse ilgisini arttırabilir ve böylece başarı artar (Lightbown, 1999: 163).

Bilgilendirme, Willis'e (1996: 10–16) göre diğer bir dil öğrenme koşuludur. Bu koşul, sınıf içi duruma ve öğretmenin isteğine bağlıdır. Öğrencilerin seviyeleri, izlencelerin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği, yapılan hatalar bilgilendirme aşamasının nasıl olacağını belirler.

3. 1. 6. 2. İşe Dayalı Dil Öğrenmede Öğretmen ve Öğrenci

İşe Dayalı Dil Öğreniminde öğretmenin amacı, yabancı dil öğrencisinin erek dilde özgün girdilerle etkileşimde olarak ve gerçek hayattaki etkinlikler çerçevesinde iletişim kurarak öğrenmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen dersi anlatan kişi olarak aktif rol oynamaktan çok öğrenmeyi kolaylaştırıcı, yol gösterici bir rol oynar (Willis, 1996: 40). Öğretmen rehber olur ve iş sırasında öğrencilerin neler yapmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olur. İş sırasında ve sonrasında öğrenciyi desteklemek için geribildirimlerde bulunur. Öğretmenin en önemli işlevlerinden biri de öğrenciyi güdülemektir. Öğrenciyi güdülemek, ilgisini çekmek onun yaptığı işten zevk almasını sağlamak için de dersi hazırlama, planlama öğretmene büyük rol düşmektedir. Öğrencilerin yaşlarına, beklentilerine, kültürlerine, ilgi alanlarına, geçmişlerine uygun hazırlamalı ve öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmalıdır (Lighthown, 1996: 163).

İşe Dayalı Dil Öğrenme ile gerçekleştirilen yabancı dil derslerinde işi yapan öğrenci olduğu için en büyük rol öğrencidedir. Öğrenci öğretmenin verdiği yönergeler çerçevesinde davranırsa da yapacakları ve söyleyecekleri konusunda seçim hakkına sahiptir. Yapısal kısıtlamalara maruz kalmaz ve özgün ve anlamlı etkileşim şansı bulur (Larsen-Freeman, 2000: 148). Öğrenciler, doğal iletişimde olduğu gibi, geleneksel ders düzeninden uzaklaşarak soru sorabilir, araya girebilir, kendi görüşlerini savunabilir, kendi yapacaklarına karar verebilir.

İşe Dayalı Dil Öğrenme ile yapılan yabancı dil derslerinde öğretmen, öğrenci üzerinde otorite kurmanın aksine öğrenciye güven kazandırıp, onu serbest bırakmayı amaçlar. Dersler de öğretmen kontrollü değil öğrenci merkezlidir (Swan, 2005: 377). Öğrenciler diğer öğrencilerle hatta bazen sınıf dışındaki diğer insanlarla etkileşime geçerler. Bu yöntemle gerçekleşen dersler öğretmenin yapacağı yönlendirmelerle de başlasa öğrencinin kendi özgün üretimleri ortaya çıkar.

Öğrencilerin dili öğrenme süreçleri önceki öğrenim deneyimleri, bilişsel sistemlerine, sahip oldukları güdüye, yaşlarına, kişiliklerine göre farklılıklar gösterebilir. Bütün bu özellikler çerçevesinde öğrenciler kendilerine ait stratejiler geliştirebilir. Bu konuda Willis (1996: 11) öğrencilerin, erek dili en üst düzeyde kullanma şansı arama, öğretime destek ek alıştırmalar yapma, olumlu tepkiler verme, inceleme, kategori etme ve hataları düzeltme, denemeye hazırlıklı olma, risk almaya istekli olma ve esnek olup değişik dil durumlarına uyum sağlama gibi stratejiler geliştirdiğini belirtir. O'Malley ve Chamot (1990: 45) ise öğrencilerin en temelde, üst bilişsel, bilişsel ve sosyal olmak üzere üç tür strateji geliştirdiğini söyler. Öğrencilerden bazıları anlatımsız ve açıklamasız uygulamalarla öğrenirken, bazıları derste bilgilendirmeye ihtiyaç duyarlar ve dilbilgisi anlatımlarını isterler. Kimi öğrenci aynı hatayı düzeltilse de defalarca yapabilir. Kimleri ise kuralları kolayca içselleştiremez. Bazıları hatadan hiç korkmaz ve hata yapsa da dili kullanmaktan çekinmezler (Willis, 1996: 9–10). İşe Dayalı Dil Öğrenme de öğrencilerin bu farklılıklarını ve stratejilerini göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünür.

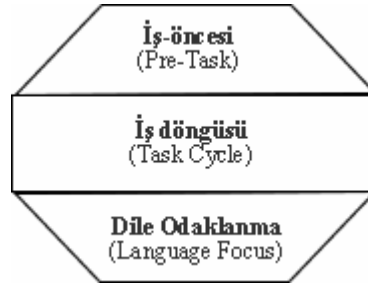
3. 1. 6. 3. İşe-Dayalı Dil Öğrenmede Dil Becerileri

İşler, hem yazılı hem de sözlü dili içerir (Ellis 2003b: 6) ve dört dil becerisi de önemli olarak görülür. Bazı araştırmacılar, dört becerinin önemli olduğunu belirtse de bir beceriyi daha üstün tutabilirler. Örneğin, Crookes ve Gass özellikle konuşma dilini ele almaktadır (Ellis 2003b: 6). Ancak konuşma dilini ele almaları diğer becerileri göz ardı ettikleri anlamına gelmez. Dil becerilerinin hangisi ele alınırsa alınsın önemli olan işte gerçek dünya etkinlikleri yer alır ve kullanılan dil özgündür. Öğrencilerin derslerde yapılan etkinlikleri gerçek dünya işlerine aktarıp

aktarmayacağı şüpheli de olsa en azından bu etkinlikleri yapma sırasında meydana gelen sınıf içi etkileşimi dünyaya taşıma şansları vardır (Ellis, 2003b: 6).

3. 1. 6. 4. İşe Dayalı Dil Öğretiminde Kullanılan Malzeme ve Teknikler

İşe-Dayalı Öğretim, süreçlere ayrılan bir eğitim içerir. Öğrencilerden dil öğrenmesini sağlamak için yapması istenen işlerini yerine getirilmesi aşamalı olarak gerçekleşir. Bu süreçleri, Willis (1996), *iş öncesi*, *iş döngüsü* ve *dile odaklanma* olarak adlandırmakta ve aşamaları aşağıdaki biçimde şemalaştırmaktadır.



Şekil 2. İşe Dayalı Öğrenmenin Bileşenleri (Willis, 1996: 38)

Ellis (2003b), işi; *iş öncesi*, *iş sırası*, *iş sonrası* olmak üzere üç aşamalı biçimde adlandırmıştır. Shekan (1996: 53) da *öncesi*, *sırası* ve *sonrası* biçiminde adlandırmaktadır. Willis (1996: 401)'e göre iş öncesi, iş ile ilgili bilgilendirmenin olduğu süreçtir. Bu bilgilendirme sürecinde öğrenci yapılacak işe hazır hale getirilir. Artılan bilgileri tetiklenir ve konu ile ilgili bilgileri etkinleştirilir. Öğrencilerin ihtiyacı olduğu düşünülen sözcükler, öbekler ve kurallara ilişkin bilgi canlandırılır. İş edinimiyle ilişkili olan dili oluşturmak amaçlanmaktadır (Shekan, 1996: 53–54). Bu çok çeşitli yollarla gerçekleştirilebilir. Biçim nasıl olursa olsun amaç, iş sırasında öğrenciye gerekli olanı aktarmaktır. Shekan (1996: 54), iş öncesinde yapılan çalışmanın erek dili oluşturma ve zihindeki bilgiyi artırma gibi iki temel amacı olduğunu belirtmektedir. Bunu yapmak için kullanılan en tipik teknik olarak da bilinçlendirme planlarını örnek gösterilebilir.

İş öncesinde yapılabilecek etkinlikler için Willis (1996), çeşitli örnekler vermektedir. Öğrenciler sözcükleri ya da öbekleri konularına göre sınıflandırabilir,

anlam açısından farklı olan sözcüğü bulup onun hakkında tartışabilir, resimlerle sözcükleri eşleştirebilir, verilen konu hakkında beyin fırtınası yapıp konu ile ilgili sözcük ya da öbekleri söyleyebilir ya da yazabilir. Bir röportaj için soru üretebilir. Bunların yanında öğretmen kendi deneyimlerini anlatabilir, konuya ilişkin bilgiler verebilir. Yapılması planlanan işin benzeri bir iş tamamlanmış biçimiyle ele alınıp değerlendirilebilir. Bunların yanında yaratıcılığa bağlı olarak birçok etkinlik yapılabilir.

İş döngüsünde işe öğrenci gerçek dünyadakilere benzer işleri tamamlar. Bunlar sınıf dışındaki ortamlardan bilgi toplama, röportaj yapma, resimler üzerinde konuşma ya da anlama ilişkin metinler oluşturma gibi etkinliklerden oluşabilir. Burada, öğrenci dili gerçek amaca yönelik olarak kullanmış olur. İş sırasında geçirilen süreçte öğrencilerin belirli bir dilsel birime odaklanması sağlanabilir. Bunlar Ellis (2003b: 16) tarafından odaklanmış işler olarak adlandırılmaktadır. Dilsel birime odaklanmadan sadece işi tamamlamak amaçlı yapılan işler de vardır. Bunlar da odaklanmamış işler olarak adlandırılmaktadır (Ellis, 2003b: 16). Odaklanmış ve odaklanmamış işlere ilişkin ayrıntılı bilgi ileride 3. 3. 3. 1. *Odaklanmış ve Odaklanmamış İşler* başlığı altında yer alınacaktır.

İş döngüsü sırasında öğrencilere kendi kültürlerini yansıtacak işler, ya da erek dili anadil olarak konuşan toplumun kültürüne ilişkin özellikleri taşıyan işler yaptırılabilir. Bu sayede toplumsal özelliklerin de göz ardı edilmesi önlenir. Öğrenci kültürel özellikleri karşılaştırma fırsatı bulmuş olur. İş döngüsünde yapılan etkinlikler yazılı ya da sözlü olabilir. Öğrencilerin amaçlarına yönelik iş planlandığı için öğrencilerin gerçek dünyada dili yazma olarak kullanacağı işler için beceri geliştirilir. Mektup yazma, özet çıkarma, makale yazma gibi etkinliklerle yazma becerisi geliştirilebilir (Willis, 1996: 61).

İş döngüsünden sonraki aşama olan dile odaklanma aşamasında öğrencilerin iş sırasında karşılaştıkları dil yapıları, gerekiyorsa ve yaşanan sorunlar da göz önünde bulundurularak tekrar ele alınır. Bu aşamada öğretmen öğrenciye dilsel biçimlerle ilgili bilgi verir.

İşin üç aşamalı bir süreçte tamamlanması öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaktadır. Willis (1996: 40), öğrencilerin bu aşamalı ders izlencelerinde kendilerini güvende hissettiklerini belirtmektedir. İş öncesinde yapılan etkinliklerle işin kolaylaşacağını ve iş aşamasında da zorlandığı biçimlere, ifadelere değinileceğini bilen öğrenci işte kendini rahat hisseder ve böylece işi rahat biçimde tamamlayabilir. Endişeye kapılmaz ve bu da güdüsünü arttırır.

İşe Dayalı Dil Öğrenmede kullanılan malzeme ve tekniklerin daha ayrıntılı ele alınması için İşe Dayalı Dil Öğrenmenin temeli olan işin ne olduğuna ve iş türlerine bakmak gerekir. İşin ne olduğuna ilişkin daha ayrıntılı bilgi ileride 3. 3. 1 İş'te yer alınacaktır.

3. 2. DİL ÖĞRETİMİNDE DİLBİLGİSİ

Bu bölümde dilbilgisinin ne olduğuna ilişkin tanımlara, yabancı dil olarak dilbilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştiğine ve yaklaşım ve yöntemlerin dilbilgisi bilgilendirmesini nasıl ele aldıklarına değinilecektir.

3. 2. 1. Dilbilgisi ve Dilbilgisi Öğretimi Nedir?

Dilbilgisine ilişkin yapılan tanımlar birbirinden içerik olarak farklılık göstermemektedir. *Dilbilgisi* en temel biçimiyle “bir dilin işleyişindeki yapısal kuralların bilgisi olarak tanımlanabilir” (Kocaman, A & Osam N, 2000: 37). Thornbury (1999: 2) de dilbilgisinin, geleneksel olarak, tümcenin sözdizimine ilişkin çalışmalar olarak görüldüğünü belirtmiştir. Banguoğlu (2004: 18), *dilbilgisi*, (gramer) için “Eski Yunanlılar ve Eski Hintlilerden beri insanların doğru yazıp okumak amacı ile dillerin bağlı oldukları kuralları tespit etmeye çalışmışlardır. Bu kuralların meydana getirdiği bilgi koluna gramer, *dilbilgisi* (grammaire) denmiştir.” şeklinde bir açıklama yapmaktadır. Gencan (2001: 28)’a göre de “dilbilgisi, dillerin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri... gibi türlü niteliklerini konu edinen, doğru, düzgün kullanım yollarını gösteren bilginin tümüdür”. Celce-Murcia (2002: 122) dilbilgisinin sözcük dizilimi, biçimbilim ve işlevsel sözcükleri içerdiğini belirtir.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi dilbilgisi, geleneksel olarak yazılı dilin doğruluğunu sağlayan kurallar olarak ele alınmıştır. Dilbilgisinin ne olduğuna ilişkin bakış açıları doğal olarak dilbilgisi öğretimine de yansımıştır. Dilbilgisi öğretimi; dilbilgisi tanımlarına, dil kuramlarına ve öğretim modellerine göre yıllar içinde değişiklik göstermiştir. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi gibi bazı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri dilbilgisini sadece kural olarak ele alıp tümdengelimli şekilde öğretmeyi uygun bulurken bazı yaklaşım ve yöntemler dilbilgisini anlam ve işlevleriyle ele alıp tümevarımlı şekilde öğretme yoluna gitmişlerdir.

Tümdengelimli yöntem, kuralların sunumu ile başlayıp kuralların uygulandığı örneklerle devam eder. *Tümevarımlı yöntem* ise kuralların içerisinden çıkarılacağı örneklerle başlar (Thornbury, 1999: 29). *Tümdengelimli yöntemde* parça parça konular açıkça öğrencilere anlatılır. *Tümevarımlı yöntemde* ise öğrencilere genel olarak bilgiler örnekler içinde aktarılır ve daha sonra parça parça dilbilgisi konularına değinilir. En temelde dilbilgisi öğretimi bu iki yöntemden birine dayanır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi yıllar içinde dilbilgisi öğretimine ilişkin bakış açısı değişmiş ve gelişmiştir. Her yaklaşım ve yöntem dilbilgisine farklı bakmış ve ders izlencelerinin bu bakış açıları çerçevesinde hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Günümüzde dilbilgisinin nasıl ele alındığına bakmadan önce zaman içindeki gelişimini ele almak yararlı olacaktır.

3. 2. 2. Dil Öğretim Yöntem ve Yaklaşımlarında Dilbilgisi Öğretimi

Dilbilgisi Çeviri Yönteminde dilbilgisi, sözcükleri bir araya koymanın kuralıdır. Bu yöntemde öğretim biçime odaklanır (Demirel, 2004: 39). Bir başka deyişle Dilbilgisi Çeviri Yönteminin odağı dilbilgisidir. Bunun en önemli sebeplerinden biri Dilbilgisi Çeviri Yönteminin yazılı dili sözlü dilden daha üstün görmesidir. Dilbilgisi Çeviri Yönteminde dilbilgisi kuralları tümdengelimli yolla ve çeviri aracılığıyla öğrenciye aktarılır. Thornbury (1999: 21) de Dilbilgisi Çeviri Yönteminde yabancı dil derslerinin başlangıç noktasının dilbilgisi olduğunu ve kuralların açık biçimde öğrencinin anadiline yapılan çeviri yoluyla gerçekleşen alıştırmalarla yapıldığını belirtmiştir. Dilbilgisi Çeviri Yönteminde dilbilgisi, geleneksel olarak yapılan

tanımlarda olduğu gibi biçimbilim ve sözdizim kurallarıdır. 3. 1. 1. *Dil öğretim Yöntemleri* bölümünde de ele alındığı gibi Dilbilgisi Çeviri Yöntemi dilin kuralları olarak görülen dilbilgisinden başka konuları ele almaz. Derslerde dilbilgisel açıklamalar, durum ve zaman ekleri, zamanların kullanıldığı uzun tümce listeleri, boşluk doldurma ve çeviri alıştırmaları yer almaktadır (Van Lier, 2002: 254).

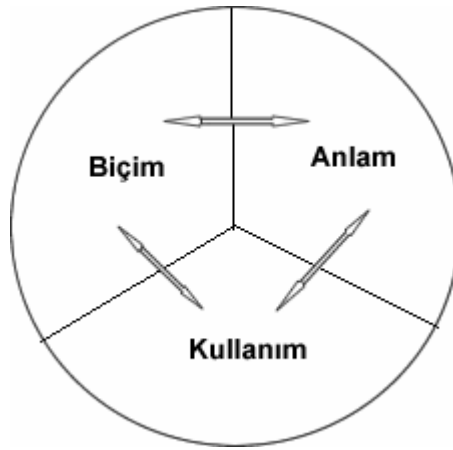
19. yüzyılın son yarısında ortaya çıkan *Doğrudan Yöntem* ise yabancı dilin çocuğun anadilini öğrendiği biçimde gerçekleştiği savından yola çıktığı için sözlü dile daha çok önem verir. Açık dilbilgisi öğretimini reddeder (Thornbury, 1999: 21). Bu yöntemde de dilbilgisi kurallar olarak görülmektedir ancak Dilbilgisi Çeviri Yönteminden farklı olarak kuralların açık değil de örtük olarak öğrenciye aktarılması gerektiği fikri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çocukların anadillerini öğrenirken önce dili duyduklarını sonra kuralları kendi kendilerine içselleştirdiklerini söyler.

İşitsel Dilsel Yöntem ise Davranışçı Öğrenme Modeline dayandığı için dilbilgisi kurallarının ezber yoluyla öğrenileceğini iddia etmektedir. İşitsel Dilsel Yöntemde de dilbilgisi anlamdan bağımsız kurallar bütünüdür. Bu yöntemde dilbilgisi kuralları genelde anlamdan bağımsız tümceler ya da sözcüklerle yapılan örgü alıştırmalarıyla uygulanır. İzlencelerde tümcelerin sıralandığı listeler yer alır (Thornbury, 1999: 21). Bu listelerden kurallar ve tümceler ezberlenir. Görüldüğü gibi İşitsel Dilsel Yöntemde dilbilgisi ezberlenmesi gereken, bağlamdan bağımsız tümceler ve bu tümcelerdeki sözcüklerin diziliş kurallarıdır.

Doğal Yöntemde de dilbilgisi ön planda tutulmaz. Dil sadece kurallar bütünü değildir. Bir başka deyişle Doğal Yöntemde ele alınan dilbilgisi, geleneksel bakış açıları çerçevesinden biraz uzaktır. Ancak bu yöntemde dilbilgisini neredeyse tamamen göz ardı etmektedir. Anlamın etkileşim içinde ortaya çıkacağını ortaya koyan bu bakış açısı günümüz dilbilgisi bakış açısının gelişiminin temellerini atmış olarak değerlendirilebilir. Bu bakış açısının ardından 1970'lerde İletişimsel Yaklaşım gelişmeye başlamış ve bu yaklaşımla dilbilgisi sadece kural olmaktan kurtulmuştur. Bu yaklaşım çerçevesinde biçimin yanında anlam ve kullanım da önem kazanmıştır. Kullanılan yöntem ne olursa olsun dilbilgisinin göz ardı edilemeyeceği ortaya

çıkıştır (Cem, 2005: 9). Dilbilgisi göz ardı edilmemeli ancak sadece biçim olarak ele alınmayacağı da kesin olarak dikkate alınmalıdır. Günay (2004: 14)'ın da belirttiği gibi dil, iletişim işleviyle vardır. Dilin öğretimi de iletişim için gerçekleştirilmeli ve dilbilgisinin yanında iletişimin unsurları da öğretmeye dahil edilmelidir.

Dilbilgisinin yalnızca biçimden oluşmadığı gerçeğinden hareketle Larsen-Freeman (2001), dilbilgisi öğretimindeki anlam ve kullanımların iç içe birbiriyle ilişkili olduğunu gösteren bir model ortaya koymuştur. Şekil 3'de şemalaştırılan bu modele göre dilbilgisi öğretimi sadece dilsel biçimlerle sınırlı tutulmaz ve dilsel biçimlerin anlamları ve nasıl kullanıldıkları arasındaki ilişki de öğretime dahil edilmektedir.



Şekil 3. Üç Boyutlu Dilbilgisi Şeması (Larsen Freeman 2001: 252)

Bu şemada biçim olarak belirtilen bölümde biçimbilimsel ve sesbilimsel özelliklerin bilgisi yer almaktadır. Anlam kısmında da biçimin ne anlama geldiği hem sözlüksel hem de dilbilgisel açıdan ele alınır. Kullanım ise biçimlerin kullanıldığı bağlamlarla ilgilidir. Yapıların edimbilimsel boyutu, toplumsal bağlamlarda, ne zaman nerede ve hangi amaçla kullanıldığı da kullanım bölümünde yer almaktadır (Larsen-Freeman, 2001: 253–254). Şemada da görüldüğü gibi bütün bu üç bileşen birbiriyle ilişkili içindedir ve birbirinden ayrılmaz. Ayrıldıkları takdirde bütünlük ortadan kalkar. Dilin, dilbilgisi değil dilbilgisel (Suter, 2001: 5) olduğundan

hareketle dilsel birimlerin bağlamdan bağımsız olarak görülemeyeceği düşünülmektedir. 1. ve 2. dil edinimleri, bağlamdan bağımsız soyut tümcelerle değil, belirli bağlamlarda, belirli işlevlerle kullanılan dilsel birimlerle gerçekleştirilebilir. Bir tümce bir bağlamda bir anlam taşıırken başka bir bağlamda başka bir anlam taşıyabilir. Celce-Murica (2002: 119), bunun için “Açım” sözcesini örnek göstermektedir. Bu tümceyi bir çocuk okuldan eve geldiğinde söylerse tümceyi gerçek anlamında yani aç olduğunu ifade etmek için kullanıyor olabilir. Ancak yemekten sonra söylenen “Açım” sözcesi, yemeğin beğenilmediğini ya da yetmediğini aktarmak amaçlı kullanılabilir. Bunların yanında yemeğe gelen bir misafir ev sahibine aç olduğunu söylerse bu ev sahibinin yemeklerini beğendiğini belirten bir övgü ifadesi taşıyor olabilir. Örnekten de anlaşılacağı gibi bağlamdan bağımsız tümcelelerin tek başlarına öğrenilmeleri, o tümcelelerin uygun yerde kullanılmamasına ya da başka biri tarafından kullanıldıklarında da anlamlandırılmamasına neden olabilir. Bağlam oluşturmak için durumsal ve dilsel bağlamlar dikkate alınmalıdır. Durumsal bağlam, oluşturulan bağlamın öğrencilerin önceki deneyimleri ile ilgili olmasını, dilsel bağlam da öğrencinin bilgi düzeyine uygun olması gerektiğini ifade etmektedir (Cem, 2005: 15). Bağlam, “*olay*”, “*dil*”, “*kişi*”, “*zaman*” ve “*yer*”den oluştuğunu vurgulayan Cem (2005), bu bileşenleri Şekil 4’teki gibi göstermektedir.



Şekil 4: Bağlam Bileşenleri (Cem, 2005: 16)

Günümüzde dilbilgisi öğretiminin nasıl görüldüğünü daha ayrıntılı açıklayabilmek için Bilişsel Öğrenme Modeli ve Bilişsel Öğrenme Modeli ile dilbilgisi öğretimine karşı gelişen tutumun açıklanması gerektiği düşünülmektedir.

3. 2. 3. Bilişsel Öğrenme ve Dilbilgisi

Bilişsel Öğrenme temelleri, 1950'li yıllarda *Davranışçı Öğrenmeye* karşı atılmış bir öğrenme modelidir (O'Malley, 1990: 17, Fotos, 2001:267). *Bilişsel Öğrenme*, *Davranışçı Öğrenme* gibi çalışmalarını gözlemlenebilir insan davranışları üzerine değil; insan zihni üzerine gerçekleştirmiştir. Amacı, insan zihninin yapısını ve zihnin işleyişini yöneten ilkeleri ortaya çıkarmaktır. *Bilişsel Psikoloji*, öğrenmenin açıklanması için zihindeki bilgi akışını temel alarak Bilgi İşleme Yaklaşımını geliştirmiştir. *Bilgi İşleme Yaklaşımı*, ham verinin beyinde adım adım işlendiği ve bu verilerin gelişen biçimde şekillendiği görüşü ile oluşmuştur. Bilişsel Öğrenmeye göre dil de zihinsel bir etkinliktir ve dil öğrenme de *bilgi işleme* ile gerçekleşir. Bilgi İşleme girdi ve çıktı arasındaki oldukça karmaşık olan zihinsel bir dönüşümdür (Fotos, 2001: 271).

3. 2. 3. 1. Bilgi İşlemenin Üç Temel Bileşeni: Girdi, Merkezi İşleme ve Çıktı

Bilişsel Öğrenmenin üç temel bileşeni vardır: *girdi*, *çıktı* ve *merkezi işleme*. *Girdi*, yabancı dil edinimini şekillendiren, yabancı dil öğrencilerinin karşılaştığı yeni dil verileridir (Fotos, 2001: 271). Bu yeni dil verileri öğrencilerin dili kolay şekilde edinmelerini sağlar. Girdiler, yazılı ya da sözlü şekilde, açık ve örtük biçimde öğrencilere aktarılabilir. Öğrencilerin bu girdileri algılaması bir başka deyişle bu girdileri fark etmeleriyle öğrenme gerçekleşir. Girdiler, içinde incelenebilecekleri ve edinimin kolay gerçekleşebileceği iletişimsel çevrede öğrencilere aktarılmalıdır (Gabrielatos, 1994). Öğrenciye sağlanan girdiler öğrencilerin zihninde işlenir. Girdilerin zihinde işlenmesi, öğrenmenin üç temel bileşeninden biridir. Girdilerin zihinde işlenmesi bazı süreçleri gerektirir. Bu süreçler, verilerin depolanma aşamalarını ifade etmektedir. Uzun süreli belleğe ulaşım kalıcı bir şekilde yerleşmeden önce girdiler, kısa süreli belleğe gelerek orada uzun süreli bellekte

bulunan eski bilgilerle eşleşirler. Daha sonra da, gerektiğinde geri çağırılıp kullanılmak üzere uzun süreli bellekte depo edilirler. İşlenip zihinde depo edilen girdiler, öğrenci tarafından fark edildiklerinde *alındıya* dönüşürler. *Alındı*, Park (2004:5)'ta öğrenci tarafından içselleştirilmiş girdi olarak Gabrielatos (1994:5) tarafından da işlenmiş dil verisi olarak tanımlanmaktadır. Bu işlenmiş ve depo edilmiş bilgilerin kullanılmasıyla da *Çıktı* meydana gelir. Bir başka deyişle, çıktı öğrencinin edindiği bilgilerle bir üretimde bulunmasıdır. *Çıktı*, öğrenciler için büyük bir önem taşımaktadır. *Çıktının* rolü, akıcılıktan çok dilbilgisel doğrulukla ilgilidir (Swain, 1998: 66). *Çıktının* birçok işlevi vardır. Temel işlevlerinden biri öğrenciler için bir *fark etme* eylemine fırsat sağlıyor olmasıdır. Öğrenci kendi çıktıları sayesinde dili tam olarak edinip edinemediğini, bazen söylemek istediklerini ifade edemediklerinin farkına varır. Aradılndeki eksikleri görebilir ve 2. dili daha iyi edinebilmek için daha fazla dikkat eder. *Üretim* ile öğrenciler, dil kullanımlarında hipotezler oluştururlar ve *Çıktıları* ile de bu hipotezlerini test ederler. Geribildirimlere göre de bu hipotezlerini yeniler ve tekrar üretimde bulunurlar (Swain, 1998: 67).

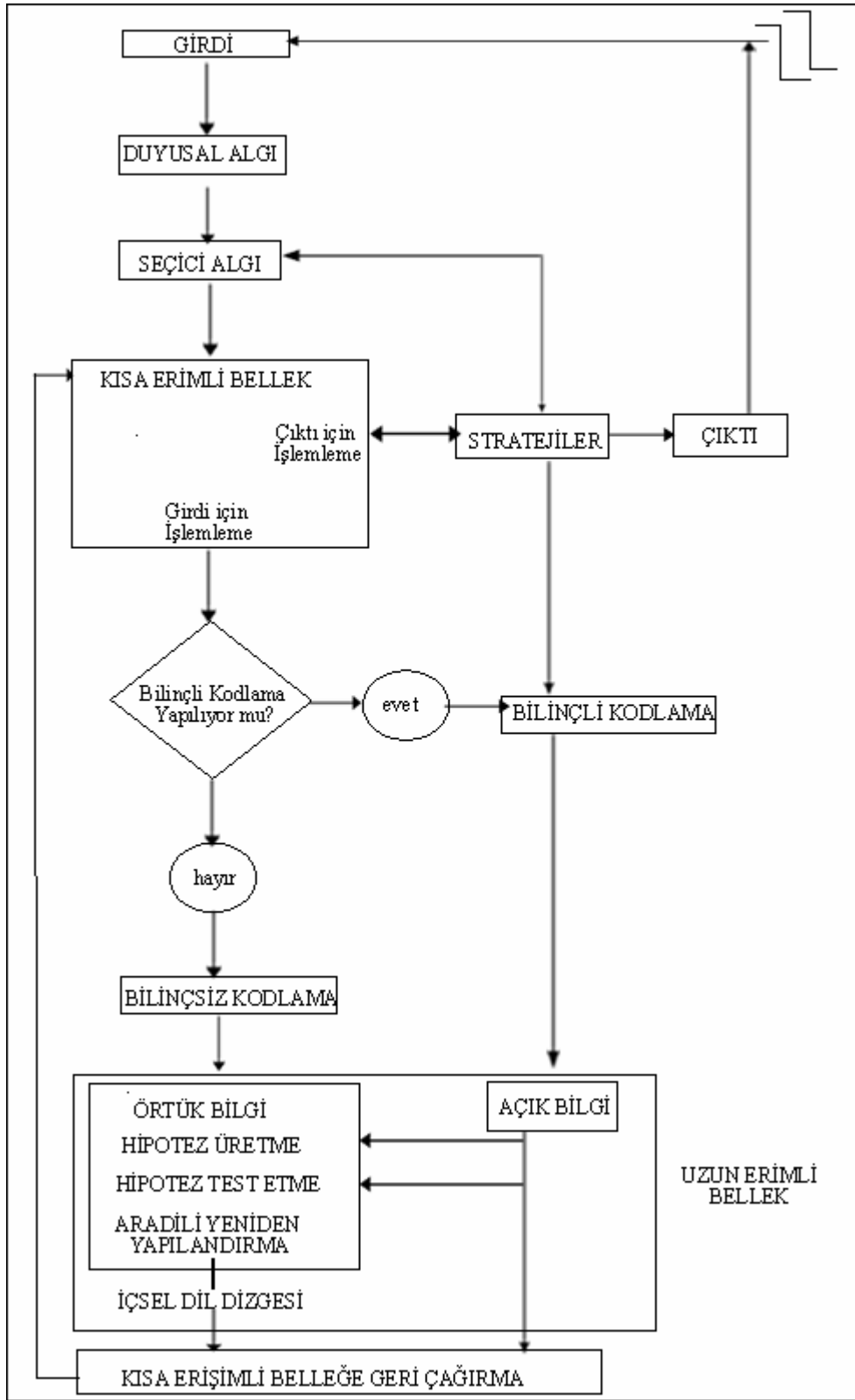
3. 2. 3. 2. Çizgisel ve Paralel İşleme

Bilgi İşleme, *çizgisel* biçimde ya da *paralel* biçimde gerçekleşebilir. *Çizgisel işleme*, bir zamanda edinimin bir adımının gerçekleştirilmesidir. Çizgisel işleme sıralıdır, diğer bir deyişle çizgisel işlemede bir süreç diğer süreci izler. *Paralel işleme* ise birden fazla zihinsel işleminin birbiriyle bağlantılı olarak aynı anda yapılmasıyla gerçekleşmesidir. Her adım genellikle dizisel olarak gerçekleşir. Yani çizgisel işlemede oldu gibi dizim biçiminde değil; birbiriyle ilişkili, birbirinin yerine geçebilecek birimlerin birlikte sarmal bir biçimde işlenmesiyle gerçekleşir. Girdi alınır ve seçilerek kısa süreli belleğe aktarılır. Ancak girdinin düzenlenmesi karmaşık bir olgudur. Çünkü bazı birimler bilinç düzeyinde, bazıları ise bilinçsiz düzeyinin altında düzenlenirken, bazıları hem bilinç düzeyinde hem de bilinçsiz düzeyinin altında düzenlenebilir (Fotos, 2001: 273).

3. 2. 3. 3. Açık Bilgi ve Örtük Bilgi

Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilere girdi sağlamanın yollarının farklılıklar gösterebileceği önceki bölümde de belirtilmektedir. Bu farklılıklar, izlenice düzenlenme aşamasında öğrencilere hangi amaçla ve hangi yaklaşım, yöntem ve teknikle girdi aktarılacağına ilişkin verilmiş kararlarla paralellik gösterir. Davranışçı Öğrenmenin yerini Bilişsel Öğrenmenin almasıyla izlencelerde dilbilgisi öğretiminden çok dilbilgisinin nasıl işlediğinin anlaşılmasına yardımcı olacak etkinlikler ön planda tutulmaya başlanmıştır (Ellis, 2002: 27). Öğrencilere girdi sağlama aşamasında göz önünde bulundurulmuş önemli etmenlerden birinin de daha önce ayrıntılı olarak değinilen *bağlam* olduğu ortaya konulmuştur. Herhangi bir yapıyı anlamak için o yapının söylemsel düzlemde nasıl işlediğine bakmak ve o yapıyı tümce düzeyinden söylem düzeyine aktarmak gerekir.

Dilbilgisinin nasıl işlediğini kavrayabilmeleri için öğrencilere girdi, açık ya da örtük biçimde sunulabilir. *Örtük bilgi*, iletişim becerilerinin gelişimi için ihtiyaç duyulan dil birimlerinin depolandığı bir ağ olarak da tanımlanmaktadır. Otomatik olarak işleyen ve erişimi kolay olan bilgidir (Ellis, 2003a). Örtük bilginin gelişimini kolaylaştırıcı diğer bilgi türü de *açık bilgidir*. *Açık bilgi* zihinde işlemler geçirdikten sonra otomatik işlemler yapabilecek biçimde örtük bilgiye döner. Açık bilgi, bir yapıya ilişkin bilginin bilinç düzeyinde öğrenilmesi ya da daha sonradan farkına varmasıyla oluşur. Örtük bilgi ise öğrenmenin bilinç düzeyine ulaşmadan gerçekleşmesi ile oluşan ve daha sonra kullanımında bilinç düzeyinin altında bir üretimde bulunulmasını sağlayan bilgidir. Örneğin, bisiklete binmeye ilişkin bilgiler açık bilgiyken, bisiklete düşünmeden ve bisiklete binmenin kuralları farkına varılmadan binmek örtük bilgiyle ilgilidir. Bir başka deyişle açık bilginin örtük bilgiye dönüştürülmesiyle otomatikleşme gerçekleşir. Öğrenmede öğrenciye sunulan bilgi ister açık isterse örtük biçimde olsun, zihinde depo edilmiş açık ve örtük bilginin işlenmesinde benzer süreçler gerçekleşir. Bu süreçler Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5: Dilbilgisi için Bilişsel Bir Model (Fotos, 2001: 278)

Şekil 5'te yer alan *Dilbilgisi için Bilişsel Bir Model*, örtük ve açık bilginin etkileşim içinde olduğu varsayımı üzerine oluşturulmuş, öğrenme süreçlerini gösteren bir modeldir. Fotos, (2001:278), bilişsel işlemlerin hangi aşamalarla gerçekleştiğini göstermek için bu modeli oluşturmuştur.

Şekilde birinci aşamada yer alan girdi ile daha önceden açıklanmış olan yeni dil verileri ifade edilmiştir. *Girdiler*, *duyusal algı* ile alınır. Duyusal algıya görmek ya da duymak da denilebilir. Duyusal olarak algılanan girdiler, öğrenci tarafından *fark edilir* ve içerinden *bilinç düzeyinde* ya da *bilinç düzeyinin altında* bir seçim yapılır. *Seçici algı* olarak adlandırılan bu süreçte öğrenciler kendilerine girdi olarak sağlanmaya çalışılan verilerin hepsini değil, algılarının seçtiklerini fark ederler. Bir sonraki aşamada algılananlar kısa süreli bellekte yeni işlemler geçirir. Kısa süreli bellekte işlenen girdilerin uzun süreli belleğe aktarımları bilinç düzeyinde olabileceği gibi bilinç düzeyinin altında da gerçekleşebilir. Şekil 5'te *bilinçli kodlama* olarak yer alan aşamanın sonucu *evet* ise *açık öğrenme* gerçekleşir. *Bilinçsiz kodlama* meydana geliyorsa yani bilinçli kodlamanın yanıtı *hayır* ise *örtük öğrenme* gerçekleşiyor demektir. Bilinçli ya da bilinçsiz kodlamanın sonucu bir başka deyişle açık ya da örtük olarak gerçekleşen öğrenme ile girdiler uzun süreli belleğe yerleşir. Uzun süreli bellekteki bilgiler için hipotezler üretilip bu hipotezler test edilir. Öğrenciler öğrendikleri ile oluşan aradillerini *hipotezlerini test ederek* yeniden yapılandırır. *Uzun süreli belleğe* yerleşen bilgiler kullanılmak için ve daha sonra algılanan girdilerle karşılaştırılmak için kısa süreli belleğe geri çağırılırlar. *Çıktıya* dönüşen bilgiler hatalı ise düzeltilerek bu işleme sürecini bir daha geçirirler. Bilişsel işlemler bu şekilde bir sistem ile oluşur ve öğrenme gerçekleşir.

Ellis (2002: 32)'e göre öğrencilerin örtük bilgilerinin gelişimini sağlayacak *farkındalık* olarak dilbilgisi öğretimi amaçlanmalıdır. *Farkındalık*, sözcük anlamından da anlaşılacağı gibi bir yapı, bir anlam ve işlevin varlığını görme, fark etme durumudur. Bilinçlendirme de, bilinmeyen bir duruma karşı farkındalık geliştirme olarak tanımlanabilir. Dilbilgisi işlevlerine ilişkin bilinçlendirme ise öğrencilerin belirli bir dilbilgisi konusundaki farkındalığını geliştirme ya da 2. dil

sistemindeki belirli dilsel özellikleri almaya hazır hale getirmedir. Bilinçlendirme edinimi sağlar ve fosilleşmeyi önler (Suter, 2001:1).

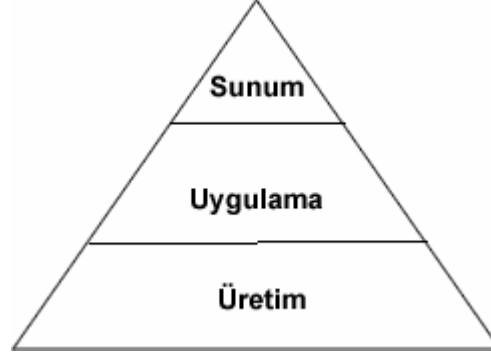
Öğrencilere girdi sağlamak ve onları bu girdilerin farkına varmalarına yönlendirecek dilbilgisi modelleri oluşturulmuştur. Bu modeller aşağıda 3. 2. 4. *Dilbilgisi Öğretim Modelleri* başlığı altında ele alınacaktır.

3. 2. 4. Dilbilgisi Öğretim Modelleri

Öğrenciye yeni dilbilgisel yapıları tanıtmak amacıyla geliştirilen ve yabancı dil öğretiminde neredeyse yirmi beş yıldır geçerliliğini sürdüren model *Sunum-Uygulama-Üretim (SUÜ)* olarak adlandırılan modeldir. Bu modele yönelik eleştiri olarak da *İşe-Dayalı Model* geliştirilmiştir. Aşağıda ilk olarak *SUÜ Modeli* açıklanacak, daha sonra da *SUÜ Modelinin* yönelttiği eleştirilerle birlikte *İşe-Dayalı Model* açıklanacaktır.

3. 2. 4. 1. Sunum-Uygulama-Üretim Modeli (SUÜ)

Dilin bir beceri olarak öğrenildiği varsayımından yola çıkarak dilin biçim, anlam ve kullanımları göz önünde bulundurularak *SUÜ Modeli* ortaya çıkmıştır (Luz Maria Munoz de Cote, 2003: 19). Dilin, gerçek dünya bağlamlarında öğrenilmesinin gerekliliği olduğu düşüncesiyle kullanılmaya başlamıştır. *SUÜ Modelinde* derslerde işleniş adım adım ilerlemektedir. İlk adım *sunum*, ikinci adım *uygulama*, üçüncü adım da *üretim*dir. Sunum aşamasında yapılar bir dil etkinliği içinde öğrenciye aktarılır. Yapılar doğrudan anlatılmaz; etkinliklerin içinde yer alırlar ve öğrenciye girdi sağlanması amaçlanır. Uygulama adımında da öğrenci bu yeni kurallar üzerinde alıştırmalar yapar. Bu alıştırmalarla amaçlanan genellikle *dilbilgisel doğruluktur*. Üçüncü adım olan üretimle de *akıcılık* ve *özgünlük* sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğrenci bu aşamada verilen yönergeler doğrultusunda yeni üretimlerde bulunur. *SUÜ Modelinde* etkinliklerde genellikle dilbilgisel doğruluktan akıcılığa doğru bir işleyiş söz konusudur. Yapılan sunum ve uygulamalarda dilbilgisel doğruluk; üretimde ise akıcılık için çalışılmaktadır. *SUÜ Modeli* işleniş biçimiyle Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6: SUÜ Modeli

SUÜ Modelinde izlencelerde biçim, anlam ve kullanımın öğrenciye aktarılması çizgisel bir sistem içerir. Öğrencilerin zihnindeki işlemlerin de çizgisel biçimde gerçekleştiği düşünülmektedir.

SUÜ Modelinde *çizgisel* olarak devam eden işleme için sunum aşamasında öğrencilere bir dinleme ya da okuma metni verilebilir. Bu malzemede öğrencilere aktarılmak istenen dilbilgisi yapısı anlamını ve işlevini yansıtacak biçimde yer almalıdır. SUÜ Modeline örnek olarak Maurer (1997)'in SUÜ modeline örnek olarak hazırladığı etkinlik incelenebilir. Bu örnekte amaçlanan İngilizcedeki 'Present Perfect Continuous Tense' in öğretimidir. Öğrencilere SUÜ Modelinin ilk aşaması olan sunumda bir metin dinletilmekte ya da okutulmakta ya da hem dinletilip hem okutulmaktadır. Dinleme ya da okuma etkinliği için kullanılacak diyalog *Örnek 1*'de yer almaktadır (Maurer 1997):

Örnek 1:

Scott: Sorry I'm late. Have you been waiting long?

Rachel: Not really. I was a little late myself.

Rachel: I've really been looking forward to this movie. It's supposed to be hilarious. Gee, it's crowded here.

Scott: Yeah. Well, at least the movie hasn't started. I think there are two seats over there.

Scott: Excuse me. Would you mind taking off your hat?

Woman with hat: What was that?

Scott: Could you please take off your hat?

Woman with hat: Oh, of course. Sorry.

Rachel (whispering): Can you believe that hair? (The woman has a big hairdo.) Let's move.

Scott: Where?

Rachel: Aren't there two seats over there in the third row?

Rachel: Excuse me.

Scott: Pardon me.

Rachel: Oh no. (A tall man is moving to the empty seat in front of her.)

Scott: I guess this is my fault. Sorry I was late.

Rachel: That's OK. It's no big deal.

Dinleme sonrasında öğrencilere 'Present Perfect Continuous Tense' ile ilgili bir açıklama yapılmadan kavrama soruları yöneltilmektedir. *Örnek 2*'de yer alan soru da kullanılabilir. Soruda verilen tümcelerle dinleme diyalogunda geçen tümceler ile benzer anlam gösteren tümceler eşleştirilmesi istenmektedir. Burada amaç anlam ile ilgili bir alıştırmadır (Maurer 1997):

Örnek 2:

Find a sentence in the conversation similar in meaning to each sentence below:

Excuse me. (Pardon me.)

They say the movie is funny.

Could you please take off your hat?

That's a strange hairdo.

It's not that important.

Daha sonra bağlamında öğrenciye aktarılan 'Present Perfect Continuous Tense' ile ilgili dilbilgisi açıklaması yapılır ve kural ile ilgili tablolar, şemalar öğrenciye sunulur. Sunumdan sonra öğrenciye kuralın tekrar edilmesini ve öğrencilerin zihinlerine yerleşmesine yardımcı olacağı düşünülen alıştırmalar yapılır. Uygulama

aşamasında kullanılan alıştırmalar da dilbilgisel doğruluk hedeflenmektedir. Uygulama aşamasında kullanılabilecek alıştırma *Örnek 3*'te yer almaktadır (Maurer 1997):

Örnek 3:

Complete the conversation with the correct verb for each numbered item.

Greg: (comes up) Hi, everybody. Sorry I'm late. _____ (Are you waiting/Have you been waiting) long?

Jeanette: About 20 minutes. What _____, Greg? (happens/happened)?

Greg: Well, I _____ (m/was) stuck in traffic for half an hour on the freeway. _____ (Are you getting/Did you get) the tickets?

Andy: Yeah. Here they are. Man, I sure hope this movie _____ (was/is) as good as the reviews _____ (say/will say) it is.

Greg: It is. _____ (I've seen/I've been seeing) it twice already.

Laura: You have? And you _____ (I want/want) to see it again?

Greg: Sure. I bet I _____ (I like/liked) it even better this time.

Jeanette: Guys, you _____ (have to/had to) remember that Greg _____ (was/is) a movie addict. He _____ (sees/saw) every movie that _____ (came/comes) out.

Laura: Well, I just hope this line _____ (starts/started) moving soon.

Bu alıştırmada öğrencilerden boşluklara eylemlerin diyaloga uygun olan anlamı sağlayacak çekimi ile yerleştirilmesi istenmektedir. Amaç dilbilgisel doğruluğun yanında diyalog içinde daha önce sunum aşamasında dinlenen ya da okunulan metne benzer olan bir diyalog tamamlanması ve böylece yapının kullanılabileceği bağlamın kavranmasıdır.

Örnek 4'te yer alan etkinlik üretim aşamasında kullanılabilir. Bu etkinlik ile öğrencilerden grup çalışması ve önerilerini gruptaki diğer arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir (Maurer 1997):

Örnek 4:

Work with a partner. Partner A, you have been trying to find something -- for example, a good novel, a funny play, a serious movie, a good bakery, a reasonable coffee shop, a good Chinese restaurant, or a cheap hotel. Have a conversation. Ask Partner B for a suggestion. Partner B, give a suggestion. Give plenty of details.

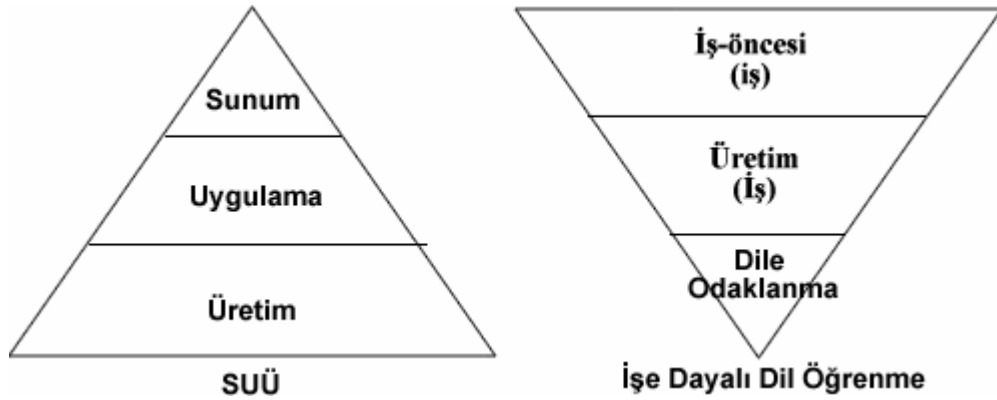
Bu etkinliğin dışında öğrencilere erek yapıyı kullanmalarını sağlayacak tartışma konuları bulup karşılıklı konuşmaları sağlanabilir. Konuşmanın yanında yazmalarını sağlayacak etkinlikler yapıp, öğrencilerin dilbilgisel doğruluktan akıcılığa geçilebilir. Böylece öğrencilere sunum aşamasından sonra açık şekilde aktarılan ve açık bilgi olarak zihinlerine yerleşen bilginin akıcı biçimde kullanılması sağlanabilir. Erek yapı olan 'Present Perfect Continuous Tense'in bilinç düzeyinin altına yerleşip otomatik olarak kullanılması için yapılan üretim aşaması, örtük bilgi biçiminde zihne yerleşebilir.

SUÜ Modeli Dilbilgisinin bağlamlar içinde öğrenilmesini amaçlayan bir model olsa da yeni yapılan çalışmalarda SUÜ'den de farklı modeller geliştirilmektedir. Bunlardan biri daha önce de belirtildiği gibi İşe Dayalı Dil Öğrenme Modelidir.

3. 2. 4. 2. İşe-Dayalı Dil Öğrenme Modeli

İşe Dayalı Dil Öğrenme, dilbilgisi öğretiminin işler içinde gerçekleşmesini amaçlayan bir öğrenme modelidir. Bölüm I.'de de bahsedildiği gibi İletişimsel Edinç kavramını temel almış, 1990'lı yıllarda kullanımı yoğunlaşmış olan bu model SUÜ'ye karşı geliştirilmiştir. Amacı dilbilgisi öğretimi akıcılıktan dilbilgisel doğruluğa doğru gerçekleştirmektir. Öncelikli olarak üretimin gerçekleşmesi gerektiği ortaya konulmaktadır. İşe-Dayalı Dil Öğrenme Modeli, öğrenmenin etkileşim içinde, özgün dil girdileri ile gerçekleşebileceğin ortaya koyan bir modeldir. Temelini işler oluşturur. İşler öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olay ve durumları içerir.

İşe-Dayalı Dil Öğrenme Modeli ile SUÜ arasındaki en temel fark, SUÜ'nin dilbilgisel doğruluktan akıcılığa doğru etkinlik düzenlemesi; İşe Dayalı Dil Öğrenmede ise akıcılıktan dilbilgisel doğruluğa doğru öğrenmeyi sağlayacak işler düzenlenmesidir. Bu bağlamda SUÜ Modelinden ayrılan en önemli noktaları dilbilgisi öğretiminin başlangıç ve bitiş noktalarıdır. SUÜ ile İşe Dayalı Dil Öğrenme arasındaki fark Şekil 7'de olduğu gibi gösterilebilir.



Şekil 7: SUÜ ve İşe Dayalı Dil Öğrenme

İşe Dayalı Dil Öğretim Modelinde, SUÜ Modelinin aksine paralel bir işleme süreci kullanılır. SUÜ Modelinde olduğu gibi önce bağlamlarda verilen tek biçimlerin aktarılmasıyla değil, aynı anda kendilerine yapılması gereken işle birlikte örtük ya da açık biçimde verilen dilbilgisinin paralel olarak işlenmesi amaçlanmaktadır.

İşe-Dayalı Dil Öğrenimi Modelinde hazırlanan işlerde belirli bir biçime odaklanılarak malzemeler hazırlanabileceği gibi belirli bir biçime odaklanmadan sadece iletişim amaçlı çalışmalar da yapılabilir. Biçime odaklı gerçekleştirilen işler, bilinçlendirmeyi sağlayacak ve farkındalık sağlayacak etkinlikler içerir. Bu teknik “*biçime odaklanma*” olarak adlandırılmaktadır. Ancak dikkat edilmelidir ki, “*biçime odaklanma*” terimi daha önce ele alınan ve geleneksel bakış açısında uygulanan dilbilgisi öğretim yöntemlerinden farklıdır. Biçime odaklanmada biçim ile gerçek dünya bağlamlarındaki anlamlı iletişimlerin dengeli olarak birleştirilme çabası vardır (Park, 2004: 1). Geleneksel yöntemler çerçevesinde ele alınan “*biçimlere odaklanma*” dilsel birimlerin, sözdiziminin, uyum eklerinin, kalıpların üzerine çalışmalar yapan bir yöntemdir ve bağlamdan ve işlevden uzak geleneksel bir tutumdur. Biçime odaklama ise yapısal özelliklerden çok biçimlerin anlamdaki yeri üzerinde durur. Anlam ve işlevin üstünlüğünün bulunduğu derslerde öğrencinin dikkatini açıkça biçime çekebilir (Long, 1988, 1991; Doughty, C & Williams, J. 1998: 3’teki alıntı). Biçime odaklanmanın diğer bir farkı da anlama ve işleve

odaklanmış olmasıyla bilişsel öğrenmeyle desteklenmesidir (Doughty, C & Williams, J. 1998: 3). Daha öncede belirtildiği gibi biçime odaklanma, dilbilgisine dönüş olarak algılanmamalıdır. Biçime odaklanmanın, eski yöntemlerden birçok farkı vardır. Farklardan biri bilinçlendirme ile bir biçime odaklanma için ayrılan süre ile ilgilidir. Eski yöntemlerde bir biçim için kısa bir süre kullanılmaktayken biçime odaklanmada bir biçimin öğretiminin uzun zamana yayılması söz konusudur. Bunun yanında eski yöntemlerde girdi sadece açık bilgilendirmeyle sağlanırken biçime odaklanma açık ya da örtük bilgilendirmeyle gerçekleştirilebilir (Suter, 2001: 5). Biçime odaklanma ilgili olarak dört temel nokta vardır. Bunlar *ne zaman biçime odaklanılacağı, hangi biçimlere odaklanılacağı*, biçime odaklanma için *sınıf bağlamı* ve *izlencesel kararlardır* (Doughty& Williams, 1998: 5–6). Dilbilgisine odaklanmanın iki temel işlevi vardır: öncelikle odağın anlam ve iletişim olduğu derslerde biçime dikkat çekme ve ihtiyaçtan dolayı biçime kazara dikkat çekme. Bu işlevlerinin yanında üç tanımlanmış karakteri vardır. Bunlar, düzeneğe dikkat etmeleri için anlamla meşgul olmaları, gerekli uygulamalar için öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarının analizi, kısa ve sade uygulamalara duyulan ihtiyaçtır (Park, 2004: 2). Bu durumlarda biçime odaklanma, girdiye dikkat çekme olarak görülebilir. Araştırmacılar da girdinin alındıya dönüşmesi için dikkatin gerekli bir süreç olduğu konusunda hemfikirdirler.

Biçime odaklanma, *etkisel* ya da *tepkisel* olabilir. Biçime Tepkisel odaklanma, anlık tepkilere bağlı olarak plansız gerçekleşirken, biçime etkisel odaklanma ise planlı bir şekilde gerçekleşir (Park, 2004: 3).

Her durumda öğrenci öğretmenin istediği biçimi istediği oranda fark edemeyebilir. Bir başka deyişle öğrencilerin *içsel dikkat* ile *öğretmenin dışarıdan çekmeye çalıştığı dikkat* örtüşmeyebilir. Yani öğretmenin dıştan dikkat çekmeye çalışması öğrencinin içsel dikkatini aynı verebileceği anlamına gelmemektedir. Amaç bu iki dikkati de aynı zamanda ve aynı yönde çalıştırmaktır (Park, 2004: 1). Bu yüzden izlencelerde sağlanan girdilerle öğrencilerin dikkatlerini çekecek malzemeler kullanılmalıdır.

İşe Dayalı Dil Öğrenmenin temel malzemesi olan işler, türleri ve örnek malzemeleri ile *Bölüm 3. 3. İş* 'te yer almaktadır.

3. 3. İŞ

3. 3. 1. İş Nedir?

İşe-Dayalı Dil Öğrenme, yabancı dil öğrencilerinin, dil derslerine kendilerine verilen erek dili, anadil konuşucularının günlük yaşamlarında kullandığı gibi yansıtan işlevsel işlerin yerine getirilmesiyle yabancı dil öğrenilebileceği iddiası üzerine oluşmuştur. İşe-Dayalı Dil Öğrenmenin ders izlencelerinin temelini “iş” oluşturmaktadır. İş için de çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Breen (1989)'e göre iş, yeni dilde bilgi ve yetenek geliştirme ve erek dili etkileşimde kullanma olanağını arttıran yapılandırılmış bir plandır. Long (1985) ise işi, insanların günlük yaşamlarında yerine getirdiği yüzlerce şey olarak değerlendirir. Richard, Platt ve Weber (1985)' e göre de iş, içinde dil kullanımları olan bütün etkinlikleri kapsar. Dili anlama ya da işleme sonucunu ortaya çıkan etkinlik ve eylemler iştir ve sınıf içinde erek dili kullanma olanağı bulunduğundan iş, öğrenmeyi etkileşimsel boyuta taşır (Ellis, 2003b:4).

İş, dilin bir parçası değil, tamamını ele alır (Lowe, 2003). İşe Dayalı Dil Öğrenme ile gerçekleştirilen derslerde sadece dilbilgisine ya da belirli bir dil becerisine odaklanılmaz. İnsanların günlük hayatlarında dil kullanarak yaptıkları bütün etkinlikler öğrenmeye dahil edilir.

Öğrencilerin genel olarak dil öğrenmedeki amaçları, akıcılık, dilbilgisel doğruluk ve edimbilimsel olarak erek dili etkin biçimde kullanmaktır. Öğrenciler genelde tereddütsüz duraksız konuşmak, hata yapmamak ve biri tarafından düzeltilmeden dili kullanmak isterler (Ellis, 2003b:103). İş, de bu açılardan öğrencilere büyük destek ve kolaylık sağlar. Öğrenciler erek dili iş içinde kullanarak, dili etkileşim içinde ve gerçek amacına uygun kullanmış olurlar. Sadece erek dili öğrendikleri yapı için kurdukları bağlamdan bağımsız tümce ile değil, söylemsel

becerileri dahil ettikleri bir etkileşimde kullanırlar. Aynı zamanda işi, öğrencilerin diğer öğrencilerle grup çalışmaları yapmalarına olanak sağladığından öğrencilerin hata yapma korkusu azalır; bir öğrenci bir diğerinin de aynı şeyi nasıl ifade ettiğini görme fırsatı bulur. İletişim içinde olduğundan anlama ve kendini karşısındakine anlatma çabasına girmesine yol açar ve kendini ifade etme arayışı içinde dili nasıl farklı şekilde kullanabileceğini (örneğin, açıklama yapmayı, eşanlımlı sözcükleri bulmayı, sözcükleri tanımlamayı) öğrenebilir. Grup içinde çalışmak da öğrencilerin konuşma ve iletişime geçmelerini sağlar. Bunun yanında, iletişimde bulunduğu kişinin kendisiyle aynı seviyede olması ve anadil konuşucusu gibi onu, eksik olsa da, kolayca anlayacak biri olmaması öğrencileri daha dikkatli ve özenli konuşmak zorunda bırakır (Lightbown, 1999).

3. 3. 2. İşin Genel Özellikleri

Bir önceki bölümde de görüldüğü gibi birçok araştırmacıya göre iş, farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ancak tanımlardaki farklılık tanımların içeriklerinden değil, ifade ediliş biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Tanımlardaki ortak noktanın işin dilin iletişim içinde ve gerçek dünyadaki kullanımına uygun çalışmalar sağlama amacıyla planlanması olduğu söylenebilir. Tanımların yanında işin sahip olması gerektiği düşünülen özelliklere bakıldığında işin bir özelliğinin, anlama ve işleve sahip olması olduğu söylenebilir. Amaç anlam olduğu için öğrencilerin dile odaklanmasından çok öğrenciyi konuya çekecek, güdüleyecek, merak uyandıracak etkinlikler yapılır. Prabhu'ya göre bu etkinlikler, *bilgi boşluğu*, *uslamlama boşluğu* ve *fikir boşluğu* içermelidir (Larsen-Freeman, 2000: 148–149). Bu tip etkinlikler öğrencilerin dilbilgisel yapıdan çok duyularına, kendi dünya bilgilerine, fikirlerine ve yaratıcılıklarına dayanır ve derslere aktif olarak katılmalarını sağlar. Öğrencilerin bu tür etkinlikler yaparken zevk aldığı, sıkılmadığı düşünülmektedir. Prabhu'nun ortaya koyduğu bu etkinlikler daha geniş bir açıklama ve örnekleriyle 3. 3. 3. *İş Türleri* başlığı altında bir sonraki bölümde yer almaktadır.

İşin bir özelliği de etkinliklerde kullanılan dilin gerçek dünyada kullanılan dil ile aynı olmasıdır (Ellis, 2003b: 9). İşler, dili kullanma amaçları göz önünde

bulundurulacak hazırlanmalıdır. Gerçek anlamın ortaya çıkması için gerçek dünya ile ilişki kurmak gerekir (Shekan, 1996: 36). İşe Dayalı Dil Öğrenme materyallerinin gerçek dünyaya uygun olmasının yanında işten öğrenmeyi sağlayabilmek için sınıf içindeki etkileşim de gerçek dünyadaki ile aynı değildir. Sınıf içinde soru cevap alıştırmaları, açıklamalar, karşılıklı konuşmalar, herkesin söz alma hakkı, tepki verme fırsatı olması gerekir (Willis, 1996: 35).

Ellis (2003b: 10)'e göre işin diğer bir özelliği de bilişsel süreçlerle bağlantılı olmasıdır. İşler, insan zihninin herhangi bir işlem sırasında geçirdiği süreçler olan *seçme*, *sınıflandırma*, *sıralama*, *uslamlama* ve *değerlendirme* aşamalarını içermelidir. İnsanın yaptığı herhangi bir etkinlikte, anlamada, kavramada ya da üretimsel bir etkinlikte, bu süreçler yer alır ve dil öğreniminin de insan zihninin işleyişine uygun biçimde gerçekleşebilmesi için işin içinde bu süreçler yer almalıdır.

Bunların yanında, işin içinde bütün dil becerilerini kapsayan etkinlikler yer alması da işin bir diğer özelliğidir. İşin içinde *okuma*, *yazma*, *dinleme* ve *konuşma* etkinlikleri yer almalı ve bu beceriler dilbilgisi ve sözcük bilgisi ile tamamlanmalıdır.

3. 3. 2. 1. İş Düzenlenmenin Bileşenleri

Farklı araştırmacılara göre işler farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Farklı iş türleri 3. 3. 3. *İş Türleri* başlığı altında ele alınmaktadır. İş türleri ele alınmadan önce genel olarak bir işin düzenlenmenin bileşenleri ele alınacaktır.

Nunan (1989) işin *girdi*, *etkinlik* ve *hedef* olarak üç bileşeni olduğunu iddia etmektedir (Ellis, 2003b: 19). Nunan'ın *girdi* ile kast ettiği daha önce de yapılan tanımlarda da yer aldığı gibi öğrenciye sunulan yeni verilerdir. Bu veriler, öğrencilerin yeni dilsel birimlerin farkına varmalarını ve onlarla sık sık karşılaşmalarını sağlayacak dilsel etkinliklerle sağlanabilir. Hedef de sözcük anlamından da anlaşılacağı gibi işin tamamlanması sonucunda ortaya çıkması umulan sonuçlar, öğrencinin öğrenmesi istenen yapılar, edinmesi istenen beceriler olarak ele alınabilir.

Bir işte hedef, yabancı dil olarak Türkçe için gelecek zamanı ifade etmek için kullanılan *-AcAk* yapısının öğretimi olabilir. Bunun için öğrencilere bir televizyon kanalında bir sonraki hafta neler yayınlanacağını anlatan *Örnek 5*'te de yer alan bir programa benzer bir program yardımıyla girdi sağlanabilir. “*Haftaya Kanal 1'de neler izleyeceğiz?*” gibi sorularla gelecek zamana yönelik etkinlikler yapılabilir.

ZAMAN	PROGRAM	TUR
02:20	Sessiz Gemiler	Yerli Dizi
04:15	Aşk Oyunu	Yerli Dizi
05:30	(tekrar) ATV Ana Haber	Haberler
06:30	Kahvaltı Haberleri	Haberler
09:25	Sylvester ve Tweety	Çizgi Film
09:55	Bratz	Çizgi Sinema
10:30	Kara İnci	Yerli Dizi
13:00	Gün Ortası	Haberler
13:20	İtirazım Var	Kadın Programı
14:50	Senden Başka	Yerli Dizi
16:40	Avrupa Yakası	Yerli Dizi
19:00	ATV Ana Haber	Haberler
19:30	Spor Haberleri	Haberler
20:00	Avrupa Yakası	Yerli Dizi
22:20	El Gibi	Yerli Dizi
1		

Örnek 5: *-AcAk* yapısının öğretiminde kullanılacak olan TV programı

Öğrencilerden de tek başlarına ya da eşleriyle birlikte buna benzer programlar hazırlamaları ve “*Gelecek hafta bizim kanalımızda izleyeceklerimiz*” başlığı ile sınıfa programlarını anlatmalarını istenebilir.

Bu birimlerin yanında Ellis (2003b: 19-20) bu birimleri de göz önünde bulundurarak daha kapsamlı bir belirleme yapmıştır. Ellis (2003b)'e göre iş düzenleme aşamasında belirlenmesi gerekenler; *hedef*, *girdi*, *koşullar*, *işleyiş* ve *tahmin edilebilir sonuçlardır*. *Hedef* ve *girdi*, Nunan'ın belirlemiş olduğu iş bileşenleri ile benzerlik göstermektedir.

Hedef ile anlatılmak istenen işin iletişimsel edincin açısından nasıl bir katkısı olacağını belirlemektir. Fidan (2005: 25), ikinci dil öğretiminde, iletişimsel edincin geliştirilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında iletişimsel edincin gelişimi için hedefin belirlenmesi gereklidir. *Girdi*, yeni bilgi sağlama yoludur. Yazılı, sözlü ya da görsel biçimde öğrenciye hedefe yönelik olarak sağlanan veridir. *Koşullar* da girdilerin nasıl sağlanacağıdır. Aynı girdinin farklı koşullarla verilebilmesinin yanında aynı koşullarda farklı girdiler de sağlanabilir (Ellis, 2003b:19). Örneğin *-AcAK* yapısı için örnek 5'teki gibi bir Tv programı kullanılabilirdiği gibi hava durumu, fal gibi bağlamlar kullanılarak da girdi sağlanabilir. Bunun yanında TV programı, hava durumu ve fal gibi bağlamlarla da farklı yapılar için girdi sağlanabilir. Hava durumu bağlamıyla hava durumunu sunan spikerin konuşmasıyla "*Hava sıcaklıklarının düşeceği bildirildi.*" şeklinde tümcelerle edilgen yapı için sağlanabilir.

İşleyiş de yazılı ya da sözlü yani hangi koşullarla sunulacağı belirlenmiş verilerin sınıfta nasıl kullanılacağıdır. Örneğin, grup çalışması yapıp yapılmayacağı işin işleyişi ile ilgilidir. Belirlenmesi gereken bir diğer özellik de *tahmin edilebilir sonuçlardır*. Bunlar, iş tamamlanınca ortaya çıkacak olanları ifade eder. Bir başka deyişle üretimdir. Ortaya çıkacak olan sonuçlar açık ya da kapalı uçlu olabilir. Yani, sonuçlar açık uçlu olarak belirlendiyse birden fazla çeşit üretim ortaya çıkabilir; ancak eğer sonuç kapalıysa tek bir doğru sonuca ulaşılması gerekir. Örneğin, öğrencilere bir resim gösterip bu resimdekileri gördükleri kadarıyla anlatmalarını istenebilir. Bu durumda ortaya çıkan sonuçlar kapalı uçlu sonuçlardır. Resimde bulunanlar eksik ya da fazla söyleneceği de resimde yer alanlardan farklı şeyler söylenemeyeceği için çıktı belirli ve kısıtlıdır. Ancak öğrencilere resimde gördüklerinin kendilerine ne hatırlattığı ile ilgili olursa çıktı açık uçlu olur. Öğrenci istediğini söyleyebilir ve çıktı belirli ve sınırlı değildir.

İş için belirlenmiş bileşenlerin yanında belirlenmiş iş özellikleri çerçevesinde iş türlerini ele almak gerekmektedir. İş türleri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde belirlense de genelde hepsi anlama ve işleve dayanmaktadır.

3. 3. 3. İş Türleri

İşler için sınıflandırma yapmak oldukça önemlidir. İzence düzenleyenler birleştirdikleri çeşitli işlerden emin olmak için bu sınıflandırmalara başvurabilir ya da belirli bir grup öğrencinin ihtiyaç ve özelliklerine göre kullanacakları iş türlerini belirleyebilirler. Bunların yanında öğretmenler sınıflarında öğrencileri için en iyi işleyen türü bulmak için sistematik olarak farklı işler deneyebilirler (Ellis, 2003b: 211). İş türleri için farklı araştırmacılar tarafından farklı adlandırma ve sınıflandırılmalar ortaya konulmuştur.

Willis (1996: 26–27) işleri genel olarak altı sınıfa ayırmıştır. Bunlar, *listeleme, sıraya koyma ve sınıflandırma, karşılaştırma, problem çözme, kişisel deneyim paylaşma ve yaratıcı işlerdir*. Willis'in bu sınıflandırması, Ellis'in yaptığı sınıflandırmada öğretmeye yönelik işler arasında yer almaktadır. Bunların yanında Willis (1996: 28), işleri açık ve kapalı olmak üzere de ikiye ayırır. Yukarıda da belirtildiği gibi açık işler, kapalı işlere göre daha az yapılandırılmış ve sonuçları kesin olmayan işlerdir. Kesin sınırlarla çizilmiş hedefleri yoktur. Kapalı işler ise büyük oranda yapılandırılmış işlerdir. Belirli bir hedefleri vardır. Verilen bilgiler, işin süreci, işten alınacak, sonuç belirlidir. Açık ve kapalı işlerin arasında yer alan işler de vardır. Bu işler belirli bir amaçla yapılsa da alınacak sonuçlar farklılıklar gösterebilir.

Brown (2001: 242–243), işleri *erek işler ve öğretme amaçlı işler* olarak ayırır. Erek işlerin daha belirli ve kısıtlı amaçları vardır. Kişisel bilgi vermek dilin iletişimsel bir işlevi ise iş görüşmesi için kişisel bilgi vermek erek bir iştir. Öğretmeye yönelik işler hem biçimsel hem de işlevsel amaç taşırlar. Erek işlerde olduğu gibi bir iş görüşmesi için kişisel bilgi vermeyi konu edinebilir; ancak içinde soru sözcükleriyle ilgili alıştırmalar, sıklık belirteçlerini içeren örgü alıştırmaları, iş görüşmesinin dilbilgisel ve söylemsel özelliklerini inceleme gibi etkinlikler barındırır.

Ellis (2003b), işleri genel olarak yapılan diğer çalışmalarını da göz önünde bulundurarak dörde ayırmıştır: *öğretmeye yönelik, sözbilimsel, bilişsel ve*

psikodilbilimsel. Bu iş türleri, birbirilerini ve diğer araştırmacıların yaptığı bazı iş türü sınıflandırmalarını da içine alır. Bu nedenle Ellis'in yaptığı iş türü sınıflandırmasını diğer araştırmacıların yaptığı sınıflandırmalarını da göz önünde bulundurarak ele almak gerekmektedir.

Ellis'in yaptığı sınıflandırmaya göre iş türlerinden biri öğretmeye yönelik işlerdir. Bu işler, Gardner ve Miller (1996) tarafından ortaya konmuştur. Dil becerileri, sözcük bilgisi ve dilbilgisini öğretmek amacıyla ortaya çıkmış olan bu sınıflandırma içine Willis (1996)'in yapmış olduğu sınıflandırma da girmektedir. Bu sınıflandırmada öğrencilerin *listeleme, sıralama, karşılaştırma, problem çözme, kişisel deneyimleri paylaşma ve yeni şeyler üretme* gibi iş edimlerini gerçekleştirirken yapmaları gerekenler yer almaktadır. Öğretmeye yönelik işler, genelde belirli amaçlar doğrultusunda belirli bir durumun, belirli bir yapının ya da belirli bir işlevin öğretilmesine yönelik olarak planlanır. Örneğin öğrencilerden beyin fırtınası yaparak belirli bir nesne, bir yer, bir olay, bir durum ile ilgili düşündüklerini, fikirlerini, deneyimlerini listelemeleri istenebilir. Bir resimde gördüklerini listelemeleri de bu tür etkinlikler arasında yer alır. Bu tür etkinlikler, Willis (1996: 26, 149)'in yapmış olduğu sınıflandırmalar arasında listeme adıyla yer almaktadır. Sıraya koyma içinde karışık olarak verilen tümceleri mantıksal ya da zaman açısından uygunluk taşıyabilecek biçimde yeniden düzenleme etkinliği yapılabilir ya da listeleme etkinliğinin devamı olacak biçimde daha önceden belirlenmiş sözcük gruplarının belirli özelliklerine göre farklı gruplara ayrılması da bu tür işler arasında yer alabilir. Listeleme aşamasında akla gelen spor dalları yazılıp sıraya koyma ya da sınıflandırma aşamasında da bu belirlenen spor dalları kış sporları, yaz sporları; belirli alet, giysi vb. ile yapılan sporlar ya da aletsiz yapılan sporlar, gibi belirli özelliklerine göre sınıflandırılabilir. Yine Willis (1996)'in ortaya koyduğu iş türlerinden olan ve Ellis'in öğretmeye yönelik işler arasında gösterdiği işlerden karşılaştırma işlerinde ise iki resim, iki ülke, iki mekan, iki zaman karşılaştırılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar bulunabilir. Problem çözme işleri de öğretmeye yönelik işler arasında yer almaktadır. Bir bulmaca, ipuçlarına bağlı olarak bir sorunu çözme gibi etkinlikler yapılabilir.

Ellis (2003b)'in ortaya koyduğu diğer iş türü olan Sözbilimsel sınıflandırma, söylemin dilsel ve yapısal özelliklerine bağlı oluşan bir iş türüdür. Bir başka deyişle, belirli bir yapının öğretimi için en uygun bağlamı sağlayacak söylem seçilerek işlerin oluşturulmasıdır. Örneğin, bir iş akademik söylem içinde olabilir (Ellis, 2003b: 212). Bunun için öğrencilerin dili öğrenme ve kullanma amaçları göz önünde bulundurulabilir. Öğrenciler erek dili kullanarak bilimsel metin oluşturacaklarında onlara akademik söylem ve onu oluşturan dilsel yapılar aktarılmalıdır. Bunun için de makaleler, bilimsel içerikli sunumlar kullanılarak işler hazırlanabilir. Ya da erek dili kullananlarla sadece günlük sohbetler yapılacak ve erek dil sadece resmi olmayan biçimiyle kullanılacaksa sözbilimsel açıdan bu özellikleri taşıyan bir söylem biçimi kullanarak işler düzenlenmelidir. Alışveriş, yolculuk, yakın arkadaş sohbetleri bu tür bir söylem için kullanılabilir.

Ellis'in diğer sınıflandırması olan Bilişsel sınıflandırma da bilişsel yaklaşımın ortaya koyduğu bilişsel işlemlere göre yapılmış olan bir sınıflandırmadır. Prabhu (1987), içerdikleri bilişsel etkilige göre genel olarak bu işleri üçe ayırmıştır: (i) *bilgi boşluğu etkinliği*, (ii) *uslamlama boşluğu etkinliği*, (iii) *fikir boşluğu etkinliği*.

Boşluk terimi, öğrenciler arasında ya da öğretmen öğrenci arasında bilinmeyen ve tahmin edilemeyen durumları ifade eder. Bazı öğrenciler bazı bilgilere sahipken bazıları değildir, sahip oldukları bilgilerin farklılıkları, boşluk olarak adlandırılabilir (Rees, 2002) Bilinen durumlara duyulan ilgi, bilinmeyen durumlara karşı duyulan ilgiden daha fazladır. İletişimin meydana gelmesi için gerekli olan taraflardan biri tarafından bilinmeyenlerdir. Öğretmenin ya da bir diğer öğrencinin anlatacaklarının ne olacağını tahmin edememek onların daha büyük bir dikkat ve güdüyle dinlenilmesini ve izlenilmesini sağlar. Bu doğrultuda boşluk etkinliklerin daha büyük bir ilgi ve zevkle gerçekleşmesini sağlar.

Bilgi boşluğu etkinlikleri, bilginin birinden diğerine, bir biçimden diğerine ya da bir yerden diğer bir yere transferini içerir (Ellis, 2003b: 213). Bilgi boşluğu etkinliklerinde öğrenciler belirlenmiş herhangi bir konuda sahip oldukları bilgileri

grup arkadaşlarına, tüm sınıfa ya da öğretmenlerine aktarırlar. Söyledikleri, yazdıkları ya da görsel olarak ortaya koydukları, diğeri/diğerleri tarafından bilinmeyen ya da o an için tahmin edilemeyenlerden oluşur. Öğretmen, bilgi boşluğu etkinliği için boşlukların ve boşluklara bağlı olarak iletişimin kurulmasını sağlayan malzemeler hazırlar. Örneğin, öğrencilerden birine bir resim gösterip bunu diğer arkadaşlarına anlatmasını isteyebilir. Bir öğrencinin gördüğü resmi diğer öğrenciler görmediği için, öğrenciler arasında etkinlik için gerekli boşluk oluşturulmuş olur ve diğer öğrenciler resimde ne olduğunu anlayabilmek için dinlerler. Eğer etkinlik kurallarına uygunsa sorular sorarlar ve böylece iletişim de kurulmuş olur. Bu etkinliğin yanında, bir başka örnek olarak öğretmenin öğrencilere sorular sorması gösterilebilir. Öğretmen öğrencilere “*Ne zaman uyursun? Buzda yürüyebilir misin?*” gibi kendisinin ve diğer öğrencilerin bilmediği sorular sorabilir (Liao, 2001).

Uslamlama boşluğu etkinlikleri, verilen bilgidен; yeni çıkarımlar yapma, belirli bir konu hakkında kendi fikirlerini dayanaklarıyla birlikte ortaya koymayı içerir. Prabhu bu etkinlikte bilgi paylaşımının da yer aldığını belirtir (Ellis, 2003b: 213). Bu etkinliklerde öğrenciler bir konu hakkında bilgilerini fikirlerini paylaşabilir, tartışmalar yapabilirler.

Uslamlama boşluğu etkinlikleri için Liao (2001) örnek 6'da yer alan bulmaca biçimindeki etkiliği örnek olarak göstermektedir.

Örnek 6

A man is standing by a river with a wolf, a sheep, and some vegetables. He wants to get everything across the river, but he has a small boat that cannot carry all three things at one time. The wolf will eat the sheep if the man goes away, and the sheep will eat the vegetables if the man goes away. Discuss how the man can get across the river without losing any of his belongings.

Örnek 6'da yer alan etkinlikte öğrenciler dere kenarında, bir kurt, bir kuzu ve biraz sebze ile bir adamın karşı kıyaya nasıl geçeceğine ilişkin çözüm yolu aramaktadır. Adamın küçük bir botu vardır ve aynı anda kuzu, kurt ve sebzelerle birlikte bota binmemektedir. Hepsini aynı anda yanına alamadığı için onları karşı kıyıya geçirmek için bir sıra belirlemelidir. Ancak kurtla kuzuyu; kuzuyla sebzeleri bir arada bırakması tehlike yaratmaktadır. Öğrenciler konuşarak bu sorunu çözenin

yollarını ararlar. Böylece fikirlerini nedenleriyle ortaya koydukları ve iletişim kurdukları bir etkilik meydana gelmiş olur.

Fikir boşluğu etkinlikleri, verilen durumlar karşısında kişisel bir görüş, tercih belirleme ve dile getirme içerir. Bu etkinlik için sınıftaki öğrencilerin kendi fikirlerini ortaya koyabilecekleri bir ortam hazırlanır. Bunun için öğrencilere “... hakkında ne düşünüyorsun?” “...mı daha iyi, yoksa ... mu daha iyi?” şeklinde sorular sorulabilir ve öğrencilerden düşüncelerini aktarmaları istenebilir. Bunun yanında sınıfta gruplar oluşturarak belirlenen konular hakkında tartışmaları istenebilir. Farklı görüşleri savunan gruplar görüşlerini aktarabilmek ve birbirilerini ikna edebilmek için karşılarındakini anlamak ve kendilerini düzgün bir biçimde ifade edebilmek için çaba harcarlar. Böylece fikir boşlukları sayesinde sağlıklı iletişim kurulabilir.

Bu sınıflandırmaların yanında Ellis (Ellis, 2003b), işler için daha genel özellikler belirlemiştir. Bu da işlerin odaklanmış ya da odaklanmamış olmalarıyla ilgilidir. Genel olarak odaklanmış ve odaklanmamış işler arasındaki fark odaklanmamış işlerin belirli bir dilsel birimi aktarmak amacıyla düzenlenmemeleri, odaklanmış işlerin ise dili etkileşimsel olarak kullanmaya teşvik etmenin yanında seçilmiş belirli erek yapıları kullandırma amacı olmasıdır.

Bu çalışmada Ellis'in ortaya koyduğu odaklanmış işler ve bu işlerin örtük öğrenme aracılığıyla malzeme hazırlanması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için ortaya konulacak olan malzemelerin hedeflerinin daha açık biçimde ortaya konulabilmesi için odaklanmış ve odaklanmamış işlerin ayrıntılı açıklanmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. 3. 3. 3. 1. *Odaklanmış ve Odaklanmamış İşler* başlığı altında odaklanmış işler ve bu işlerin içinde malzeme hazırlamada kullanılan teknikler ayrıntılı biçimde aktarılmaya çalışılacaktır.

3. 3. 3. 1. Odaklanmış ve Odaklanmamış işler

Odaklanmamış işler, belirli bir dilsel birimin öğrenilmesi amacıyla hazırlanmamış, sadece iletişim amaçlı işlerdir. Odaklanmış işler ise, öğrencileri

belirli bir dilsel birimi almaya yöneltmek amacıyla hazırlanır (Ellis, 2003b:16). Odaklanmamış işlerle, etkileşim amaçlı problem çözme etkinlikleri, diyaloglar, iletişimsel işler gerçekleştirilebilir. Odaklanmamış işler sayesinde de herhangi bir odağı olmamasına rağmen bir yapı ya da bir kullanımı öğrenmek mümkündür.

Araştırmacı ve öğretmenler öğrencilerin belirli bir dilsel birimi kullanıp kullanmadığını görmek ya da öğrencilere gerçek dünya bilgisi çerçevesinde belirli bir dilsel birimle karşılaşma fırsatı yaratmak isteyebilirler. Bu amaç doğrultusunda da odaklanmış iş kullanımını tercih ederler. Odaklanmış işlerin iki amacı vardır. Biri, odaklanmamış işlerde olduğu gibi iletişimsel dil kullanımını tetiklemek; diğeri de, önceden belirlenmiş erek bir birim kullanılmasını sağlamak. Bu tür işler genelde bütün araştırmacı ve öğretmenler tarafından kullanılır (Ellis, 2003b: 16-17).

Bir işi odaklanmış şekilde tamamlamanın iki yolu vardır. Biri, sadece belirli dilsel birimlerle oluşturulabilecek işler vermek, diğeri ise işe dilin kendisini konu etmektir. Örneğin, eşli çalışmalarında eşlerden birine geometrik şekillerin olduğu bir resim verilerek diğerk arkadaşına resmi tarif edip çizdirmesi istenebilir. Resimdeki geometrik şekillerin birbirine göre konumlarını tarif edebilmek için birinci eş yer ve yön ilgeçlerini kullanmak zorunda kalacaktır. Böylece belirli bir dilsel birim konu edilerek odaklanmış iş gerçekleştirilmiş olur. Dilin kendisini konu ederek yapılan işlerde de öğrencilere bir metindeki kişi adlarını bulmaları ve eyleme gelen kişi eklerine göre kişi adlarının yer aldığı tablolar oluşturmaları istenebilir. Böylece dilin kendisinin konu edildiği bir iş tamamlanmış olur.

Odaklanmış işler için Ellis (2003b:144) psikolojik kuramları çıkış noktası olarak belirlemiştir. Bunlar bilişsel psikolojinin ortaya koyduğu *beceri geliştirme kuramları, otomatik işleme süreçleri ve örtük öğrenmedir*. Ellis, beceri geliştirme ile ilgili olarak bilişsel psikoloji çerçevesinde McLaughlin (1987, 1990); McLaughlin ve Heredia (1996); Anderson (1993, 2000) ve Johnson (1988, 1996)'ın ortaya koyduğu yaklaşımları izlemiştir.

McLaughlin ve Heredia (1996:214)'e göre otomatik işleme, uygun girdi sunulduğunda bellekte yer alan belirli *boğumların* etkinleşmesini içerir; hızlı ve

paralel olarak gerçekleşir. Az bir işleme kapasitesi gerektirir ve böylece üstbecerilere odaklanma şansı verir; ancak otomatik süreçlerin durdurulması ya da yeniden oluşturulması zordur. (Ellis, 2003b: 144). Öğrenciler beceri geliştirebilmek için bildirimsel bilginin öğretilmesine ve gerçek uygulama koşullarında karşılaşılan ve bildirimsel bilgiyi işlemselleştiren iletişimsel uygulamalara ihtiyaç duyarlar. Bunun yanında nerede yanlış yaptıklarını gösteren geribildirimlere de ihtiyaçları vardır. Gerçek uygulama koşullarında bulunmak ve geri bildirimler almak öğrencilerin edindikleri bilgileri otomatik olarak kullanmalarını sağlayabilir. Otomatik sürece karşılık gelen diğer işleme süreci kontrollü süreçtir. Kontrollü süreçte her zaman bilinçli bir algı mevcut olmasa da, gerçekleşebilmesi için etkin bir dikkat gerekir. Bu süreç, girdilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişini düzenler. Otomatik süreç, uzun süreli bellekle ilgili bir süreçtir. Bu süreç dikkat gerektirmez, bilinç söz konusu değildir. Bilgi işleme modeline göre, öğrenmenin ilk aşamalarında kontrollü süreçler işlevseldir, daha sonra otomatik süreç kontrolü süreci izler (McLaughlin, B. 1990: 620).

Açık öğrenme, öğretmenin erek dilsel birimleri öğrenciye açıklamasıyla gerçekleşirken, örtük öğrenme, bilinç düzeyine ulaşmadan otomatik olarak gerçekleşir (Ellis, 2003b: 148). Öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırabilmeleri için öğrenimin iletişim içinde örtük olarak gerçekleşmesi gerekir. Bunun yanında öğrenciler, iletişim içinde biçime dikkat çekilmesine de ihtiyaçlar duyarlar.

Bu gereksinimlerden ötürü yabancı dil öğrenme için odaklanmış işler kullanmak iyi bir yol olabilir.

Ellis, (2003b: 151)'e göre odaklanmış iş düzenlemenin 3 temel yolu vardır: (i) *Yapıya-dayalı üretim işleri*, (ii) *kavrama işleri*, (iii) *bilinçlendirme işleri*.

3. 3. 3. 1. 1. Yapıya Dayalı Üretim İşleri

Loscky ve Bley-Vroman (1993) yapıya dayalı iletişimsel işler üzerinde çalışmıştır. Loscky ve Bley-Vroman'a göre yapıya dayalı üretimsel işler aracılığıyla iş ile erek dilin yapısı bir araya gelebilir. Bir başka deyişle erek dilin yapısı

öğrencilere yapıya dayalı üretimsel işlerle öğretilir. Loscky ve Bley-Vroman yapıya dayalı üretimsel işlerde erek yapının öğrenci tarafından kullanımının farklı şekillerde olabileceğini belirtmişlerdir. Bunlardan biri, *işin doğallığıdır*. *İşin doğallığı* ile ifade edilen, erek yapının kullanımının iş sırasında kendiliğinden ortaya çıkmasıdır. Bu tür işlerde işin tamamlanması için erek yapının kullanımı şart değildir. Erek yapı kullanılmadan da iş tamamlanabilir ancak işin doğası gereği erek yapı zorlama olmadan kullanılabilir.

Yapıya dayalı üretim işlerinde yapının kullanımının farklı bir türü de *işin yararlılığı* olarak adlandırılmıştır. Bu tür durumlarda erek yapı işin yapılması için şart olmasa da yararlıdır. Diğer bir deyişle, öğrenci söz konusu yapı olmadan da işi tamamlayabilir; ancak yapının kullanımı işin tamamlanmasını kolaylaştırır ve ortaya çıkan sonuçlar daha başarılı olur.

Odaklanmış işlerde yapıya dayalı üretim işlerinde erek yapının kullanımının sağlanmasının üçüncü yolu ise *işin gerekliliği*dir. Bu durumda, öğrenci işi başarıyla tamamlamak için belirlenen erek yapıyı kullanmak zorundadır. Eğer, kullanamazsa doğru sonuca ulaşamayabilir. Erek yapı işin tamamlanması için gereklidir ve öğrenci erek yapıyı kullanmaya çalışır (Ellis, 2003b: 155).

Yapıya dayalı üretim işlerinin bir farklı türü de *Not al-yaz* etkinlikleridir. (Ellis, 2003b: 156).

3. 3. 3. 1. 1. 1 Not al -Yaz

Wajnryb (1990) tarafından öne sürülen bu teknikte erek yapıyı içeren kısa metinler kullanılır. Metin normal bir hızda tümce tümce okunurken öğrenciler temel sözcük ya da öbekleri not almalarına ilişkin bir yönerge verilir. Daha sonra öğrenciler grup halinde çalışarak aldıkları notlar çerçevesinde metni yeniden yazmaya çalışırlar. Buradaki amaç özgün metni yeniden yazmak değil içeriği yeniden üretmektir. Not al-Yaz etkinliğinde temel amaç, anlamdadır. Öğrenciler metni yeniden yazarken kendi seçtikleri yapıları, kendi seçtikleri sözcükleri de kullanabilirler.

Not al-Yaz ilgiyi belli bir dilbilgisel yapının üzerine çekmekten ziyade genel olarak sözdizimsel yeteneklerin işlenmesinin hızlandırılmasında etkilidir (Ellis, 2003b: 156).

3. 3. 3. 1. 2. Kavrama İşleri

Kavramaya dayalı işler dikkati hedef yapı üzerine çekmede üretime dayalı işlerden daha etkilidir. Kavrama işleri, edinimin girdi işleme esnasında gerçekleştiği varsayımı üzerine kurulmuştur (Ellis, 2003b: 158). Bu varsayım, alının öğrencilerin girdideki dil yapısına bilinçli dikkatini vermesiyle gerçekleşmesi üzerine kurulmuştur. Odaklanmamış kavrama işlerinde alınıyı hızlandıran girdiyi yapılandırmak üzerine hiç girişimde bulunulmaz, böylece öğrenciler anlambilimsel işlemeye bağlı kalarak sözdizimsel işlerden sakınırlar. Odaklanmış kavramada, girdinin daha önceden kararlaştırılmış biçimlerin fark edilmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Bu, iki şekilde gerçekleşir: *girdi zenginleştirilmesi* ve *girdi işleme* (Ellis, 2003b: 158).

3. 3. 3. 1. 2. 1. Girdinin Zenginleştirilmesi

Zenginleştirilmiş girdi, erek yapının sağlanan girdide sıklıkla göze çarpan bir şekilde düzenlenmesini içerir. Zenginleştirilmiş girdinin fark etme ve dil edinimi üzerinde etkisi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Jourdenais tarafından yürütülen çalışma yapının farklı renklerle, koyu olarak ya da altı çizili biçimde yazılarak belirginleştirilmesinin yapıyı fark etmede ve bu fark edişin de öğrencinin o yapıyı kullanmasında etkili olduğunu göstermiştir (Ellis, 2003b: 158). Bu çalışmada girdinin zenginleştirilmesinin öğrencilerin yeni yapıyı edinmelerinde etkili olduğu, ancak aradillerinde karşılaştıkları doğru olmayan kuralları ayırt etmekte etkili olmadığı görülmüştür.

White (1998), öğrencilere girdi sağlama yolları üzerinde çalışmıştır. White (1998), öğrenimin daha etkin biçimde gerçekleşmesi için öğrencilerin dikkatini çekecek yazı karakterleri kullanarak, görsel ve yazımsal bir girdi seli kullanmanın yararlı olduğu görüşündedir. Girdi seli ifadesi zenginleştirilmiş girdinin, aynı ders

malzemesinde göze çarpacak oranda, fazla sayıda kullanılmasını ifade eder. Girdi seli sayesinde öğrenci erek yapı ile sıklıkla karşılaşır ve girdiyi fark eder. White (1998), Fransız öğrencilerin İngilizcedeki üçüncü tekil iyelik adılını kullanmada zorlandıklarını gözlemlemiş ve bu zorluğu ortadan kaldırabilmek için girdi selinin yer aldığı etkinlikler hazırlamıştır. White'ın öğrencilere sunduğu metnin bir bölümü *Örnek 7a*'da; metin okunduktan sonra öğrencilerden cevaplamaları istenen soruların bir kısmı da *Örnek 7b*'de yer almaktadır (White, 1998: 107-113).

Örnek 7a:

Once upon a time there was a king. **He** had a beautiful young daughter. For **her** birthday, the king gave **her** a golden ball that she played with every day.

The king and **his** daughter lived near a dark forest. There was a deep well near the castle. Sometimes, the princess would sit by the well and play with **her** ball. One day, the princess threw **her** golden ball in the air but it did not fall into **her** hands. It fell in to the well. Splash! The well was deep and the princess was sure she would never see **her** ball again. So she cried and cried and could not stop.

“What is the matter?” said a voice behind **her**. The girl looked around, and **she** saw a frog. **He** was in the well, **his** head sticking out of the water.

Oh, it's you.” said the girl. “My ball fell into the well.”

....

Örnek 7b:

Who does the underlined word refer to? Write P in the blank if it refers to the princess, write K in the blank if it refers to the king, and write F if it refers to the frog. If necessary, look at the story. The first one is done for you.

1. For her birthday, he had given her a golden ball. P
2. The princess lived with him near a dark forest _____
3. She played with her golden ball. _____
4. She dropped her golden ball in the well. _____
5. He was in the well, sticking his head out of the water _____

.....

Örnek 7a'da yer alan metinde erek yapı olan üçüncü tekil iyelik adılları ve üçüncü tekil kişi adılları italik ve kalın biçimde yazılmış ve diğer sözcüklerin

arasında fark edilir bir şekil almıştır. Aynı şekilde *Örnek 2b*'de yer alan sorular da benzer özellik taşımaktadır. Etkinlikte öğrencilere, belirgin biçimde yazılmış adıyla kime gönderimde bulunulduğu sorulmuştur. Böylece, hem metinde hem de sorularda yer alan yazımsal olarak zenginleştirilmiş girdi seli yoluyla öğrencilere erek yapı aktarılmıştır.

Odaklanmış işlerde kullanılan örtük dilbilgisi öğretimi üzerine Wilson'un (2005) yaptığı çalışmaya göz atmak yerinde olacaktır. Wilson'ın ortaya koyduğu örtük dilbilgisi öğretimi, bu çalışmada ortaya konulmak istenen malzeme geliştirme tekniği ile benzerlik göstermektedir. Wilson (2005) çalışmasında öğrencilere kuralları söylemek yerine, kuralları söze dökme zorunluluğu olmadan kural ve biçimlerin farkına varmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yöntem, erek dilsel birimlerin görsel olarak renklerle kodlanmış biçimde öğrencilere kasıtlı olarak gösterildiği tümevarımlı dil öğretimi tekniğini içerir. Teknikte zenginleştirilmiş girdiler ve girdi seli kullanılmaktadır. Erek yapılar renkli kutularla metinde yer almış ve öğrencilerin hem biçim hem de anlama eşzamanlı odaklanmasını sağlanmıştır. Wilson (2005) öğrencilerin örtük dilbilgisine nasıl tepki vereceklerini test etmek için öğrenciler üzerinde uygulamalı bir çalışma yapmıştır. Japon, İspanyol, Çinli ve Koreli olan altısı erkek beşi kız olan on sekiz ve yirmi üç yaş aralığındaki on bir öğrenciye haftada iki gün birer saatlik örtük dilbilgisi tekniği ile ders işlemiştir. Bu dersler toplam 13 hafta sürmüştür. Yapılan derslerde kendi aldığı notlar, derslerin bitiminde öğrencilere uyguladığı anket ve görüşmeler aracılığıyla tekniğe ilişkin bilgi toplayan Wilson (2005), başlangıçta öğrencilerin etkinliklerin nasıl işleyeceğine ilişkin bilgi sahibi olmadıkları için şaşırdığını ancak etkinlikler devam ettikçe öğrencilerin alıştıklarını ve etkinliklere katıldığını belirtmektedir. Bazı durumlarda öğrencilerin soruları doğrultusunda açık bilgi aktarımı da gerçekleştirilmiştir. Dersler sonunda öğrencilerden aldığı tepkiler örtük dilbilgisinin işlediği ve öğrencilere zevk verdiğini göstermektedir. Özellikle öğrenciler erek yapıların fark ettirilmesi için renklerin kullanılmasının oldukça etkili olduğunu belirtmişler ve bu teknik ile öğrenmeye devam etmek istediklerini vurgulamışlardır.

3. 3. 3. 1. 3. Bilinçlendirme İşleri

Bilinçlendirme işleri *yapıya-dayalı üretim işlerinden*, zenginleştirilmiş girdiden ve yorumlama işlerinden farklıdır; çünkü bilinçlendirme işleri açık öğrenme ile gerçekleştirilmektedir ve bilinçlendirmede bağlamı dilin kendisi oluşturur (Ellis, 2003b: 162–163). Ellis (2003b: 234) bilinçlendirme işlerinde; odaklanmış ilgi için belli dilsel özelliği ayırma çabası, öğrencilere hedef özelliği gösteren bilginin sağlanması ve bu özelliği açıklayan açık kuralların verilmesi, öğrencilerden hedeflenen özelliği anlaması için zihinsel çaba göstermeleri, öğrencilerin seçimli olarak dilbilgisel yapıyı açıklayan kuralı sözlü olarak söylemesi şeklinde bir sıralama yapmıştır.

Bilinçlendirme işleri hedeflenen özelliğin anlaşılmasında ve iletişimsel amaçlı kullanılmasında oldukça etkilidir. Bilinçlendirme işlerinin önemi sadece açık bilgiyi geliştirmekle kalmayıp öğrencilere iletişim sağlama şansı sağlamalarından da kaynaklanır.

Bilinçlendirme işleri için *Örnek 8*'de yer alan etkinlik örnek olarak gösterilebilir (Ellis, 2003b:18):

Örnek 8:

Prepositions of time

1. Underline the time expressions in this passage.

I made an appointment to see Mr. Bean at 3 o'clock on Tuesday 11th February to discuss my application for a job. Unfortunately, he was involved in a car accident in the morning and rang to cancel the appointment. I made another appointment to see him at 10 o'clock on Friday 21st February. However, when I got to his office, his secretary told me that his wife had died at 2 o'clock in the night and that he was not coming into the office that day. She suggested I reschedule for sometime in March. So I made a third appointment to see Mr. Bean at 1 o'clock on Monday 10th March. This time I actually got to see him. However, he informed me that they had a now filled all the vacancies and suggested I contact him again in 1998. I assured him that he would not be seeing me in either this or the next century.

AT	IN	ON
3 o'clock		

2. Write the time phrase into this table.
3. Make up a rule to explain when to use 'at', 'in', and 'on' in time expressions.

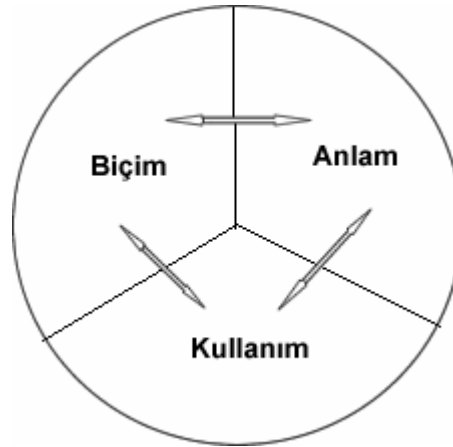
Örnek 8'de yer alan etkinlikte öğrencilere bir metin verilmekte ve öğrencilerden bu metnin içinde geçen zaman ifadelerinin altını çizmeleri istenmektedir. Buradaki amaç zaman ifadelerine yönelik olarak öğrencilerde farkındalık yaratmak ve bu bağlamda da bilinçlendirmektir. Metnin okunması ve içinde yer alan zaman ifadelerinin altının çizilmesinden sonra öğrencilerden Metinde geçen zaman ifadelerinin birlikte kullandıkları ilgeçlere göre sınıflandırmaları istenmektedir. Son olarak da öğrencilerden zaman ifadeleriyle kullanılan ilgeçlere ilişkin bir kural oluşturmaları istenir. Böylece öğrenciler zaman ifadeleri ile kullanılan ilgeçler hakkında açık bir şekilde bilinçlendirilmiş olur.

Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak malzeme geliştirme aşamasında göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülen iş kavramı, iş özellikleri ve türleri ele alınmıştır. Bu çalışmada ortaya konulacak olan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabileceği düşünülen örnek çalışma bu bölümde yer alan iş türleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Örnek malzemeler ekte yer almaktadır. Örnek malzemeler için seçilen erek yapı Türkçede dolaylı anlatım ifadelerinde kullanılan ad yantümceleri, ad yantümcelerine eklenen durum ekleri ve ad yantümcelerinin içinde bulunduğu ana tümce eylemleridir. Malzemelerin sunuşuna geçmeden önce Türkçedeki ad yantümcelerinin yapısal özelliklerinin açıklanmasının yerinde olacağı düşüncesiyle *Bölüm 3. 4.'te Ad Yantümceleri* konusuna yer verilmiştir.

IV. TÜRKÇEDEKİ AD YANTÜMCELERİ

4. 1. Ad Yantümcelerinin Kullanımsal, Anlamsal ve Biçimsel Özelliklerinin Belirlenmesi

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak için odaklanmış işlerle Türkçedeki ad yantümcelerinin kullanımsal özellikleri üzerine malzeme geliştirilmiştir. Ad yantümcelerinden -mA, -DİK ve -AcAk biçimbirimleri ile oluşturulanlar ele alınmış ve diğer ad yantümceleri çalışmanın konusuna dahil edilmemiştir. -mA, -DİK ve -AcAK biçimbirimleriyle oluşturulan ad yantümceleri de birlikte kullanıldıkları ana tümce eylemleri açısından öğretme malzemesi olarak ele alınmıştır. Öncelikle erek yapıların, işlerde ele alınacak olan kullanım alanları; bu kullanım alanları çerçevesinde öğrenciye aktarılabilecek olan anlamları belirlenmiştir. Kullanım, anlam ve biçimlerinin belirlenmesinde sağlıklı bir yol izlenmesi için Larsen-Freeman (2001)'nin *Şekil 8*'de yer alan *Üç Boyutlu Dilbilgisi Şeması* temel alınmıştır.



Şekil 8. Üç Boyutlu Dilbilgisi Şeması (Larsen Freeman 2001: 252)

4. 2. Ad yantümcelerinin Kullanımsal Özellikleri

Üç boyutlu dilbilgisi şemasına uygun verilerin yerleştirilmesi ve Türkçedeki ad yantümcelerinin gerçek kullanımalarının ortaya konulması için yazılı dilin güncel

biçimde yer aldığı düşünülen televizyon haber metinleri, gazete metinleri, dergiler, broşürler ve davetiyeler taranmıştır. Ad yantümcelerinin sıklıkla gazete metinlerinde, televizyon haberlerinde ve bilgilendirici dergi metinlerinde kullanıldığı; özellikle de bir başka konuşmacının konuşmalarını aktarmak amacıyla kullanıldığı gözlenmiştir. -mA ile oluşturulan ad yantümce türü metinlerde de sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak amaç, -mA, -DİK ve -AcAK biçimbirimlerinin birlikte kullanıldığı eylemlerin ayrımını öğretmek olduğu için anlatı metinleri değil, hem -DİK ve -AcAK hem de -mA adlaştırma yapılarının kullanıldığı, gazete, dergi ve televizyonda yer alan, bilgilendirici metin türü haber metinleri kullanılmıştır. Bu eylemlerin sözlü dilde kullanımlarının, eylemlerin daha resmi ifadeler taşıması sebebiyle, yoğun olmadığı gözlenmiştir. Örneğin, *vurgula-* *belirt-*, *bildir-*, gibi eylemlerin günlük konuşma dilinden çok yazılı ya da resmi bir ifade şekli olan konuşmalarda kullanıldığı görülmektedir. Bu resmi ifadede sözlü olarak aktarılan televizyon haberlerinde yer almaktadır. Bu bağlamda işlerde yer alan erek yapı için Şekil 9’da da yer alan kullanım alanları belirlenmiştir.



Şekil 9: Ad Yantümcelerinin Kullanım Alanları

Şekil 9’da görüldüğü gibi ad yantümcelerinin kullanım alanı olarak gazetelerdeki ve dergilerdeki haber metinleri, televizyonda yayınlanan ana haber bültenlerindeki sunumlar seçilmiştir.

4. 3. Ad Yantümcelerinin Anlamsal Özellikleri

Ad yantümcelerinin kullanımsal özelliklerin yanında anlamsal ve biçimsel özellikler de önem taşır. Ad yantümcelerinin kullanımları konusunda en önemli nokta ana tümce eylemleri ve ana tümce eylemlerinin taşıdıkları anlamlardır. Ad yantümcelerinin içinde buldukları ana tümce eylemleri, içinde kullanılacak olan ad yantümcesinin yapısını belirler. Ana tümce eylemlerinin yantümceyi oluşturacak biçimbirimi belirlemesi eşdizimlilik ile ilişkilendirilebilir. Eşdizimlilik, iki ya da daha çok sayıda dil biriminin genellikle aynı dizimlerde yer alması olarak tanımlanabilir (Vardar, 2002: 94). Bu tanım doğrultusunda, ad yantümceleri için, ana tümce eylemlerinin, kendisiyle aynı dizimde bulunabilecek olan yapıyı seçtiğini söylemek mümkündür.

Ana tümcenin eyleminin anlamıyla birlikte anlam kazanan ad yantümceleri, anlam açısından *eylemsel* ve *durumsal* olmak üzere temel iki başlık altında değerlendirilebilir (Kornfilt, 1997: 50). Yantümce eylemine bu biçimbirimlerden *eylemsel* ya da *durumsal* olanının eklenmesi, ana tümce eyleminin anlamsal özelliklerine bağlıdır. *Eylemsel adlaştırma*, bir durumun gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin bilgilerin olmadığı, sadece bir eylemin ada dönüştüğü durumlardaki adlaştırma biçimidir. Önemli olan eylemin gerçekleşmesine ilişkin bilgiler değil, eyleme ilişkin bilgilerin verilmesidir.

Bir durumun gerçekleşip gerçekleşmediğini ifade etmeyen *Örnek 9.*'da yantümcede eylemsel adlaştırma söz konusudur. Bu örnekte, bir eylemin gerçekleşip gerçekleşmediğinden değil, eylemin kendisinden bahsedilmektedir. Konuşan kişi Mustafa'nın "*gelme*"si konusundaki düşüncelerini belirtmektedir.

Örnek 9. Mustafa'nın gel-[me]si-ni istemem.

Eylemsel Adlaştırma (Action Nominal)

Durumsal adlaştırma ise eylemin gerçekleşmesi ile ilgili durumları ifade eder. Durumsal adlaştırmada da eylemsel adlaştırmada olduğu gibi eylemin ad olarak kullanılması söz konusudur ancak durumsal adlaştırmada adından da anlaşılacağı

gibi *durum* önemlidir. Durumsal adlaştırma –*DIK* ve –*AcAK* biçimbirimleriyle oluşturulur.

Örnek 10.'de yer alan yantümcede *durumsal* bir *adlaştırma* söz konusudur. Bu örnekte de Mustafa'nın “*gelme*” eylemini gerçekleştirdiği ve konuşucu tarafından bu eylemin görüldüğü belirtilmektedir.

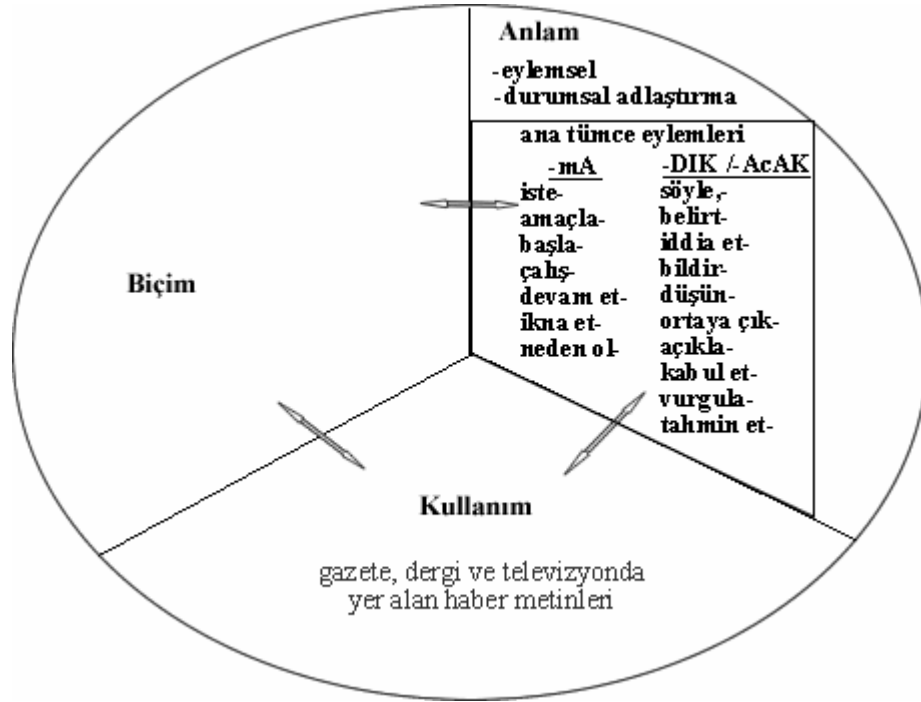
Örnek 10. Mustafa'nın gel-[diğ]-i-ni gördüm.
Durumsal Adlaştırma (factive nominal)

Bazı eylemler, ana tümce eylemi olduklarında yantümce eylemine gelen biçimbirimler hem durumsal hem de eylemsel adlaştırma biçimbirimi almasına izin verir. Ancak eylem aynı olsa da tümcenin anlamı değişir. *Örnek 11.*'deki iki tümcede de ana eylem “*unut-*“tur; ancak *11.a.*'de eylemsel bir adlaştırma, *11.b.*'de durumsal bir adlaştırma söz konusudur (Kornfilt, 1997: 51):

Örnek 11. a. Pencereyi açmayı unutma.
b. Pencereyi açtığını unutma.

Örnek 11.a.'de yantümce eyleminin gerçekleşip, gerçekleşmediğine dair bir belirleme bulunmamaktadır, önemli olan eylemin kendisidir, bu nedenle eylemsel adlaştırma biçimbirimini almıştır. *Örnek 11.b.*'de ise önemli olan durumdur ve gerçekleşmiş bir durumdan söz edilmektedir. Bu örnekte yantümce eylemine durumsal adlaştırma biçimbirimi eklenmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda çalışmada hazırlanan odaklanmış iş malzemelerinde kullanılacak olan ad yantümcelerinin ve onların içinde kullanıldığı ana tümce eylemlerinin belirlenmesi ve sınırlandırılabilmesi için bir tarama yapılmıştır. Sabah Gazetesinden değişik konuların yer aldığı 23 haber metni, Atlas Dergisinden 15 makale ve NTVMSBC'den alınmış 15 haber ana haber bülteni metni incelenmiştir. –*mA*, –*DIK* ve –*AcAK* ile oluşturulan ad yantümcelerinin bu metinlerde sıklıkla yer aldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda ad yantümceleri için Şekil 9'da da yer alan kullanım alanları belirlenmiştir. Belirlenen kullanım alanları çerçevesinde erek yapının anlam boyutu da Şekil 10'da üç boyutlu şemada görülmektedir.



Şekil 10: Ad Yantümcelerinin Biçim ve Anlam Özellikleri

Şekil 10'da, üç boyutlu dilbilgisi şemasının anlam bölümünde yer alan eylemler, yukarıda belirtilen gazete, dergi ve haber bültenlerinin taranması sonucu kullanım sıklığı yüksek olan eylemlerden seçilmiştir.

Ana tümce eylemlerin -mA, -DİK ve -AcAK biçimbirimleriyle oluşturulan ad yantümcelerine ilişkin seçimi, Şekil 10'da da görüldüğü gibi ana tümce eylemlerinin eylemsel ve durumsal olmaları ile ilgilidir. Bu bağlamda eylemsel olan ve -mA biçimbirimiyle aynı dizimde bulunan eylemler, *iste-*, *amaçla-*, *başla-*, *çalış-*, *devam et-*, *ikna et-*, *neden ol-* eylemlerdir. Bunun yanında durumsal olan ve -DİK ve -AcAK biçimbirimiyle kullanılan eylemler de Şekil 10'da da yer aldığı gibi, *söyle-*, *belirt-*, *iddia et-*, *bildir-*, *düşün-*, *ortaya çık-*, *açıkla-*, *vurgula-*, *tahmin et-* gibi eylemlerdir. Bu eylemlere ilişkin olarak daha ayrıntılı bir tabloya 4. 4. *Ad Yantümcelerinin Biçimsel Özellikleri* başlığı altında Tablo 1'de yer verilecektir.

4. 4. Ad Yantümcelerinin Biçimsel Özellikleri

Ad yantümcelerinin biçimsel özelliklerinin ortaya konulabilmesi için öncelikle genel olarak Türkçede yantümceleminin nasıl olduğunun ele alınmasında fayda olacağı düşünülmektedir.

4. 4. 1. Türkçede Yantümceleme

Tümce, *özne* ve *yüklem*den oluşan sözdizimsel bir ulamdır. Tümceler, tek başına kullanılabilen *bağımsız birimler* olabileceği gibi başka bir tümceye *bağımlı birimler* olarak da karşımıza çıkmaktadır.

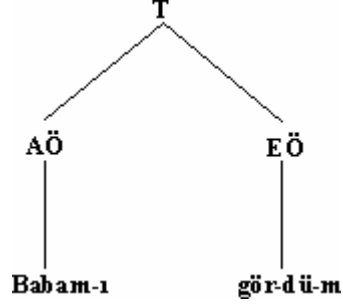
Tümceler, içinde *özne* ve *yüklem*den başka, *özne* ve *yüklemi* çeşitli açılardan niteleyen ve belirleyen öğeler de taşırlar. Tümcedeki *özne*, *nesne* ve onları niteleyen belirleyen dilsel birimler, bir ya da birden fazla *bağımlı* ya da *bağımsız* sözlüksel birimden oluşabildiği gibi, bir iş, oluş, durum ya da olayı bildiren bir tümcenin çeşitli biçimlere bürünerek *bağımlı* tümce halinde kullanılmasıyla oluşan sözdizimsel birimler de olabilir. *Bağımlı* tümce olarak bir *bağımsız* tümce içinde yer alan bu sözdizimsel ulamlara *yantümce* adı verilir. Yantümcelemin içinde bulunduğu *bağımsız* tümce de *ana tümce* ya da *temel tümce* olarak adlandırılır. Yantümcelemler, içinde buldukları *ana tümcenin*, bir kurucusudur ve *ad*, *sıfat*, *belirteç* gibi bir dilbilgisel ulamla nitelendirilirler. Örnek 12.a.'da *bağımsız*, *basit bir tümce*, örnek 12.b.'de içine bir yantümce yerleşmiş bir *karmaşık tümce* yer almaktadır.

Örnek 12.a. Babamı gördüm.

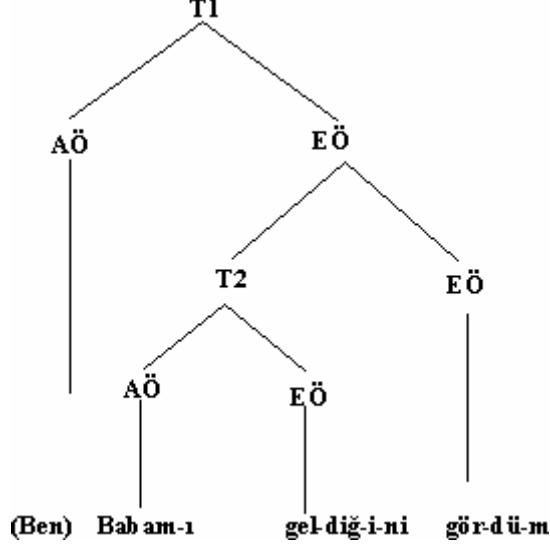
b. Babamın geldiğini gördüm.

Örnek 13.a. ve 13.b.'de de Örnek 12.a ve 12.b.'de yer alan tümcelemlerin dallandırma ile gösterilmiş biçimleri yer almaktadır. Dallandırmada da görüldüğü gibi “gör-“ eylemi *ana tümce* eylemi, “al-“ eylemi de *yantümce* eylemidir. Yantümce eylemi hem yantümceleme için gerekli olan ekleri almış hem de *ana tümce* eyleminin gerektirdiği ekleri almıştır.

Örnek 13.a. Babamı gördüm



b. Babamın geldiğini gördüm



Yantümceler daha önce belirtildiği gibi çeşitli işlevlerle tümce içinde yer alabilirler. Tümce içinde sahip oldukları işlevlere bağlı olarak *Ad Yantümceleri*, *Sıfat İşlevli Yantümce*, *Belirteç İşlevli Yantümce* şeklinde adlandırılırlar. Çalışmanın konusu olan *ad yantümcelerinin* daha ayrıntılı açıklanmasının gerektiği düşüncesiyle, *Bölüm 4.4.2*'de Ad Yantümceleri'nin biçimsel özellikleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

4. 4. 2. Ad yantümceleri

Ad yantümceleri, başka bir yantümce içinde ya da ana tümce içinde bulunan ad öbeği ile aynı işleve sahip yantümcelelerdir (Kerslake ve Göksel, 2005: 404). Ad

yantümceleri anlamsal rol, dilbilgisel işlev ve ana tümceyle ilişkileri açısından ad öbekleriyle aynı özellikleri taşırlar. Tümcede, ad öbekleri gibi, özne ve nesne konumunda bulunabilirler. Türkçede, öğelerin dizilimi açısından, temel dizilimde özne, nesne, eylem (ÖNE) biçiminde bir sıralama görülmektedir. Bu bağlamda ad yantümceleri özne olduğunda ana tümcenin başında; nesne olduğunda eylemden önceki konumda yer alır (Kornfilt, 1997: 50).

Türkçedeki ad yantümceleri ana tümce içinde farklı şekillerde görünümsergileyebilirler. Bazıları tam çekimli olarak ana tümce içinde yer alırken bazıları zaman ve kişi olarak özneyle uyumu sağlayan ekler alırlar. Tam çekimli olarak ana tümce içinde yer alan ad yantümceleri, ana tümcenin eylemi *san-*, *de-*, *iste-* gibi eylemler olduğunda ve ‘ki’ bağlacı ile birleşmiş tümcelerde kullanılır (Kornfilt, 1997: 46-47). *Örnek 14*’te ana tümce eylemi “*iste-*“ dir, yantümce eylemi ise “*kazan-*“dır. “*al-*“ eylemi tam çekimli olarak tümcede yer almaktadır. Bu durum “*iste-*“ eyleminden kaynaklanmaktadır.

Örnek 14. [Fazla para kazanayım]istiyor.

Örnek 15’te ise ki bağlacı ile ana tümceye yerleşmiş, çekimli yantümce yer almaktadır.

Örnek 15. Anladım ki [bu işin sonu gelmeyecek].

Çekimsiz olarak değerlendirilen ad yantümceleri *-mA*, *-mAk*, *-DIK*, *-AcAK*, *-(y)İş* biçimbirimleri ile oluşturulur (Kerslake, 2005: 412). Bu biçimbirimler, biçimsel, anlamsal ve işlevsel açıdan birbirinden farklılaşmaktadır.

Çalışmada yabancılara Türkçe öğretmek üzere hazırlanan malzemelerde *-mA*, *-DIK* ve *-AcAK* biçimbirimleriyle oluşturulan ad yantümceleri konu edilmiştir. Bu nedenle *-mA*, *-DIK* ve *-AcAK* biçimbirimleriyle oluşturulan ad yantümcelerinin biçimsel özelliklerini daha ayrıntılı incelemek yerinde olacaktır. Bunun yanında *-mA* biçimbirimi ile *-mAk* biçimbirimi biçimsel olarak benzerlik göstermesi sebebiyle, *-mAk* biçimbiriminin kullanımının öğretimi hazırlanan malzemeler arasında yer

almasa da, biçimsel özelliklerinin ve –mA biçimbiriminden farkının açıklanmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

4. 4. 2. 1. -mAk Biçimbirimi İle Oluşturulan Ad Yantümceleri

-mAk ile adlaştırılan eylemler genelde bir işten bahsederken kullanılır. Bir işin, bir eylemin adı, eylemin köküne –mAk eki getirilerek söylenir (Kerslake, 2005:412). Tümcede adın gelebildiği özne ve nesne konumunda yer alabilir. *Örnek 16.*'da –mAk ile adlaştırılma yantümce özne konumunda, *Örnek 17.*'da bulunan yantümce nesne konumundadır.

Örnek 16. Hızlı yürü-mek benim için oldukça zor.

Örnek 17. Onunla konuş-mak istiyor musun?

Geçişli eylemler nesnelere belirtme durumu yüklerler. Bu yüzden adlaşan yantümce belirtme durum eki olarak –mAyI biçiminde kullanılır. Bu kullanımda “*iste-*“ eylemi için istisnai bir durum söz konusudur. “*iste,*” eylemi, *Örnek 17.*'de olduğu gibi -mAk ile adlaşan yantümce kullanımını gerektirir.

-mAk biçimbirimi ile adlaşan yantümcenin içinde bulunduğu ana tümce ile özneleri eşgöndergeseldir. *Örnek 18.*'de de görüldüğü gibi ana tümce eylemleri ayrı olduğunda kabul edilemez tümceler oluşmaktadır (Balpınar, 2000:228).

Örnek 18. Ben [Ahmet dans etmek] istiyorum.

4. 4. 2. 2. -mA Biçimbirimi İle Oluşturulan Ad Yantümceleri

-mA adlaştırma için kullanılan biçimbirimlerden biridir. –mA ile adlaştırılan yantümcelerde –mA biçimbirimi, biçimsel ve işlevsel açıdan bazı özelliklere sahiptir.

-mA biçimbirimi ile adlaşan eylem belirtme durum eki olarak ana tümce eylemi geçişli olduğunda nesne konumunda bulunur. *Örnek 19.*'da belirtme durum eki almış bir ad yantümcesi görülmektedir.

Örnek 19. sen yüz- me-y-i biliyor musun?

Bazı eylemler, ad yantümcesinin *-mA* biçimbirimiyle oluşmasını gerektirir: *izin ver-, emret-, öner-, tavsiye et-, yardım et-, rica et-, (birisinin bir şey yapmasını) iste-,...* (Balpınar, 2000: 231). Bu eylemlerle kurulan tümcelerde dolaylı emir, rica, ifadesi vardır (Kerslake, 2005: 53).

-mA adlaştırma biçimbirimi, yantümcenin öznesi ile uyum gösterir. *-mA*'nın ardından özneye göre tamlanan eki gelir. Bu durumda da özne adılsa iyelik adılı olarak kullanılırken adsa iyelik eki ile kullanılır. *Örnek 20.*de bu duruma ilişkin bir liste yer almaktadır.

Örnek 20. Benim oraya git-me-m çok zor.
 Senin oraya git-me-n çok zor.
 Onun oraya git-me-s-i çok zor.
 Bizim oraya git-me-miz çok zor.
 Sizin oraya git-me-niz çok zor.
 Onların oraya git-me-(leri)-s-i çok zor.

Örnek 21.'de olduğu gibi *-mA* ad yantümce eki başka bir adla öbek oluşturabilir ve tamlanan eki alabilir.

Örnek 21. Bence Ali'yi buraya çağır-ma-nın anlam-ı yok.

-mA ile adlaştırılmış yantümceler, tümce içinde *Örnek 22.*'de olduğu gibi özne olarak tanımlama, değerlendirme, neden, istenilen iş ve durumlar, dolaylı emir ve tavsiye ifadeleri için kullanılabilir. Bunun yanında *özne tümleyicisi, dolaysız nesne, yalın dışı durumda bir tümleş* olarak görev yapabilir. Ad yantümcelerinin, *Örnek 23.*'te özne tümleyicisi, *Örnek 24.*'te dolaysız nesne ve *Örnek 25.*'te de yalın dışı durumdaki bir tümleş konumunda yer aldığı görülmektedir.

Örnek 22. Annemin bu yolu yürü-me-s-i hiç de kolay değil.
Örnek 23. Zor olan onun buraya gel-me-s-i.
Örnek 24. Senin geç gel-me-n evdeki durumları her zaman zorlaştırıyor.
Örnek 25. Babam eve geç gel-me-n-e çok sinirlendi.

-mA ile oluşmuş ad yantümceleri dolaysız nesne konumunda, istenilen bir olay ya da durumu belirtme, dolaylı emir, rica ve tavsiye, neden bildirme, davranış

bildirme ifadeleri olarak kullanılır. Yalın dışı durum olduğu zaman ise duygusal tutum ve neden bildirir (Kerslake, 2005:421).

-mA ve *-mAk* biçimbirimleri eylemsel adlaştırma oluştururlar. Ancak aralarında bazı farklılıklar vardır. Bunlar:

(i) *-mAk* biçimbiriminin ardından yantümce öznesi ile uyum göstermesini sağlayacak bir ek gelmez.

(ii) *-mA* biçimbirimi özneye uyum gösterir.

(iii) *-mAk* biçimbirimi ile kurulan yantümcelerde boş adıl özne olarak kullanılmak zorundadır.

(iv) *-mA* biçimbirimi ile kurulan yantümcelerde boş adıl özne olarak kullanılmak zorunda değildir. Ana tümcenin öznesinden başka bir özne yantümcenin öznesi olarak kullanılabilir ya da adıl düşürülebilir.

4. 4. 2. 3. –*DIK* ve –*AcAK* Biçimbirimi İle Oluşturulan Ad Yantümceleri

–*DIK* ve –*AcAK* yantümceleme biçimbirimleri *durumsal adlaştırma* yaparlar. Bu biçimbirimlerle oluşmuş yantümceler, bir eylemin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koyan ifadelerdir ve iki biçimbirim de içsel olarak zaman ifadesi taşır. –*DIK* ile oluşturulmuş yantümce eylemi, ana tümce eylemine göre daha önceki bir zamanda gerçekleşmiş durumlara gönderimde bulunur. –*AcAK* ile oluşturulmuş ad yantümceleri ise ana tümce eyleminden sonra gerçekleşmiş ya da gerçekleşmemiş durumları ifade eder (Kerslake, 2005: 423).

–*DIK* ve –*AcAK* biçimbirimleriyle oluşan ad yantümceleri, biçimsel özellikler açısından benzerlik gösterir. İki biçimbirimin ardından yantümcenin öznesine uyum gösteren bir iyelik eki gelir ve yantümce öznesi de adılsa iyelik adılı biçiminde, adsa tamlayan eki olarak kullanılır. *Örnek 26.*'da –*DIK* biçimbiriminin, *Örnek 27.*'de –*AcAK* biçimbiriminin kişilere göre nasıl biçimlendiğini görülmektedir.

Örnek 26. Benim geç kal-dığ-ım doğru değil.
 Senin geç kal-dığ-ın doğru değil.
 Onun geç kal-dığ-ı doğru değil.
 Bizim geç kal-dığ-ımız doğru değil.
 Sizin geç kal-dığ-ınız doğru değil.
 Onların geç kal-dığ(k)-(ları)-ı doğru değil.

Örnek 27. Benim geç gel-eceğ-im doğru değil.
 Senin geç gel-eceğ-in doğru değil.
 Onun geç gel-eceğ-i doğru değil.
 Bizim geç gel-eceğ-imiz doğru değil.
 Sizin geç gel-eceğ-iniz doğru değil.
 Onların geç gel-eceğ(k)-(leri)-i doğru değil.

-*DIK* ve -*AcAK* ile oluşturulan ad yantümceleri *dolaylı ifadeler* oluştururlar (Kornfilt, 2005:52). *Örnek 28.*'de -*DIK* ve -*AcAK* durumsal adlaştırma belirtecileri ile oluşturulmuş dolaylı ifadeler yer almaktadır ve bu örnekte yer alan ad yantümcesi, tümcede özne konumundadır.

Örnek 28. a. Onun gel-diğ-i söyleniyor.
 b. Onun gel-eceğ-i söyleniyor.

Özne konumunun yanında ad yantümceleri, dolaysız nesne, yalın dışı durumda kullanılan bir tümleç olarak da tümcede yer alır. *Örnek 29.a.*'da yer alan tümcede ad yantümcesi dolaysız nesne, *29.b.*'de yer alan ad yantümcesi de yalın dışı durumdadır.

Örnek 29. a. O, okula git-me-y-eceğ-i-n-i söylemişti.
 b. Onun okula git-me-diğ-i-n-e çok sinirlendi.

Daha önce de belirtildiği gibi -*mA*, -*DIK* ve -*AcAK* biçimbirimleriyle oluşan ad yantümcelerinin içinde buldukları ana tümce eylemlerine göre, durumsal ve eylemsel olarak iki başlık altında toplanmaktadır. Bunun yanında -*mA*, -*DIK* ve -*AcAK* biçimbirimlerinin hangi eklerle ve eylemlerle eşdizimli olarak kullanıldıklarına göre de sınıflandırılabilir.

-*mA*, -*DIK* ve -*AcAK* biçimbirimlerinin ardından yantümce öznesine uyum gösteren kişi ekleri gelebilir. *Örnek 30*'da -*mA*, -*DIK* -*AcAk* ile oluşturulan ad yantümcelerinin aldığı tamlanan eklerine örnekler verilmiştir.

- Örnek 30. a. Ben (onun) okula git-me-si-n-i söyledim.
 b. Ben (onun) okula gitt-iğ-i-n-i söyledim.
 c. Ben (onun) okula gid-eceğ-i-n-i söyledim.

-mA biçimbirimi tamlanan eki almadan da kullanılmaktadır. Yantümce eylemi belirli bir kişinin yerine getirdiği bir eylem ifadesi taşımadığında ve ana tümce öznesi ile yantümce eylemi aynı olduğunda tamlanan eki kullanılmaz ve sadece durum eki olarak kullanılır. Bu tür kullanımlar Örnek 31'te yer almaktadır.

- Örnek 31. a. O git-me-y-i istemiyor.
 b. Ben yaz-ma-y-a başladım.

Yapılan tarama sonucunda belirlenen ana tümce eylemleri, aynı dizimde bulunabildikleri, ad yantümce yapılarına ve bu yapıların aldıkları eklere göre de sınıflandırılabilir.

-mA ile aynı dizimde bulunan eylemler, *öner-*, *iste-*, *amaçla-*, *başla-*, *çalış-*, *devam et-*, *ikna et-* ve *neden ol-* eylemleridir. Bu eylemlerden *amaçla-*, *başla-*, *çalış-*, *devam et-*, *ikna et-* ve *öner-* yantümce öznesine uyum göstermeden sadece eylemle uyumlu durum eki ile kullanılır. *İste-* ve *neden ol-* ve *öner-* eylemleri ise hem yan tümce eylemine uyum gösterecek biçimde ve durum ekiyle birlikte kullanıldığı gibi sadece durum ekiyle de kullanılabilir. -DİK ve -AcAK biçimbirimleriyle aynı dizimde bulunan eylemler de *söyle-*, *belirt-*, *iddia et-*, *bildir-*, *düşün-*, *ortaya çık-*, *açıkla-*, *kabul et-*, *vurgula-* ve *tahmin et-* gibi eylemlerdir.

Ad yantümce oluşturan -mA, -DİK ve -AcAK biçimbirimlerinin aynı dizimde bulunduğu ana tümce eylemlerine göre sınıflandırılması ve yan tümce eylemlerinin biçimsel özellikleri *Tablo 1*'de yer almaktadır.

eylemsel adlaştırma -mA		durumsal adlaştırma -DIK /-AcAK
+TAMLAYAN	-TAMLAYAN	söyle- belirt- iddia et- bildir- düşün- ortaya çık- açıkla- kabul et- vurgula- tahmin et-
iste- neden ol- öner-	amaçla- başla- çalış-, devam et- ikna et- öner- iste- neden ol-	

Tablo 1: Belirlenen Eylemlerinin Aynı Dizimde Yer Aldığı Yantümce Biçimbirimleri

Tablo 1’de + *tamlayan*, eylemlerin ana tümce eylemi olduğu durumlarda yantümce eyleminin özne ile uyum gösteren bir tamlayan eki aldığına gönderimde bulunur. – *tamlayan* ile ise yantümce eyleminin özneyle uyum gösteren bir ek almadığı durumları göstermektedir. Daha önce ayrı ayrı üç boyutlu dilbilgisi şemasında gösterilmiş olan, Türkçedeki –mA, -DIK ve –AcAK biçimbirimleriyle oluşturulan ad yantümcelerin biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özellikleri, *Şekil 11*’teki gibi üç boyutlu dilbilgisi şemasına yerleştirilebilir.



Şekil 11: Ad Yantümcelerinin Biçim, Anlam ve Kullanım Özellikleri

Bu çalışmada -mA, -DİK ve -AcAK biçimbirimleriyle oluşan ad yantümcelerinin yukarıda bölümlerde anlatılan biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Bundan sonraki bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabileceği düşünölen malzemeler sunulacaktır.

V. BULGULAR VE YORUMLAR

5. 1. ODAKLANMIŞ İŞ BAĞLAMINDA HAZIRLANMIŞ DERS MALZEMELERİ

Bu çalışmada İşe Dayalı Dil Öğretimi çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik odaklanmış iş malzemeleri geliştirmek amaçlanmaktadır. Geliştirilecek malzemelere bir fikir verebilmek adına malzeme hazırlama aşamasında nelerin göz önünde bulundurulduğu ve hangi tekniklerin kullanıldığının açıklanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu bölümde, Bölüm 3.3'te yer alan *iş tanımları*, *işlerin özellikleri* ve *iş türleri* dikkate alınarak hazırlanmış malzemelere yönelik olarak; konu seçimi, kullanılan okuma ve dinleme metinlerinin özellikleri ve bu metinlerle yapılan etkinlikler, üretime yönelik işler, not al-yaz işi, bilinçlendirme işi kuramsal gerekçeleriyle birlikte sunulacaktır. İşe Dayalı Dil Öğretimi çerçevesinde geliştirilen odaklanmış işler ekte yer almaktadır.

Çalışmada hazırlanan malzemelerin uygulanacağı hedef öğrenciler, orta-ileri düzeyde öğrencilerdir ve yetişkin oldukları düşünülmüştür. Malzeme hazırlanırken öğrencilerin anadillerine ilişkin bir varsayımda bulunulmamıştır, bir başka deyişle öğrenciler anadilleri açısından karma bir gruptan oluşabilir. Grupta yer alan öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları da Türkçe okuma anlama ve üretimde bulunabilmektir.

Hazırlanmış malzemelerin öğrencilere sunumu, 50 dakikalık 3-4 ders saatini alabilir. Malzemeler birbirini takip edecek derslerde kullanılmak üzere hazırlanmışlardır.

5. 1. 1. Odaklanmış İşler için Konu ve Malzeme Seçimi

Daha öncede belirtildiği gibi, bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi üzerine malzeme geliştirmek amacıyla odak olarak, bir yapı belirlenmiştir. İşlerin odağı olan erek yapı da, Türkçedeki -mA, -DIK ve -AcAK ad yantümceleridir. Bölüm 4'te de belirtildiği gibi erek yapıların gerçek dünyadaki anlam ve kullanımları

dikkate alınmıştır. Erek yapıların anlam ve kullanımları Şekil 12’de de tekrar yer almaktadır. Erek yapıların Türkçedeki kullanımları gazete ve televizyonlardaki haber metinlerinde gerçekleştiğinden söylem olarak da malzemelerde odaklanan, gazete ve haber metinlerinin söylemleridir.



Şekil 12: Ad Yantümcelerinin Üç Boyutlu Dilbilgisi Şeması Üzerinde Gösterimi

Erek yapının öğrenciye aktarımında öncelikli olarak yapının kullanımsal boyutu göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda malzeme olarak gazete haber metinleri ve televizyon haber bültenlerinin metinleri kullanmıştır. Öğrencilerin zihinsel işleyişleri göz önünde bulundurularak hem örtük hem de açık bilgi gelişimlerini sağlayacak ve aşağıdan-yukarı ve yukarıdan-aşağıya işleme süreçlerini harekete geçirecek olan işler hazırlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan işler önce örtük öğrenme ile başlayıp daha sonra açık öğrenmeye giden bir yol izleyecek şekilde düzenlenmiştir. Bunun için okuma metinlerindeki girdi seli ve onu takip eden alıştırmalarla örtük öğrenme, daha sonra da bilinçlendirme işleriyle de açık öğrenmenin gerçekleşmesi amaçlanmıştır.

Girdi sağlamak için zenginleştirilmiş girdi ile girdi seli kullanılmaktadır. Girdi, dinleme ve okuma metinleriyle öğrencilere sağlanacaktır. Ders işlenişinde, sırasıyla; öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleriyle dinleme ve okuma becerilerini geliştirecek işler, üretime yönelik işler, edindikleri bilgilerinin değerlendirilmesi ve tekrarlanması amacıyla not-al yaz etkinliği ve açık bilgilerini geliştirmek amacıyla oluşturulmuş bilinçlendirme işleri yer almaktadır. Bu işlerin amaçlarının ve işleniş biçimlerinin ayrıntılı biçimde açıklanmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Türkçedeki -mA, -DIK ve -AcAK ad yantümcelerinin biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özelliklerini ve durumsal ve eylemsel özellikleriyle öğrencilere aktarmak için konu olarak küresel ısınma seçilmiş ve malzemelere özgün girdi sağlanması için de gazete ve televizyon haberleri kullanılmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi gazete ve televizyon yayınlarından özgün metinlerin alınmasının bir sebebi, erek yapının kullanımına uygun olmalarıdır. Bunun yanında kullanımın bu şekilde belirlenmesinin diğer bir sebebi de, Massi ve Merino (1998)'nin da belirttiği gibi bu tür metinlerin okunması ve dinlenmesinin insanların sıklıkla yerine getirdiği işlerin arasında yer almasıdır. İnsanlar günlük hayatlarında gazete okurlar ve haber dinlerler. Bu bağlamda sınıf içinde yapılan bu tür işler, öğrencilerin günlük yaşamlarında haber izleme ve okuma konusunda öğrencilere güven sağlayabilmektedir. Derslerde haber metinleri kullanmak, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini anlamak için pratik ve eleştirel düşünme şansı sağlayacak ve öğrencileri düşünmeye yönelik bir dikkatle çaba göstermeye zorlar (Massi ve Merino 1998).

Kullanılan dinleme ve okuma metninin seçiminde Day (1994)'in de belirttiği ölçütler olan *ilgi, işlerlik, okunabilirlik, konu, politik uygunluk, kültürel uygunluk ve görünüş (görsel özellikleri)* göz önünde bulundurulmuştur. Day (1994)'ün ortaya koyduğu ölçütlerden *ilgi*, okuma ve dinleme metinlerinde öğrencilerin ilgilendiği malzemenin kullanılmasının gerektiğini ifade etmektedir. Day (1994)'e göre ilgi ölçütü, dil seviyesinden bile önemlidir ve güdü açısından değeri büyüktür. Derste okuma ve dinleme metinlerinin kullanılmasının amacı sadece sınıf içinde değil, sınıf

dışında da okuma becerisini geliştirmektir. Bu yüzden *konu* seçimi günlük yaşamda okunan ve dinlenen metinlerle aynı olmalıdır. *İşlerlik* ise, metnin derste kullanıma izin vermesini ifade etmektedir. Kullanılan metin sınıf içinde etkinlik yapmayı sağlayan türde olmalı ve dersin amacına hizmet etmelidir. Metin üzerinde etkinlikler yapılabilir, öğrencilerin konuşmalarını, dile odaklanmalarını sağlamalıdır. Diğer bir ölçüt de metnin *okunabilir* olmasıdır. Metin öğrencilerin sözcük bilgilerine ve art alan bilgilerine göre seçilmelidir. Öğrencilerin *sözlüksel bilgisi ve artalan bilgisi* okunabilirlik için çok önemlidir. Metinde yer alan yeni sözcükler, metnin anlaşılabilirliğini etkileyecek kadar çok olmamalıdır. Metinde yer alan sözcük bilgisinin yanında okunabilirliğini sağlayan bir diğer unsurda metnin *bağlaç ve bağdaşık olması ve uzunluğunun* da iyi ayarlanmasıyla ilgilidir. *Konu* seçimi de okuma metni için önemlidir. Öğrencinin ilgisini çekecek bir konu olması, metnin akıcılığı ve içinde bulunulan zamana göre güncel ve önemli bir yeri olması da oldukça önemlidir. Sınıf içinde kullanılacak konuların seçilmesi okumaya yönelik ilgiyi artırabilir. *Politik ve kültürel uygunluk* ise kullanılan metindeki konunun, öğrencilerin siyasi görüşlerine çok ters düşmemesi ve onları rencide etmesi ile ilgilidir. Öğrencilerin siyasi ve kültürel görüşlerine ters düşen metinler, öğrencilerin derse tepkili yaklaşmasına neden olabilir. Metnin, içeriğinin yanında *görsel* olarak da öğrenciyi etkileyecek ve ilgisini çekecek özellikler taşıması da önemlidir. Bu da Day (1994)'in ortaya koyduğu ölçütler arasında görünüş olarak yer almaktadır. Yazı karakterlerinin büyüklüğü, biçimi, rengi metnin okunabilirliği açısından önemlidir. Görünüş ölçütü dinleme metinlerinde doğrudan etkili olmasa da dolaylı olarak etkisini göstermektedir. Dinleme etkinlikleri için görsel öğeler dinlemeye bağlı yapılan etkinliklerde büyük rol oynamaktadır.

Bu çalışmada ortaya konulan örnek malzemelerde yer alan okuma ve dinleme metinleri de Day (1994)'ün belirttiği ölçütler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Konu olarak tüm dünya ülkelerinden her öğrencinin öncelikle bir birey olarak da ilgilendiği ve artalan bilgisinin olduğu küresel ısınma seçilmiştir. Küresel ısınmanın öğrencilerin ders malzemesi olarak da ilgileneceği bir konu olduğu düşünülmektedir. Küresel ısınma konusu, işlerlik açısından erek yapı olan Türkçedeki -mA, -DIK ve -AcAK biçimbirimleriyle oluşan ad yantümcelerinin

kullanım alanlarından birinin aktarılmasında kolaylık sağlayacak bir konudur. Örnek malzemelerde özellikle hedeflenen yazılı ve sözlü basında kullanılan *bildir-*, *açıkla-vurgula-*, *iddia et-...* gibi eylemlerin bir başkasının söylemlerini resmi bir dille aktarmak amacıyla kullanıldığı haber metinlerinde sıklıkla yer almaktadır. Bu bağlamda erek yapının öğretimi için hazırlanması düşünülen malzemelerin işlerliği ve girdi sağlama açısından kullanışlılığı küresel ısınma konusunun seçimini sağlamıştır. Küresel ısınma konusunun bütün dünyayı ilgilendiren bir durum olduğu düşüncesiyle kültürel ve politik açılardan uygun olacağı ve öğrencileri rahatsız etmekten çok ilgilerini çekeceği tahmin edilmektedir. Sözcük bilgisi açısından, metnin orta-ileri düzey öğrenciler için kullanılacak olması sebebiyle ortaya çıkmış önvarsayımlar göz önüne alınmıştır ve öğrencilerin metinde geçen sözcüklerin orta-ileri düzeyde bir öğrencinin bilmesi gerektiği düşünülen sözcüklerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Sözcük bilgisi ve yapıya ilişkin edindikleri bilgiye yönelik varsayımlarda bulunabilmek için Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından oluşturulmuş Hitit adlı yöntem kitabı göz önünde bulundurulmuştur. Metinlerin görünüşleri de belirtilen ölçütler çerçevesinde hazırlanmıştır. Okuma metni için görsel olarak gerçek yaşamdaki gazete metinlerine benzer bir özellik taşımalarına çalışılmıştır.

Bundan sonraki bölümlerde erek yapının belirlenmiş biçim, anlam ve kullanımları çerçevesinde hazırlanmış olan işler, işlenişleri ile birlikte açıklanacaktır.

5. 1. 2. Dinleme

Öğrencilere erek yapıya ilişkin girdiler sağlanmadan önce öğrencilerin zihinlerindeki küresel ısınmayla ilgili artalan bilgisini tetikleyecek dinleme ve sözcük çalışması içeren etkinlikler sunulması amaçlanmaktadır. Hazırlanan dinleme etkinliğinin ders malzemesi olarak kullanımı seçimlidir, eğer istenirse derse bu dinleme etkinliği olmadan diğer girdi sağlayacak etkinliklerle başlanabilir. Bu etkinlikle odaklanılmış olan yapıya ilişkin girdiler yoğun olarak yer almamaktadır. Amaç, sözcük anlamları üzerinde durmaktır.

Dinleme etkinliği için yukarıda da yer alan Day (1994)'in belirttiği ölçütler çerçevesinde küresel ısınma konusunu seçilmiştir ve dinleme için özgün bir metin kullanılmıştır. Özgün dil girdileri sağlamak, düzeyinin üstünde olması durumunda bile, bütün metni anlamasalar da, öğrenciler dili gerçek kullanımları ile görmüş olur. Öğrenciler metnin zorluğundan dolayı kaygılsalar da duyduklarını anlamak için çaba harcarlar. Önemli olan dinleme metni değil öğrencinin metinle ilişkili olarak yapacağı işlerdir. Bu nedenle, değerlendirilmesi gereken metin değil, öğrencilerin düzeyine göre düzenlenen işlerdir. Dinleme öncesinde dinlemeye hazırlık olması amacıyla sözcük çalışmaları yapılmaktadır. İlk olarak *Örnek 32*'de yer alan sözcüklerle resimleri eşleştirme alıştırması yer almaktadır.

Örnek 32:

Resimlere bak ve hava nasıl, söyle.

The image shows a matching exercise with seven numbered weather icons and a list of weather conditions with lines for answers.

1. A yellow sun partially covered by a blue cloud.

2. A blue cloud with a white snowflake.

3. A yellow sun.

4. A blue cloud with a white snowflake and a white wind arrow.

5. A blue cloud with a white snowflake and a white rain arrow.

6. A blue cloud with a white snowflake and a white lightning bolt.

7. A yellow sun with a white wind arrow.

Sisli
Yağmurlu
Karlı
Gök gürültülü
Güneşli
Az bulutlu
Rüzgarlı

Örnek 32'de yer alan bu etkinlik öğrenciden beklenen cevapları ile birlikte Ek 1 A'da da yer almaktadır. Öğrenciler ilk olarak hava olayları üzerine çalışarak küresel ısınma konusuna geçmeden önce konunun en genel noktası olan hava olayları ile ilgileneceklerdir.

Bu etkinliğin ardından *Örnek 33a*'daki ve *Ek 1 B*'de bulunan mevsim değişikliğinin hatırlanabilmesi için normal şartlarda, mevsimlere göre hava sıcaklıklarının nasıl olduğunun konuşulabileceği bir etkinlik yer almaktadır. Mevsimlere göre yaşanan hava durumlarının konuşulmasının ardından da öğrencilere hava koşullarına bağlı olarak bölgelerin nasıl doğa özellikleri gösterdiklerini

hatırlayacakları sorular sorulmuş ve hava koşullarının değişmesi durumunda bölgelerde doğa koşullarının nasıl olacağı hakkında fikir yürütmeleri istenmiştir. Bu etkinlik de Örnek 33b ve Ekl C’de yer almaktadır.

Örnek 33

a.
Sizin ülkenizde bu mevsimlerde hava nasıl oluyor? Resimlerle mevsimleri eşleştir.

Yaz _____
Sonbahar _____
Kış _____
İlkbahar _____

b.
Resimlerdeki bölgelerde hava nasıl?



Hava sıcaklıkları değişirse, bu bölgelerde ne gibi farklılıklar olur?

Yapılan kısa sözcük çalışmasının ardından öğrencilerin erek yapıyla uğraşmadan sadece küresel ısınmaya yönelik bir konuda bir haber metni duymalarını sağlayacak olan dinleme metni sunulmaktadır. Dinleme öncesi bir etkinlik olarak da dinlenecek metnin söylemsel özelliklerine de dikkat etmelerini sağlayacağı düşünülen Ekl Ç’deki “Dinle ve kim konuşuyor, söyle” ve Ekl D’deki “Konuşma nereden alınmış olabilir?” şeklinde iki soru yöneltmiştir. Bu soruların yanında bir de konuşmanın nelerden bahsedildiğini belirlemeye yönelik olan ve Ek 1 E’de yer alan bir etkinlik sunulmuştur. Bu etkinliklerle öğrencilerin bir amaca yönelik olarak dinlemelerinin sağlanacağı düşünülmektedir. Bu soruların cevaplarının bulunması amacıyla dinleme yapıldıktan sonra öğrencilerden dönütler alınır. Uygun yanıtlar alınması durumunda dinleme metni öğrencilere bir kısmı Örnek 34’te verilen ve tam metin olarak ve öğrenciden gelecek cevaplarla birlikte Ekl F’de yer alan biçimiyle yazılı olarak da verilir.

Örnek 34:

Dinle ve boşlukları doldur.

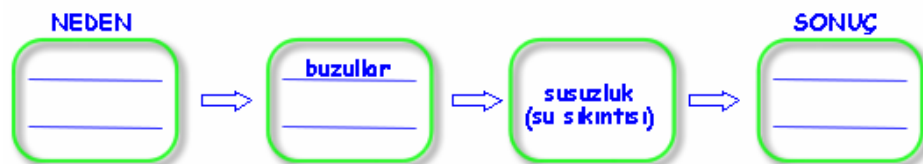
Küresel ısınma durdurulmazsa yaklaşık 70 yıl içinde dünyada hava sıcaklığı iki ila üç derece artacak. Hükümetler arası iklim değişikliği grubunun raporunda yer alması beklenen bu saptama ilk bakışta çok ürkütücü gelmeyebilir ancak sonuçları tahmin edilenden çok daha yıkıcı. Artık dağların üzerindeki _____ 1980 yılıyla kıyaslandığında 3 kat daha hızlı _____ . Bu, önemli içme suyu kaynaklarının ve tarım için vazgeçilmez olan _____ yok olması demek.

.....

Dinleme sırası etkinlik olarak da öğrencilerden kendilerine yazılı olarak verilen bu metinde yer alan boşlukları doldurulması istenir. Bu boşluk doldurma etkinliği ile öğrencilerin dikkatini metnin sözcüklerine de çekmek ve daha etkin dinlemelerini sağlamak amaçlanmıştır. Dinleme sonrasında öğrencilere metni genel anlamına yönelik olarak ele almalarını sağlayacak sorular yer almaktadır. Örnek 35'te ve cevaplarıyla birlikte *Ek1 G*'de yer alan tablonun doldurulması ile küresel ısınmanın sonuçlarına ilişkin olarak metinde yer alan bilgilerin sistemleştirilmesi amaçlanmaktadır. Ardından gelen ve *Ek1 H*'de yer alan "Kaç yıl içinde hava sıcaklığı 2-3 derece artacak?" gibi sorularla da metnin kavranması sağlanmaya çalışılmıştır.

Örnek 35:

Metne göre aşağıdaki tabloyu doldur.



Dinleme etkinliğinin ardından öğrencilere erek dile ilişkin girdiyi sağlayacak okuma metni verilecektir.

5. 1. 3. Okuma

Daha önce de belirtildiği gibi odaklanmış iş çerçevesinde öğrencilere aktarmak amacıyla seçilen erek yapı için girdi sağlamak amacıyla küresel ısınma konulu bir okuma metni kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Kullanılacak olan malzemelere yönelik konunun seçimi, erek yapının aktarılması için odaklanmış işleri düzenlemeyi de kolaylaştırmıştır. Çünkü küresel ısınma konusunun haber metinleri söyleminde yer alması, erek yapının gerçek dünyadaki kullanımıyla birebir örtüşmektedir.

Okuma metnine geçilmeden önce öğrencilerin küresel ısınmaya yönelik sözcük bilgilerini yeniden değerlendirmek ve okuma metnine hazır hale gelmelerini sağlamak amacıyla *Ek 2 A, B ve C'de* de bulunan malzemelerin sunulması planlanmaktadır.

Bu işlerle, öğrencilerin okuma sırasında sözcük anlamlarına dalıp erek yapıyı gözden kaçırmalarını önlemek istenmektedir. *Ek 2 A, B ve C'de* yer alan işte öğrenciler, dinleme öncesi işlerde yaptıkları gibi sözcüklerle resimleri eşleştirmektedir. Ancak bu eşleştirmede doğal afetler konusu ile ilgili sözcükler ve resimler yer almaktadır. *Ek 2 A'* da yer alan işte öğrenciler, sadece resimlerle verilen sözcükleri eşleştirir. *Ek 2 B'* de ve bir bölümü *Örnek 36.a'* da yer alan işte ise verilen özelliklerin hangi doğal afetle ilgili olduğunun ortaya konulabileceği bir çalışma yapılıyor. *Örnek 36.b'* de de hem resimlerin hem de ipuçları olarak verilen tümcelerini sözcüklerle eşleştirildiği bir iş yapılmaktadır. Bu işin tamamı ve öğrencilerden beklenen cevapları *Ek 2 C'* de bulunmaktadır.

Örnek 36

a.

Sizce aşağıdakiler hangi doğal afetle ilgili sonuçlar, eşleştirin.

sel fırtına deprem yıldırım çığ
Bulutlardaki elektrik yere iniyor ve değdiği her yeri yakıyor, yangınlar çıkıyor.

b.

Aşağıdaki ipuçları hangi bölgelerle ilgili, resimlerle birlikte eşleştir.

çöl orman buzul dağ deniz				
a	b	c	ç	d
				



Orası çok soğuk bir yer. Her yerde su var ama sular buz tutmuş. Orada fok balıkları ve beyaz ayılar yaşıyor. Hava sıcak olursa onlar eriyor ve su oluyor

Küresel ısınmanın yol açabileceği sorunlara geçilmeden önce diğer doğal afetlerle ilgili konuşmalar ve hatırlatmalar yapmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Ek 2'deki Ç. ve D. işleri, öğrencilerin kendi fikirlerini ve bilgileri ortaya koyma şansı sağlar. Ek 2 Ç'deki öğrencilere açlığın kuralığının nedeninin neler olabileceğine yönelik bir seçebilecekleri cevapların olduğu bir iş, Ek 2 D'de "Sizce küresel ısınma nelere neden olabilir?" sorusu ve seçebilecekleri cevaplar yer almaktadır. Açlığa ve kuraklığa sebep olabilecek doğal afetler üzerine konuşup daha sonra da sadece küresel ısınmanın yaratacağı sorunlar üzerine çalışmak, öğrencilerin küresel ısınma konusunda düşünmesini sağlar ve öğrenciler, okumaya daha hazır hale gelir. Bu etkinliğin soruları Örnek 37'de yer almaktadır.

Örnek 37:

Sizce küresel ısınma nelere neden olabilir?

- Mevsim süreleri, mevsimlerin başlama ve bitiş tarih değişebilir.
- Kuş türlerinde azalma meydana gelebilir.
- Ulaşım problemleri ortadan kalkabilir.
- Deniz seviyesinin yükselmesine ve tuzlu suyun derelere karışmasına neden olabilir.
- Ayıların kış uykusuna daha geç yatmasına neden olabilir.
- Buzulların erimesine yol açabilir.
- Teknoloji ilerlemesine katkıda bulunabilir.
- Tropikal iklim seven hayvanların azalmasına neden olabilir.
- Böcek nüfusunun artmasını sağlayabilir.

Öğrencilerin kendi düşüncelerini ortaya koymalarının ardından, *Ek2 E'*deki işte yer alan sorular *Ek2 D'*deki ve *Örnek 37'*deki sorularla aynıdır. Ancak *E'*deki sorular, okuyacakları metinlerde küresel ısınmanın sonuçlarından hangilerinin yer aldığı ile ilgilidir. Böylece öğrencilerin metni belirli bir amaca yönelik okumalarının sağlanacağı düşünülmektedir.

Ek 2 F'de yer alan okuma metinlerinde erek yapı Ellis (2003b)'in iş türleri sınıflandırmasında yer alan *odaklanmış* işlerden olan *zenginleştirilmiş girdi* biçiminde öğrencilere sunulmaktadır. Örnek 38'de bu metinlerden biri yer almaktadır. Bu işle amaçlanan, öğrencinin dikkatini erek yapılarla çekmektir. Erek yapılar, hem daha sonra kullanılacak olan işler de hem de okuma metninde öğrencinin dikkatini çekmeye yönelik olarak farklı biçimde yazılmıştır. Farklı olmanın yanında, metinde yer alan fazla sayıda erek yapının kullanılmasıyla *girdi seli* oluşturmaya çalışılmıştır.

Örnek 38:

KÜRESEL ISINMA

1

Ulusal Atmosfer Araştırma Merkezi, Kuzey Kutbu'ndan büyük bir buzul kütesinin **koptuğunu belirtiyor**. Merkez yetkilileri, buzulların 2040 yılının yaz aylarında tamamen **eriyeceğini iddia ediyorlar**. Merkezen Marika Holland, "Hava sıcaklıkları **artmaya devam ediyor**. 10 yılı içinde buzulların 5,9 milyon kilometrekareden 1,9 milyon kilometrekareye **ineceğini tahmin ediyoruz**" diye vurguluyor. Chris Ripley de buzulların altı kat daha hızla okyanusa **kaydığını belirtiyor**. "Bunun sebebi de buzulların erimesidir" dedi ve **çalışmaya devam edeceğiz** ve insanları **bilgilendirmeye çalışacağız** diye belirtti.



Kaynak :

http://www.cnnturk.com/BILIM_TEKNOLOJİ/haber_detay.asp?PID=15&HID=4&haberID=271874
http://www.cnnturk.com/BILIM_TEKNOLOJİ/haber_detay.asp?PID=15&HID=3&haberID=282430
<http://www.sabah.com.tr/2005/02/03/gnd.103.html>

Ek2 F'de yer alan metinler okunduktan sonra erek yapı üzerinde durulmadan, metinler okunmadan önce de karşılaşılmış olan ve *Ek2 E*'de ve *Örnek 37*'de yer alan, metinlerin nelerden söz ettiği ile ilgili soru cevaplanır. Bu soruların, amaçlı okumayı sağlamanın yanında, metinlerin anlamlarının da ortaya çıkmasında yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Metinlerin konularına ilişkin sorular cevaplandıktan sonra, öğrencilerden kendilerine verilmiş olan başlıklarla metinleri eşleştirmeleri istenir. Örnek 39'da da yer alan bu eşleştirme soruları da *Ek2 G*'de öğrencilerden beklenen cevapları ile birlikte yer almaktadır.

Örnek 39:

Aşağıdaki başlıklarla haberleri eşleştirin.

- Mevsimler değişiyor.
- Kuşların nesli tükeniyor.
- Ulaşım problemleri ortadan kalkıyor.
- Denizler yükseliyor ve tuzlu su derelere karışıyor.
- Kutup ayıları daha geç uyuyor
- Buzullar hızla eriyor.
- Tropikal iklimi seven hayvanlar azalıyor.
- Böcek nüfusu artıyor.
- Kutup ayılarının doğal yaşam koşulları değişiyor.

Öğrenciler metinlere başlık verirken metnin içeriğine dikkat etmek durumda kalacaklardır. Başlıklandırmak metnin içeriğini tam olarak anlamayı gerektirir. Bu açıdan bakıldığında bu iş, öğrencilerin metin anlamıyla uğraşmalarını sağlayacaktır.

Genel anlamla uğraşılmasının ardından metin içinde yer alan girdilere dikkat çekebilmek için metinlerde farklı karakterle yazılmış olan sözcükler üzerinde durulur. Bu amaçla *Ek2 H'*de tamamı ve cevaplarının yer aldığı iş yapılır. Bu işte öğrenciler erek yapı ile tam olarak ilgilenmezler. Örnek 40'da da yer aldığı gibi tanımlarla eylemleri eşleştirirler ve erek yapının birlikte anlam kazandığı ve eşdizimsel ilişkiler gösterdiği eylemler üzerinde çalışmış olurlar.

Örnek 40:

Aşağıdaki sözcükleri, tanımlarla eşleştirin.

Bildir- Vurgula- Tahmin et- İddia et- Açıkla- Tespit et-
Amaçla- Neden ol- Ortaya çık- Çalış- Devam et- Başla-

	Haber vermek.
vurgula-	Bir noktaya dikkat çekmek
	İleride olacağını görmek

Sözcüklerin anlamlarının yanlış anlaşılmasını önlemek ve anlamları netleştirmek için *Ek 2 I*deki alıştırmaların yapılmasının da uygun olduğu düşünülmektedir. Bu iş, sözcüklerin; metinde farklı karakterlerle belirgin bir şekilde yazılmış olan sözcüklerin öğrencilerin anadillerindeki karşılıklarını bulacakları bir iştir. Sınıftaki öğrencilerin tamamının anadilinin aynı olması durumunda öğrenciler sözcüklerin karşılıklarını hep birlikte bulabilirler; ancak öğrencilerin anadillerinin farklı olması durumunda öğrenciler sözcüklerin anadilindeki karşılıklarını kendileri bulurlar. Sözcüklerin anadilindeki karşılığını bulmak özellikle yetişkin öğrenciler için yararlı bir çalışmadır. Sözcüğün tanımını vermek bazı durumlarda, özellikle soyut kavramlar söz konusu olduğunda yeterli olmayabilir, ya da sözcüğün farklı ve yanlış anlaşılmasına neden olabilir. Bu sebeple, anlamın tam ve doğru olarak yerleşmesi için anadilin kullanılmasında fayda vardır (Cole, 1998). Öğrenci anadilinde karşılığını bildiği sözcüğü daha rahat ve güvenle de kullanabilir.

Sözcük anlamları üzerine çalışmalar gerçekleştirildikten sonra metnin anlamı üzerine yoğunlaşırken, aynı zamanda erek yapının da kullanılmasını sağlayacak olan bir soru-cevap etkinliği yapılır. *Ek 2 I'*de yer alan bu iş öğrencilerin-mA, -DIK ve –

AcAk yapılarına odaklanmalarını sağlayan bir iştir. Bu işte öğrencilere metinlerde geçen cümlelere yönelik sorular sorulmaktadır. Öğrencilerin soruları cevaplarken erek yapıları kullanacağı düşünülmektedir. Sorularda yantümcelerinin biçimsel özelliklerine ilişkin girdiler bulunmaktadır. Örneğin, “*Kuzey Kutbu Araştırma Merkezi neyi belirtiyor?*” sorusuyla *belirt-* eyleminin öncesinde gelen *ada* –I belirtme durum eki yüklediğine ilişkin bir girdi sunulduğu söylenebilir. Bununla birlikte de kendisinden önce gelen ad yantümcesinin –AcAk ya da –DIK adlaştırma ekleriyle ve –I belirtme durum ekiyle kullanılması ve sorunun da bu bilgi sayesinde cevaplanması beklenmektedir. *Ek 2 İ*’de yer alan bu sorularla, öğrencilerin bildikleri kadarıyla ve biçimsel olarak erek yapıyı kullanmalarını sağlanmış olur. Tam olarak doğru kullanamaları da yapıyı kullanmayı denemelerini sağlar. Soruların türü öğrencilerin erek yapıyı kullanmaları konusunda zorlayıcı bir rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu iş Loscky ve Bley-Vroman (1993)’nın ortaya koyduğu *işin gerekliliği* kavramının içine girmektedir. Bu işin tamamlanabilmesi için erek yapının mutlaka olması gerekmektedir. Bu tür işler *zorlanmış çıktı* olarak da değerlendirilmektedir. Çıktı için öğrenciler tam bir yönlendirme ile erek yapıyı kullanmak zorunda bırakılmaktadır. Böylece öğrenciler zorunlu da olsa erek yapıyı kullanmak durumunda kalmaktadır.

Öğrenciler okuma metni ve okuma metnine bağlı olarak karşılaştıkları bu erek yapıyı üretimsel boyutta daha yoğun biçimde kullanmaları için öğrencilerin bir röportajı metne çevirmelerine yönelik bir iş yapmaları istenmektedir. Bu iş, *5. 1. 4.*’te *Üretim* başlığı altında yer almaktadır.

5. 1. 4. Üretim

Odaklanmış iş bağlamında kendilerine sunulan zenginleştirilmiş girdilerin yer aldığı metinlerin okunması metinlere ilişkin soruların erek yapı çerçevesinde cevaplanmasının ardından işe dayalı dil öğretimin gereği olarak öğrencilerin üretimle erek yapıyı kullanmaları gerekmektedir. Bu açıdan öğrencilere erek yapıyı kullanmalarını sağlayacak bir iş verilir. Erek yapının girdilerde kendilerine aktarılmış olan biçimiyle üretimlerini sağlamak için gazetede ya da bir dergide kullanılacak

bir metin üretmeleri istenmektedir. Gazete ya da dergide yayımlanabilecek bir metin olmasının yanında erek yapı olan ad yantümcelerinin bir başkasının konuşmasını resmi dille aktarmak için kullanılmasını da sağlamak amacıyla öğrencilere bir röportaj verilir ve bu röportajı metne çevirmeleri istenir. Röportaj ve öğrencilerin metne çevirmelerini sağlayacak yönergelerin yer aldığı bölüm *Ek 3*'te yer almaktadır.

Öğrencilerin röportajı metne çevirmelerinde yardımcı olması adına, öğrencilere verilen yönergede ad yantümcelerinin konuşma aktarma amacıyla birlikte kullanıldığı eylemlerden örnekler de yer almaktadır. Bunun yanında öğrencilerin ne yapacaklarını anlamalarında yol gösterici olması amacıyla metin için örnek bir başlangıç da verilmektedir.

Üretime yönelik olan bu işin öğrencilerin erek yapıyı kullanmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu işin tamamlanabilmesi için erek yapının kullanılması gerekmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi bu türden erek yapının varlığıyla tamamlanabilecek olan işler, Loscky ve Bley-Vroman (1993)'nin ortaya koyduğu *işin gerekliliği* kavramıyla değerlendirilebilmektedir. Aynı zamanda bu üretim sonucunda ortaya çıkacak çıktı da, *zorlanmış çıktı*dir. Zorlanmış çıktı içeren işler, bir üretim için ya da bir işin tamamlanabilmesi için verilmiş yönergelerle, odak olanın kullanılmasını zorunlu kılar. Zorlanmış çıktı sayesinde öğrenci erek yapıyı kullanarak öğrenebilir. Bu iş ile hedeflenen öğrencinin erek yapıyı erek söylem bağlamında kullanmasıdır.

Bu işle sağlanan zorlanmış çıktıyla kullanılan erek yapıların, öğrenci tarafından özgür kaldığında da tercih edilip edilmeyeceğini ele alan bir iş olarak not al-yaz işlerinden yapılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Bu iş *4. 1. 5. Not al-yaz* adlı bölümde yer almaktadır.

5. 1. 5. Not al yaz

Öğrencilerin, girdi seli ile aldıkları ve üretim için zorlanmış çıktı oluşturdukları işlerden sonra öğrencilerin özgür kaldıkları durumlarda da erek yapıyı kullanılıp

kullanmadıklarını görmek için bir *not al-yaz* etkinliği düzenlenmiştir. Not al az etkinliği için öğrencilere sunulan metin *Ek 4'te* yer almaktadır.

Ek 4'te yer alan not al-yaz işi ile öğrenciler, öğretmen tarafından okunan metni dinleyip ikişer kişilik gruplar halinde notlar alırlar. Grup çalışmasındaki amaç öğrencilerin güdülerini arttırmak ve daha büyük bir güvenle işe başlamalarını sağlamaktır. Öğrenciler aldıkları notları kullanarak yeni bir metin oluştururlar. Bu metinle öğrencilerin üretimde bulunmaları sağlanırken daha sonra bu metinlerin kontrolünde öğrencilerin yeni erek yapıyı kullanmayı tercih edip etmedikleri ortaya çıkabilir. Öğrenciler üretimlerini gerçekleştirdikten sonra öğrencilere bilinçlendirme işi amacıyla da kullanılmak üzere özgün metin dağıtılabilir ve böylece öğrenciler, özgün metin ile kendi yazdıkları metni karşılaştırma fırsatı bulurlar. Karşılaştırma ile erek yapıyı kullanmamaları durumunda nasıl kullanıldığını fark etmeleri amaçlanmaktadır. Bu iş için seçilen metnin içeriği, daha önceden okunan ve dinlenen metinlerin içeriğine ters düşmektedir. Küresel ısınma ile ilgili olan not al-yaz metni, diğer metinlerin ve gerçek dünya bilgilerinin tersine küresel ısınmanın olmadığını ileri süren bilgiler içeren bir metindir. Bu farklılıkla amaçlanan öğrencilerin dikkatini çekmektir. Metin, daha önce okudukları ve dinledikleri metinlerden artık sıkılmış olabilecekleri düşüncesiyle düzenlenmiştir. Metnin bir bölümü Örnek 41'de yer almaktadır.

Örnek 41:

Küresel Isınma Önemli Bir Sorun Değil

Prof. Dr. Sakine Rüya ile küresel ısınma ile ilgili görüştük. Sayın Rüya, bize küresel ısınma hakkında ilginç bilgiler verdi. Rüya küresel ısınmanın Türkiye ve dünya için önemli bir sorun **olmadığını belirtti.** İnsanların küresel ısınmayı engellemek için dikkatli davranmalarına gerek **olmadığını söyleyen** Rüya, küresel ısınma konusunda insanların üzülmelerinin gereksiz **olduğunu söyledi.** Su sorunumuz **olmadığını iddia eden** Sakine Hanım "İnsanlar dilediği gibi su **kullanmaya devam etsin**

Bu işle öğrencilerin erek yapıyı kullanmaları konusundaki tercih ve başarısına ilişkin bilgi edinildikten sonra erek yapıya ilişkin açık bilgi öğrenme aşamasına geçilebilir.

5. 1. 6. Bilinçlendirme İşi

Öğrencilere örtük şekilde zenginleştirilmiş girdi şeklinde verilen erek yapının, biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin daha açık hale gelmesi için açık öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak bir iş yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun için de bir bilinçlendirme işi hazırlanmıştır. Bilinçlendirme işinde öğrenciler, *not al-yaz* işinde duydukları metin üzerinde biçimsel olarak çalışırlar. Metinde erek yapılar yoğun olarak yer almış ve daha önce karşılaşılan erek yapı için girdi seli sağlanmış olur. Erek yapıların metinde fazlaca yer almasının yanında yapılar vurgulu biçimde yazılmıştır. Bununla amaçlanan da öğrencilerin dikkatini erek yapıya çekmektir. Not-al yaz işinde okunan ve bilinçlendirme işinde kullanılan metnin bir kısmı Örnek 41’de yer almaktadır.

Ek 5 A’da yer alan bilinçlendirme işinde ilk olarak, metinde geçen ad yantümcelerinin altını çizerek. Bu işle öğrenciler metindeki erek yapıları genel olarak görmüş ve fark etmiş olurlar. Daha sonra öğrencilerden *Ek 5 B*’deki işi yapmaları istenir. Bu işle amaçlanan öğrencilerin –mA, -DIK ve –AcAK ile oluşturulan ad yantümcelerinin birlikte kullanıldığı ana tümce eylemlerine dikkat etmeleridir. İşte eylemler verilerek öğrencilerden ana tümce eylemlerinde önce kullanılmış olan ve kutu içinde metinde verilen yantümce eylemlerini dolayısıyla da –mA, -DIK ve –AcAK ile oluşmuş yantümce yazmaları istenir. Örnek 42’de de bir bölümü verilen bu iş ile öğrencilerin yapıyı fark etmeden de olsa yazmaları sağlanmış olacağı düşünülmektedir.

Örnek 42:

Metinde mor olarak yazılan ve aşağıdaki verilen eylemlerin öncesinde gelen sözcükleri yaz.

1. önemli bir sorun olmadığını belirtti.
2. söyleyen
3. söyledi.

Öğrenciler yantümce eylemlerini ekleriyle birlikte boşluklara yazdıktan sonra *Ek 5 C*’de yer alan diğer bilinçlendirme işi yapılır. Bu işte de –mA, -DIK ve –AcAK biçimbirimleriyle kullanılan ekleri sınıflandırmalarını sağlamak için verilen tabloyu

doldurmaları istenir. Böylece tüm işlerin amacı olan –mA, -DIK ve –AcAK biçimbirimleriyle oluşturulmuş ad yantümcelerinin birlikte kullanıldıkları eylemler ortaya konulmuş olur. Bu etkinliğin gerçekleşmesi için öğretmen önceki girdilere gönderimde bulunarak öğrencilere destek olabilir. Bu etkinliğin ardında da öğrencilerin kuralı kendilerinin ortaya koymasını sağlayacak olan *Ek 5 Ç*'deki iş yapılır. *Ek 5 Ç*'deki işte öğrenciler ana tümce eylemlerine göre yan tümce eylemlerinin aldığı biçimbirim ve diğer ekler ortaya çıkmış olur. Bir bölümü *Örnek 43*'te görülen bu işle açık öğrenme ile öğrenciye ilk etapta sunum aracıyla aktarılmamış olan erek yapı kuralları öğrencilere kendilerinin yaptıkları işle aktarılmış olur.

Örnek 43:

Kuralı yaz.

eylem + _____ + InI	belirt- vurgula- söyle- iddia et- düşün-	ya da	eylem + _____ + InI	belirt- vurgula- söyle- iddia et- düşün-
---------------------	--	-------	---------------------	--

Bilinçlendirme işinin tamamlanmasının ardından gerek duyulması durumunda öğrencilere yeni işler ya da tamamen biçime yönelik işler verilebilir.

Bu bölümde *odaklanmış iş* ile hazırlanmış olan ders malzemeleri açıklanmıştır. Bundan sonraki bölümde sonuç ve önerilere yer verilerek çalışma sonlandırılacaktır.

VI. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için uygun yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerin belirlenmemiş olması üzerine ortaya çıkan bu çalışma, daha önce de belirtildiği gibi, Türkçedeki *-mA*, *-DİK* ve *-AcAK* biçimbirimleriyle oluşturulan ad yantümcelerini eşdizimli olarak kullanıldıkları eylemlerle birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için *odaklanmış işler* düzenlemek amacıyla yapılmıştır. İngilizce gibi birçok dilin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ve üzerinde çalışmalar yapılan *İşe-Dayalı Dil Öğrenme* çerçevesinde, *-mA*, *-DİK* ve *-AcAk* ad yantümce biçimbirimlerinin ana tümcede hangi eylemlerle birlikte kullanıldığı, gazete metinleri ve haber bültenleri kullanılarak odaklanmış işlere yoğunlaşan malzemeler hazırlanmıştır. Çalışmada hazırlanan *odaklanmış iş* malzemelerinde ad yantümcelerinden *-mA*, *-DİK* ve *-AcAK* biçimbirimleriyle oluşturulanlar üzerinde çalışılmış diğer ad tümceleri göz ardı edilmiştir.

Malzemeler hazırlanırken yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, orta ileri düzeyde olduğu, buna bağlı olarak; Türkçenin zaman, görünüş ve kip özellikleri, iyelik yapıları, durum ekleri, ad yantümceleri, ortaçlı ve ulaçlı yapılar, bağlaç kullanımını bildikleri ve gerekli sözcük bilgisine sahip oldukları ve yetişkin oldukları varsayılmıştır. Bu varsayımlar çerçevesinde hazırlanan malzemelerin daha açık hale gelebilmesi için, malzemeler açıklanmadan önce, bazı kuramsal bilgilerin açıklanmasının yerinde olacağı düşünülmüştür. Bunun için I. Bölüm olan Girişte çalışmanın amacı, problem durumu, yukarıda da belirtilen sayılılar ve çalışmanın kapsamına dahil edilmeyen konulara yer verilmesinin ardından, II. Bölümde yabancı dil öğretimi, özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik birkaç çalışmadan söz edilmiştir ve II. Bölümün ardından da çalışmanın kuramsal tabanının açıklandığı bölümlere geçilmiştir. III. Bölümde öncelikle geçmişten günümüze kadar yabancı dil öğretimine ilişkin yaklaşımların nasıl değişiklikler gösterdiğinin ortaya konulabilmesi için *3. 1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri* başlığı altında yabancı dil öğretim yöntemlerinin, *kuramsal dayanakları*, *öğretmen ve öğrencilerin nasıl roller üstlendikleri*, *dilin nasıl görüldüğü* ve o yaklaşım ve

yöntemde kullanılan *malzeme ve teknikler* açıklanmaya çalışılmıştır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinin ardından dil öğretiminde dilbilgisinin nasıl ele alındığı ve yabancı dil öğretim yöntemleri çerçevesinde dilbilgisinin nasıl öğretildiğinin ortaya konulabilmesi için 3. 2. *Dil Öğretiminde Dilbilgisi* başlığı altında, özellikle bilişsel öğrenmeye göre dilbilgisinin nasıl ele alındığı açıklanmaya çalışılmış, sunum uygulama-üretim modeliyle İşe-Dayalı Dil Öğrenme Modeli karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın temelini oluşturan İş kavramı ve odaklanmış işler de 3. 3. *İş* başlığı ile sunulmuştur.

Çalışmada hazırlanan malzemeler Türkçedeki –mA, -DIK ve –AcAK biçimbirimlerinin öğretime yönelik olduğu için bu yapıların nasıl ele alındığının anlaşılması için ayrı bir bölüm olarak Türkçedeki ad yantümcelerine yer verilmiştir. IV. Bölüm olan *Türkçedeki Ad Yantümceleri*'nde –mA, -DIK ve –AcAK ile oluşturulan ad yantümcelerinin biçim anlam ve kullanımları açıklanmaya çalışılmış ve üç boyutlu dilbilgisi şeması üzerinde bu özellikleri gösterilmiştir. Bu bölümde özellikle –mA, -DIK ve –AcAK yapılarının aynı dizimde bulunabileceği ekler ve bu eylemlere göre biçimbirimlerin seçimi vurgulanmıştır.

V. Bulgular ve Yorumlarda da –mA, -DIK ve –AcAK biçimbirimleriyle oluşturulmuş ad yantümcelerinin öğretimi için hazırlanmış odaklanmış işler açıklanmıştır. Hangi işin neden çalışmada yer aldığı ve derste nasıl işlenebileceğinin yer aldığı bölümün amacı daha sonra Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde malzeme hazırlarken kullanılacak tekniklerin rahatça görülmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ekte yer alan örnek malzemeler, erek dilbilgisi yapılarının öğrencilere ilk olarak açık sunum yoluyla değil, öğrencinin girdiyle karşılaştığı ve erek yapıyı kullandığı *işleri* içerir. Dil öğretiminde, işler kullanılsa da dilbilgisi öğretimi geri planda tutulamaz. Bunun için dilbilgisi yapılarının öğrencilere aktarıldığı ancak kural olarak değil, özgün kullanım ve işlevlerine uygun işlerle verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla dilbilgisi öğretimi için uygun yöntemlerden

birinin *İşe-Dayalı Dil Öğrenme Modeli* çerçevesinde kullanılan *odaklanmış işler* olduğu savunulabilir.

Çalışmada hazırlanan örnek malzemelerin kesin uygunluğunun kanıtlanması için malzemeler uygulanmalı ve öğrenci geribildirimleriyle değerlendirilmelidir. Odaklanmış işlerin Türkçedeki -mA, -DİK ve -AcAK ile oluşturulan ad yantümcelerinin öğretiminde etkili olup olmadığının ortaya konulabilmesi için denek grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki dil öğretim ortamında denenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, görüşmeler aracılığıyla, öğrencilerden alınacak görüşlerle de yöntemin etkililiğine ilişkin öğrenci bakış açısına yönelik fikir de edinilebilir. Bu değerlendirmelerin yapılmasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için uygun yöntemlerin belirlenmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Addysg, A. (2001). *Second Language Acquisition*. <http://www.aber.ac.uk/~mflwww/seclangaqu.html> (24 Temmuz 2007).
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2002). *Hitit 1*. Ankara: TÖMER.
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2002). *Hitit 2*. Ankara: TÖMER.
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2002). *Hitit 3*. Ankara: TÖMER.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerilerini Geliştirme Yolları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balpınar, Z. (2004). *Turkish Phonology, Morphology and Syntax. (Türkçe Ses, Biçim ve Tümce Bilgisi)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Banguoğlu, T (2004). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK
- Breen, M. (1989). "The Evaluation Cycle for Language Learning Task". in R. K. Johnson (ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Longman.
- Bull, W. E. (1965). *Methodologies in Foreign Language Teaching a Brief Historical Overview*. <http://www.linguistics.com/methods.htm>. (17 Temmuz 2006).
- Camkıran, Ö. (2007), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için Şimdiki Zamanın Metinlerle Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Celce-Murcia, M. (2002). "Why It Makes Sense to Teach Grammar in Context and Through Discourse". Hinkel, E. & Fotos, S. (ed.) *New Perspectives on Grammar Teaching in the Second Language Classrooms*. (119-133). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Cem, A. (2005). "Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi Hazırlama ve Uygulama Önerisi". *Dil Dergisi*. 128: 7-24
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistic*. Oxford: Oxford University Press.
- Çetin, M. (1999). *Turkofoni. Türkçe Öğren 1*. İstanbul: Turkofoni.
- Çetin, M. (1999). *Turkofoni. Türkçe Öğren 2*. İstanbul: Turkofoni.
- Çetin, M. (1999). *Turkofoni. Türkçe Öğren 3*. İstanbul: Turkofoni.
- Çetin, M. (1999). *Turkofoni. Türkçe Öğren 4*. İstanbul: Turkofoni.
- Çetin, M. (1999). *Turkofoni. Türkçe Öğren 5*. İstanbul: Turkofoni.
- Çetin, M. (1999). *Turkofoni. Türkçe Öğren 6*. İstanbul: Turkofoni.
- Çetin, M. (2001). *Turkuaz Türkçe Konuşalım 1*. İstanbul: Dil Evi Yayınları.
- Çetin, M. (2001). *Turkuaz Türkçe Konuşalım 2*. İstanbul: Dil Evi Yayınları.
- Çotuksöken, Y. (1983). "Yabancıların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Hatalar". *Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı*. 379-380: 88-94. Ankara: TDK
- Day, R. R. (1994). *Selecting a Passage for the EFL Reading Class*. English Language Teaching Forum. Vol 32 no 1.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *ELT Methodology*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.

- Doughty, C & Williams, J. (1998). "Issues and Terminology". Doughty, C & Williams, J.(ed.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. (1-11). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2002). "The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign language Curriculum". Hinkel, E. & Fotos, S. (ed.) *New Perspectives on Grammar Teaching in the Second Language Classrooms*. (17-34) Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher
- Ellis, R. (2003a). *Professional Reading: Options in Grammar Teaching*.
http://www.tki.org.nz/r/esolonline/teachers/prof_read/rod_ellis_e.php
(15.02.2005)
- Ellis, R (2003b). *Task-based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Fidan, Ö. (2005). "Dilbilgisi Öğretiminde Söylem-Dilbilgisi Yaklaşımı: Eski Köye Yeni Adet mi, Yoksa 'Biz Bunu Zaten Yapıyoruz' mu?". *Dil Dergisi*. 128: 25-37.
- Fotos, S. (2001). "Cognitive Approaches to Grammar Instruction". Celce-Murcia (haz.) *Teaching English As a Foreign Language*. Heinle&Heinle.
- Gabrielatos, C. (1994). *Minding our Ps: A Framework for Grammar Teaching*. Current Issues. (5-8)
- Gass, S. & Crookes, G. (eds). (1993a). *Task in a Pedagogical Context Integration Theory and Practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Gass, S. & Crookes, G. (eds). (1993b). *Tasks and Language Learning Integration Theory and Practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.

- Grabe, W. & Kaplan, R (1992). *Introduction to Applied Linguistics*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Gür, H. (1995a). “Dil Öğretim Yöntemleri: Dilbilgisi-Tercüme Yöntemi, Doğal Yöntem, Doğrudan Yöntem”. *Dil Dergisi*. 32: 28-34.
- Gür, H. (1995b). “Dil Öğretim Yöntemleri: Okuma Yöntemi, İşitsel-Dilsel Yöntem”. *Dil Dergisi*: 34: 42-48
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hacıömeroğlu, M. S. (2007), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için Kiplik Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Huges, R., Mccarthy, M. (1998). “From Sentences to Discourse: English Language Teaching”. *TESOL Quarterly*. 32: 263-287.
- Kerslake, J. & Göksel, A. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Kıymazarslan, V. (2006). *A Discussion of Language Acquisiton*. <http://maxpages.com/thena/ladiscussion> (23 Temmuz 207)
- Kocaman, A.& Osam N. (2000). *Uygulamalı Dilbilim-Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Hitit Yayınevi.
- Koç, S. (2005). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Aradil Özellikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. London: Routledge.

- Kurudayıoğlu, M. Deniz, K. (2004) “Doğrudan Öğretim ve Türkçe Eğitiminde Uygulanması”. *Anadili Dergisi*. 32: 7- 21
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). “Teaching Grammar”. M. Celce-Murcia (haz.) *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*. Heinle&Heinle.
- Lazaranton, A. (2001). “Teaching Oral Skills”. M. Celce-Murcia (haz.) *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*. Heinle&Heinle.
- Lewis, M. (1994). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Commercial Colour Press.
- Liao, X. Q. (2001).”*Information Gap in Communicative Classrooms*.” Office of English Language Programs. Volume 39 Number 4 <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no4/p38.htm>
- Lightbown, P, M. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1985). “A Roel for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching”. in K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). “Theory, Research and Practice”. Doughty, C & Williams, J.(ed.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. (15-41) United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lowe, C. (2003). *Integration not eclecticism: a brief history of language teaching*. 1853 – 2003. www.ihworld.com/ihjournal/articles/03ABRIEFHISTORY.pdf. (16 Ağustos 2006).

- MacLachlan, G. & Reid, I. (1994). *Framing and Interpretation*. Melbourne University Press.
- Marks, J. (2005). "The Grammar Translation Method". http://www.onestopenglish.com/teacher_support/ask/Methodology/method5.htm. (3 Temmuz 2006).
- Massi, A & Marino, M. P. (1998). *Using the News in Classroom*. A Discourse Approach. English Language Teaching Forum. Vol 36 No 3
- Maurer, J. K. (1997). *Presentation, Practice, and Production in EFL Class*. The Language Teacher Online. <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/maurer.html> (07.09.2007).
- Mora, J. K. (2002). *Second-Language Teaching Methods: Principles & Procedures*. <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/ALMMMethods.htm>. (2 Temmuz 2006).
- Mori, J. (2002). "Task Design, Plan and Development of Talk-in Interaction: an Nnalysis of a Small Group Activity in Japanese Language Classroom". *Applied Linguistics*". *Applied Linguistic*. Oxford: Oxford University Press. 23: 323-347.
- Munoz de Cote, L. M. (2003). *Ways of Approaching Grammar Teaching*. MEXTESOL. 26: 19-31
- Nunan, D. (1989). *Desing Task for he Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- O'Malley, J. M & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Özsoy, S. (2002). Turkish. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Park, E. S. (2004). "Constraints of Implicit Focus on Form: Insights from a Study of Input Enhancement". Working Papers in TESOL & Applied

Linguistics, Vol 4, No 2 <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/59> (17.05.2007)

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Rees, G (2002). *Find the Gap-increasing Speaking in Class*.
http://www.teachingenglish.org.uk/think/speak/find_gap.shtml. (17.10.2007)

Richard, J., J. Platt, Weber (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*.
London: Longman.

Rodgers, T. S, (2001). *Language Teaching Methodology*.
<http://www.cal.org/ericcll/digest/rogers.html>. (03 Temmuz 2006).

Sebüktekin, A. (2004). *Yabancılar için Türkçe 1*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Sebüktekin, A. (2004). *Yabancılar için Türkçe 2*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Shekan, P (1996). "A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction".
Applied Linguistic. 17: 38-62. Oxford: Oxford University Press.

Suter, C. (2001). *Discussing and Applying Grammatical Conscious-Raising*.
<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/Essays.htm> (17.05.2007)

Swain, M. (1998). "Focus on form Through Conscious Reflection". Doughty, C & Williams, J.(ed.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. (64-81) USA: Cambridge University Press.

Swan, M (2005). "Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction."
Applied Linguistics. Oxford University Press. 26: 276-401.

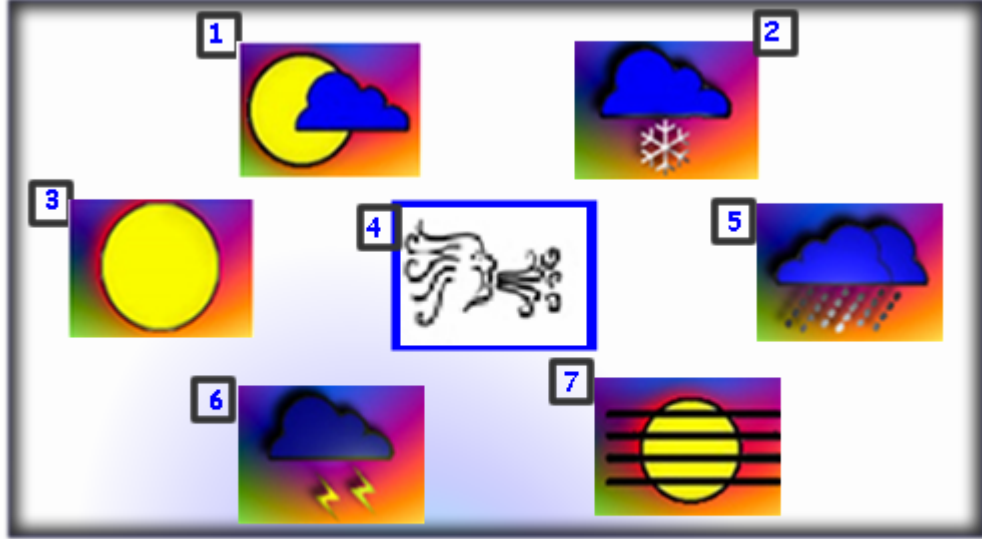
Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman.

- Thuleen, N. (1996). *The Grammar-Translation Method*.
<<http://www.nthuleen.com/papers/720report.html>>. (3 Temmuz 2006).
- Van Lier, L. (2002). "The Role of Form in Language Learning." M. Box (haz.)
Reflections n Language and Language Learning. Philadelphia, USA: John
Benjamin.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- White, J. (1998). "Getting the Learners' Attention". Doughty, C & Williams, J. (ed.)
Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. (85-113)
United Kingdom: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman
- Wilson, H. (2005). "Testing the Covert Method of Grammar Teaching: A Pilot
Study". Proceeding of the CATESOL State Conference. San Diego,
California. <http://www.catesol.org/Wilson.pdf>.

EKLER

EK 1.

A. Resimlere bak ve hava nasıl, söyle.



- | | | | |
|------------------|-------|---------------|-------|
| a. Sisli | _____ | d. Güneşli | _____ |
| b. Yağmurlu | _____ | e. Az bulutlu | _____ |
| c. Karlı | _____ | f. Rüzgarlı | _____ |
| ç. Gök gürültülü | _____ | | |

B. Sizin ülkenizde bu mevsimlerde hava nasıl oluyor? Resimlerle mevsimleri eşleştir.

Yaz	_____	Kış	_____
Sonbahar	_____	İlkbahar	_____

C. Resimlerdeki bölgelerde hava nasıl?



Hava sıcaklıkları değişirse, bu bölgelerde ne gibi farklılıklar olur?

cevaplar:
EK 1 A
a:7, b:5, c:2, ç:6, d:3, e:1, f:4

Ç. Dinle ve kim konuşuyor, söyle.

futbolcu / sunucu / avukat / doktor / öğretmen

D. Bu konuşma nereden alınmış olabilir?

fıkra / masal / TV haberleri / dedikodu

E. Konuşmada aşağıdakilerden hangileri geçiyor ve konuşma ne ile ilgili?

- a. Buz dağları
 b. Ormanlar
 c. Çöller
 ç. Denizler
 d. Kuraklık

- e. Mevsimler
 f. Buzullar
 g. Susuzluk
 h. Küresel ısınma
 ı. Göller

F. Dinle ve boşlukları doldur.

Küresel ısınma durdurulmazsa yaklaşık 70 yıl içinde dünyada hava sıcaklığı iki ila üç derece artacak. Hükümetler arası iklim değişimi grubunun raporunda yer alması beklenen bu saptama ilk bakışta çok ürkütücü gelmeyebilir ancak sonuçları tahmin edilenden çok daha yıkıcı. Artık dağların üzerindeki ¹ 1980 yılıyla kıyaslandığında 3 kat daha hızlı ² Bu, önemli içme suyu kaynaklarının ve tarım için vazgeçilmez olan ³ yok olması demek.

NASA Kanada açıklarındaki 2 milyon tonluk bir buz dağının kuzey kutbundan koptuğunu tespit etti. Buz dağının ⁴ kulelerine çarpma riski endişe yaratıyor. Yetkililer buz dağının harekete geçtikten sonra hava bombardımanı ile parçalanmasının veya römorklarla yön değiştirmesinin denenebileceğini açıkladı. Ancak küresel ısınmanın yarattığı sorunlarla kısa süre sonra bu pratik yöntemlerle ⁵ çok zor olabilir. Dünya Dağ Buzullarını İzleme ⁶ göre insanlığın daha önce hiç karşılaşmadığı yaşamsal sorunlarla yüzleşmek zorunda kalabiliriz. Hükümetler arası İklim Değişimi Grubuysa bu tabloyu biraz daha da netleştiriyor. ⁷ 1 ila 3 milyar kişinin susuzlukla karşılaşması söz konusu. Su sıkıntısı başta Afrika ülkeleri ve Bangladeş gibi ⁸ ve bu sorunu uzun yıllardır yaşayan ülkeleri etkileyecek. Yüz yılın sonunda Çin, ⁹ Avrupa ve ¹⁰ da kuraklığın pençesine düşme tehlikesiyle karşı karşıya.

Bu tehdide karşı hassasiyet belki her zamankinden daha yüksek ancak hükümetlerin de en kısa zamanda Paris toplantısının sonuç bildirgesindeki önerileri en kısa zamanda yerine getirmesi gerekiyor

<http://video.milliyet.com.tr/videoalar.asp?page=1&aranacak=küresel&kanal=2&id=3479&tarikh=2007/01/31>

cevaplar:

Ek 1 Ç: sunucu

Ek 1 D: TV haberleri

Ek 1 E: a, ç, d, f, g, h

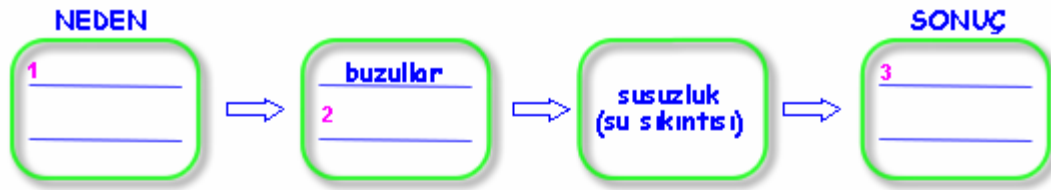
Ek 1 F:

1. buzullar, 2. eriyor, 3. akarsuların, 4. petrol,

5. mücadele etmek 6. Örgütüne,

7. 2008 yılında, 8. yoksul, 9. Avustralya, 10. Kuzey Amerika

G. Metne göre aşağıdaki tabloyu doldur.



H. Aşağıdaki soruları metne göre yanıtlayınız.

1. Kaç yıl içinde havasıcaklığı 2-3 derse artacak?

.....

2. NASA ne kadar büyüklükte bir buz dağının koptuğunu tespit etti?

.....

3. Hangi örgüte göre hiç karşılaşmadığımız sorunlar yaşayacağız?

.....

4. Hükümetler arası İklim Değişimi Grubuna göre ne olacak?

.....






5. Sorunu önlemek için ne yapılmalı?

.....

cevaplar:
Ek 1 G:
 1. küresel ısınma, 2. eriyor, 3. kuraklık, açlık
Ek 1 H
 1. 70
 2. 2 milyon tonluk
 3. Dünya Buz Dağları İzleme Örgütü
 4. 2008 yılında susuzluk
 5. Paris toplantısı kararlarına uyulmalı.

Ek 2:

A. Doğal afetlerle resimleri eşleştirin

1		<input type="checkbox"/> çığ
2		<input type="checkbox"/> deprem
3		<input type="checkbox"/> fırtına
4		<input type="checkbox"/> yıldırım
5		<input checked="" type="checkbox"/> sel

cevaplar:

Ek 2 A:

1. sel

2. fırtına

3. çığ

4. deprem

5. yıldırım

B. Sizce aşağıdakiler hangi doğal afetle ilgili sonuçlar, eşleştirin.

sel fırtına deprem yıldırım çığ

1. _____ Bulutlardaki elektrik yere iniyor ve değdiği her yeri yakıyor, yangınlar çıkıyor.
2. _____ Binalar yıkılıyor, yer yarıyor. İnsanlar binaların altında kalıyor.
3. _____ Bütün yaşam alanları sular altında kalıyor.
4. _____ Karlar dağların zirvelerinden hızla aşağıya iniyor ve alttaki bütün canlılara zarar veriyor.
5. _____ Şiddetli rüzgar ve yağmur binalara, insanlara ve doğaya zarar veriyor.

C. Aşağıdaki ipuçları hangi bölgelerle ilgili, resimlerle birlikte eşleştir.

çöl orman buzul dağ deniz

a



b



c



ç



d



1

Orası çok soğuk bir yer. Her yerde su var ama sular buz tutmuş. Orada fok balıkları ve beyaz ayılar yaşıyor. Hava sıcak olursa onlar eriyor ve su oluyor

2

Orada her yer ince kumlarla kaplı. Orada su bulmak çok zor. Yağmur çok az yağıyor. Orada en kolay develer yaşıyor. Bazen de yılan ve akrep de oluyor. Orada bazen fırtına çıkıyor ama bu fırtına genelde kum fırtınası oluyor.

3

Oranın büyük özelliği bol oksijen üretmesi. Her yeri ağaçlarla kaplı. Çok çeşitli hayvanlar orada yaşıyor. Bazen orada büyük yangınlar çıkıyor. Bu yangınlarda birçok canlı yaşam alanını kaybediyor. Orada çıkan en küçük yangın bile dünyaya büyük zararlar veriyor.

4

Masmavi sularla kaplı bir yer. İnsanlar orada yaşayamıyor, çünkü oradaki oksijen insanlara yetmiyor. Orada yaşayan canlılar çok iyi yüzme biliyor. Bazen orada büyük fırtınalar oluyor. Bu fırtınalarda tekneler kayboluyor, gemiler batıyor.

5

Orası denizlerden yüksek. Bazıları çok dik oluyor, bazıları ise çok dik olmuyor. En yüksek noktalarına zirve deniyor. Zirveleri çok soğuk olduğu için karlı olabiliyor. Bazı yerleri kayalık oluyor ve insanlar oralara çıkamıyor.

cevaplar:

Ek 2 B:

1. yıldırım, 2. deprem, 3. sel, 4. çığ, 5. fırtına

Ek 2 C:

1. d.buzul, 2. b.çöl, 3. a.orman, 4. c.deniz, 5. ç.dağ

Ç. Sizce kuraklık ve açlığın nedeni ne olabilir?

- Erozyon
- Küresel Isınma
- Deprem
- Sel
- Çığ
- Yangın

D. Sizce küresel ısınma nelere neden olabilir?

- Mevsim süreleri, mevsimlerin başlama ve bitiş tarih değişebilir.
- Kuş türlerinde azalma meydana gelebilir.
- Ulaşım problemleri ortadan kalkabilir.
- Deniz seviyesinin yükselmesine ve tuzlu suyun derelere karışmasına neden olabilir.
- Kutup ayılarının doğal yaşam alanları değişebilir.
- Buzulların erimesine yol açabilir.
- Teknolojini ilerlemesine katkıda bulunabilir.
- Tropikal iklim seven hayvanların azalmasına neden olabilir.
- Böcek nüfusunun artmasını sağlayabilir.

E. Metinleri oku ve metinler nelerden söz ediyor, işaretle.

- Mevsim süreleri, mevsimlerin başlama ve bitiş tarih değişebilir.
- Kuş türlerinde azalma meydana gelebilir.
- Ulaşım problemleri ortadan kalkabilir.
- Deniz seviyesinin yükselmesine ve tuzlu suyun derelere karışmasına neden olabilir.
- Kutup ayılarının doğal yaşam alanları değişebilir.
- Buzulların erimesine yol açabilir.
- Teknolojini ilerlemesine katkıda bulunabilir.
- Tropikal iklim seven hayvanların azalmasına neden olabilir.
- Böcek nüfusunun artmasını sağlayabilir.

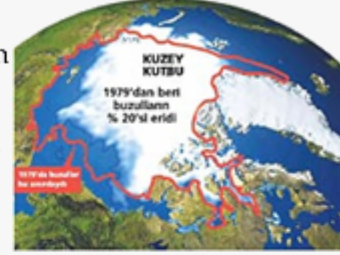
cevaplar:
Ek 2 E: 4, 5, 6, 9

F

KÜRESEL ISINMA

1

Ulusal Atmosfer Araştırma Merkezi, Kuzey Kutbu'ndan büyük bir buzul kütlesinin **koptuğunu belirtiyor**. Merkez yetkilileri, buzulların 2040 yılının yaz aylarında tamamen **eriyeceğini iddia ediyorlar**. Merkezden Marika Holland, "Hava sıcaklıkları



artmaya devam ediyor. 10 yılıçinde buzulların 5,9 milyon kilometrekareden 1,9 milyon kilometrekareye **ineceğini tahmin ediyoruz**" diye vurguluyor. Chris Ripley de buzulların altı kat daha hızla okyanusa **kaydığını belirtiyor**. "Bunun sebebi de buzulların erimesidir" dedi ve **çalışmaya devam edeceğiz** ve insanları **bilgilendirmeye çalışacağiz** diye belirtti.

Kaynak :

http://www.cnnturk.com/BILIM_TEKNOLOJI/haber_detay.asp?PID=15&HID=4&haberID=271874

http://www.cnnturk.com/BILIM_TEKNOLOJI/haber_detay.asp?PID=15&HID=3&haberID=282430

<http://www.sabah.com.tr/2005/02/03/gnd.103.html>

2



Kutup ayıları buzullarda yaşarlar. Fok ve ayı balığı ile beslenirler. Buz kalıpları üzerinde yavrularını **beslemeye** ve onlarla **oynamaya çalışırlar**. Ama artık buz kalıpları eriyor ve kutup ayıları buzul yaşam alanlarını kaybediyor. Yiyecek bulamıyorlar ve ölüyorlar. ABD'deki Alaska Bilim Merkezi'nden Steven Amstrup Beaufort bölgesinde 24 yıldır, Alaska'da 34 yıldır **çalıştıklarını bildiriyor** ve eskiden ayıların dostça **yaşadıklarını** ama şimdi birbirilerini **yediklerini söylüyor**.

Kaynak: http://www.cnnturk.com/arama/haber_detay.asp?PID=0015&haberID=172178

3

New York'taki yeni bir araştırma sonucunda küresel ısınmanın böcekleri de etkilediği ortaya çıktı. Araştırmacılar, "Sıcaklıklar yüzünden çoğalma oranı artmaya başladı" diye belirtiyorlar ve bu yüzden böcek nüfusunun artacağını vurguluyorlar. Washington Üniversitesi'nden bilim adamı Melaie Frazier, "Böcek nüfusunun fazla olmasının tarıma olumsuz yansıtacağını tespit ettik. Böcek nüfusunun artmasını istemiyoruz. Çünkü böcek tarım ürünlerinde hastalık demek" diye vurguluyor. Bunun yanında "Fazla böcek nüfusu, insan sağlığını da etkilemeye başlayacak" diyorlar.



Kaynak : <http://www.ntvmsnbc.com/news/390013.asp>

4

Buzullar eriyor ve deniz seviyesi yükseliyor. Deniz seviyesinin yükselmesi kıyılardaki evlerin sular altında kalmasına neden olacak. Bilim adamlarına göre şiddetli fırtınalar, kuvvetli dalgalar, kıyı bölgelerde yaşamayı zorlaştıracak. Ayrıca denizin tuzlu suları nehirlerin tatlı sularına karışacak ve bu da tarımın azalmasına neden olacak. Bilim adamları küresel ısınmayı durdurmayı istiyorlar ama bu çok zor. Bu nedenle küresel ısınmanın etkilerini azaltmaya çalışıyorlar. Bilim adamları uzun zamandır toplantılarla insanlara su kaynakları konusunda bilgi vermeyi amaçlıyorlar ve "İnsanlara suyun önemli olduğunu açıklıyoruz ve onları suyu dikkatli kullanmaya ikna ediyoruz" diyorlar. İnsanlara evlerde bozuk muslukları tamir ettirmelerini, fazla su harcamamalarını öneriyorlar.



Kaynak : http://www.iklim.cevreorman.gov.tr/Gazi/kuresel_isinma.htm

G. Aşağıdaki başlıklarla haberleri eşleştirin.

- a. Mevsimler değişiyor.
- b. Kuşların nesli tükeniyor.
- c. Ulaşım problemleri ortadan kalkıyor.
- ç. Denizler yükseliyor ve tuzlu su derelere karışıyor.
- d. Kutup ayıları daha geç uyuyor
- e. Buzullar hızla eriyor.
- f. Tropikal iklimi seven hayvanlar azalıyor.
- g. Böcek nüfusu artıyor.
- h. Kutup ayılarının doğal yaşam koşulları değişiyor.

H. Aşağıdaki sözcükleri, tanımlarla eşleştirin.

Başla- Çalış- İddia et- Açıkla- Ortaya çık- Bildir- Tespit et-
Neden ol- Amaçla- Tahmin et- Devam et- Vurgula-

	1. Haber vermek.
vurgula-	2. Bir noktaya dikkat çekmek
	3. İleride olacakları görmek
	4. Sözünde direnmek
	5. Ayrıntılı bilgi vermek.
	6. Belirlemek
	7. Bir amaca ulaşmayı istemek.
	8. Bir şeyin ortaya çıkmasına yol açmak.
	9. Kendini göstermek
	10. Bir şeyi oluşturmak için çaba harcamak.
	11. Başlanmış işi sürdürmek.
	12. Bir şeyi yapmak için harekete çekmek.

cevaplar:

Ek 2 G: ç4 e1, g3, h2

Ek 2 H: 1. bildir, 2.vurgula, 3.tahmin et, 4.iddia et, 5.açıkla, 6.tespit et, 7.amaçla, 8.neden ol, 9.ortaya çık, 10.çalış, 11.devam et, 12.başla

I. Sözcükler senin dilinde ne demek?

devam et-	_____	iddia et-	_____
ortaya çık-	_____	vurgula-	_____
neden ol-	_____	bildir-	_____
amaçla-	_____	açıkla-	_____
tespit et-	_____	başla-	_____
tahmin et-	_____	çalış-	_____
belirt-	_____	ikna et-	_____
söyle-	_____	öner-	_____

İ. Soruları yanıtlayın.

1. Kuzey Kutbu Araştırma Merkezi neyi belirtiyor?
.....
2. Hava sıcaklıkları ne olmaya devam ediyor?
.....
3. Chris Ripley neyi belirtiyor?
.....
4. Steven Amstrup neyi bildiriyor?
.....
5. New York'taki araştırmada ne ortaya çıktı?
.....
6. Sıcaklıklar yüzünden ne olmaya başladı?
.....
7. Melai Frazier neyi tespit etti?
.....
8. Deniz seviyesinin yükselmesi neye neden olacak?
.....
9. Bilim adamları neyi amaçlıyor?
.....
10. Bilim adamları insanları ne yapmaya ikna ediyor?
.....

cevaplar:

Ek 2:

1. Kuzey Kutbu Araştırma Merkezi büyük bir buzul kütesinin koptuğunu belirtiyor.
2. Hava sıcaklıkları artmaya devam ediyor.
3. Chris Ripley buzulların altı kat daha hızla okyanusa kaydığını belirtiyor.
4. Steven Amstrup, Beaufort Bölgesinde 34 yıldır, Alaskada 24 yıldır çalıştıklarını bildiriyor.
5. New York'taki araştırmada küresel ısınmanın böcekleri de etkilediği ortaya çıktı.
6. Sıcaklıklar yüzünden çiftleşme oranı artmaya başlayacak.
7. Melai Frazier, böcek nüfusunun fazla olmasının tarıma olumsuz yansıtacağını tespit etti.
8. Deniz seviyesinin yükselmesi kıyıdaki evlerin sular altında kalmasına neden olacak.
9. Bilim adamları insanlara su konusunda bilgi vermeyi amaçlıyor.
10. Bilim adamları insanları dikkatli su kullanmaya ikna ediyor.

Ek 3

Dikkat: Susuzluğun Sebebi Küresel Isınma Değil

Susuzluktan larılıyoruz. Suçluyu da bulduk: Küresel ısınma. Peki, gerçekten sorumlu küresel ısınma mı? Yoksa biz mi bir yerlerde yanlış yaptık? Bu hafta son günlerin en popüler konusu olan susuzluğu ele aldık. Cuma günü, Tema Vakfı'nın "Suyu Boşa Harcama" Kampanyası Koordinatörü Halide İşkiler Bölüm Başkanı Yeşim Beyla ile sıkıntının nedenlerini ve kampanyanın yararlarını konuştuk.

Gazeteci: Susuzluğun sebebi gerçekten küresel ısınma mı?

Beyla: Susuzluğun sebebi küresel ısınma değil, suyu kullanmayı bilme mek. Yeraltı kaynaklarını iyi kullanmak gerekiyor. Her zaman yağmurun yağmasına gerek yok.

Gazeteci: Su sorunu ciddi boyutlara ulaşınca her yere TEMA'nın afişleri asıldı. İstanbul'da tüm üst geçitlere, köprülere astığınız afişlerle su tasarrufundan bahsediyorsunuz. Su tasarrufu sağlandı mı?

Beyla: Biz "Suyunu Boşa Harcama" kampanyasını nisan'da hazırladık. Belediye, Kentin her yerine afiş astı.

Gazeteci: Bu proje sadece tasarrufa yönelik. Ama su kaynakları kısıtlı değil mi?

Beyla: Bizim tespitimize göre suyun yüzde 8'i evlerde tüketiliyor. Biz de evleri bilinçlendiriyoruz.

Gazeteci: Evde neler yapılmalı?

Beyla: sebze-meyveleri akan suda yıkama, dış fırçalararken, tıraş olurken muslukları kapatma, bulaşıkları elde değil bulaşık makinesinde yıkama, tuvalete sifonu gereksiz çekme me, bir dakika daha kısa duş alma. Bu önlemler alırsa yılda toplam yaklaşık 140 ton su tasarrufu sağlanıyor.

Gazeteci: Herkes susuzluğun nedeninin küresel ısınma olduğunu düşünüyor.

Beyla: Hayır, değil. Bu güne hiçbir şekilde küresel ısınma sebebiyle gelmedik. Sularımızı zenginlik olarak kabul etmediğimiz için, bir gün kuruyabileceklerini düşünmedik. Bu sebeple dikkatli olmadık.

Gazeteci: Etrafımızın denizlerle çevrili olması bizi kandırıyor. Çok suyumuz olduğunu sanıyoruz, değil mi?

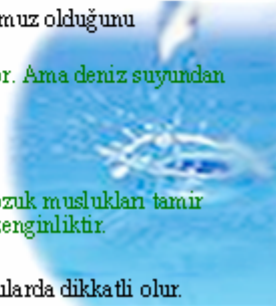
Beyla: Evet, çevremizin denizle kaplı olması bizde bol su imajı yaratıyor. Ama deniz suyundan içme suyu elde etmek çok pahalı ve zahmetli bir yol.

Gazeteci: Okurlarınıza son olarak ne söylemek istersiniz?

Beyla: Biraz önce de söylediğim gibi musluklarımızı boşa açma yalım. Bozuk muslukları tamir ettirelim. İhtiyacımız olandan fazlasını kullanmayalım. Su hayattır. Su zenginliktir.

Gazeteci: Bu bilgiler için çok teşekkür ediyoruz. Umanız insanlar bu konularda dikkatli olur.

Beyla: Ben teşekkür ederim.



Ek 4:

Metni dinleyin ve notlar alın. Sonra notlarınızı kullanın ve metni yeniden yazın.



Not-al Yaz Etkinliğinde Öğrencilere Okunacak metin

Küresel Isınma Önemli Bir Sorun Değil

Prof. Dr. Sakine Rüya ile küresel ısınma ile ilgili görüştük. Sayın Rüya, bize küresel ısınma hakkında ilginç bilgiler verdi. Rüya küresel ısınmanın Türkiye ve dünya için önemli bir sorun **olmadığını belirtti**. İnsanların küresel ısınmayı engellemek için dikkatli davranmalarına gerek **olmadığını söyleyen** Rüya, küresel ısınma konusunda insanların üzülmelerinin gereksiz **olduğunu söyledi**. Su sorunumuz **olmadığını iddia eden** Sakine Hanım “İnsanlar dilediği gibi su **kullanmaya devam etsin**. Ben sorun **olduğunu düşünmüyorum**. Sık sık yağmur yağıyor zaten. Bazı bilim adamları insanları **korkutmaya çalışıyor**. Ben de bunu **engellemeyi amaçlıyorum**.” dedi. Bunların yanına Rüya, ormanların oranında azalma **olmadığını vurguladı**. Kendisine orman yangınlarını **hatırlatmaya çalıştık**. O da bize ormanların yanmakla **bitmeyeceğini belirtti** ve “Ormanların yanması, ormanların **bitmesine neden olmaz**. Çok fazla orman var. Sürekli toprağa tohum düşüyor. Ormanlar yansa bile yeni ormanlar oluşuyor.” dedi. Kendisine buzullar hakkında sorular yönelttik ve buzulların **eridiğini vurguladık**. O da buzulların **erimediğini** ve onların aynı büyüklükte **olduğunu söyledi**. “Yakında her yer **buz tutmaya başlayacak**. Buzullar **hareket etmeye başladı**. Biz buzulların hareketinden korkuyoruz. Buzullar hareket ediyor ve karalara çarpabilir. Biz buzları **önlemeyi amaçlıyoruz**.” dedi. Aslında küresel ısınma olmadığını, aksine küresel soğuma **olacağını vurguladı**. Kış uykusuna yatan hayvanların durumunu belirttik, Sakine Rüya da artık hayvanların daha fazla uyanık kalmak **istediklerini iddia etti** ve havyanları **rahat bırakmamızı önerdi**. “Doğal dengeleri gereği ne istiyorlarsa yapabilirler. Biz onlara engel **olmaya çalışmamalıyız**.” dedi. Bu konuda gerçekten böyle mi düşünüyorsunuz Sakine Hanım diye sorduk. Sakine Hanım da bize “Hayır, bunlar tabii ki de sadece bir rüya. İnsanlara sürekli küresel ısınmayı **anlatmaya çalışıyoruz** ama sonuç alamıyoruz. Ben de bu yola **dikkat çekmeyi istedim**.” dedi.

A. Metinlerdeki ad yantümcelerinin altını çiz.

Küresel Isınma Önemli Bir Sorun Değil

Prof. Dr. Sakine Rüya ile küresel ısınma ile ilgili görüştük. Sayın Rüya, bize küresel ısınma hakkında ilginç bilgiler verdi. Rüya küresel ısınmanın Türkiye ve dünya için önemli bir sorun **olmadığını belirtti.** İnsanların küresel ısınmayı engellemek için dikkatli davranmalarına gerek **olmadığını söyleyen** Rüya, küresel ısınma konusunda insanların üzülmelerinin gereksiz **olduğunu söyledi.** Su sorunumuz **olmadığını iddia eden** Sakine Hanım “İnsanlar dilediği gibi su **kullanmaya devam etsin** Ben sorun **olduğunu düşünmüyorum.** Sık sık yağmur yağıyor zaten. Bazı bilim adamları insanları **korkutmaya çalışıyor.** Ben de bunu **engellemeyi amaçlıyorum.**” dedi. Bunların yanına Rüya, ormanların oranında azalma **olmadığını vurguladı.** Kendisine orman yangınlarını **hatırlatmaya çalıştık** O da bize ormanların yanmakla **bitmeyeceğini belirtti** ve “Ormanların yanması, ormanların **bitmesine neden olmaz.** Çok fazla orman var. Sürekli toprağa tohum düşüyor. Ormanlar yansa bile yeni ormanlar oluşuyor.” dedi. Kendisine buzullar hakkında sorular yönelttik ve buzulların **eridiğini vurguladık.** O da buzulların **eremediğini** ve onların aynı büyüklükte **olduğunu söyledi.** “Yakında her yer **buz tutmaya başlayacak.** Buzullar **hareket etmeye başladı.** Biz buzulların hareketinden korkuyoruz. Buzullar hareket ediyor ve karalara çarpabilir. Biz buzları **önlemeyi amaçlıyoruz.**” dedi. Aslında küresel ısınma olmadığını, aksine küresel soğuma **olacağını vurguladı.** Kış uykusuna yatan hayvanların durumunu belirttik, Sakine Rüya da artık hayvanların daha fazla uyanık kalmak **istediklerini iddia etti** ve havyanları **rahat bırakmamızı önerdi.** “Doğal dengeleri gereği ne istiyorlarsa yapabilirler. Biz onlara engel **olmaya çalışmamalıyız.**” dedi. Bu konuda gerçekten böyle mi düşünüyorsunuz Sakine Hanım diye sorduk. Sakine Hanım da bize “Hayır, bunlar tabii ki de sadece bir rüya. İnsanlara sürekli küresel ısınmayı **anlatmaya çalışıyoruz** ama sonuç alamıyoruz. Ben de bu yola **dikkat çekmeyi istedim.**” dedi.

B. Metinde mor olarak yazılan ve aşağıdaki verilen eylemlerin öncesinde gelen sözcükleri yaz.

1. önemli bir sorun olmadığını belirtti.
2. söyleyen
3. söyledi.
4. iddia eden
5. devam etisin.
6. düşünmüyorum.
7. çalışıyor.
8. amaçlıyorum.
9. vurguladı.
10. çalıştık.
11. belirtti.
12. neden olmaz.
13. vurguladık.
14. söyledi.
15. başlayacak
16. başladı.
17. amaçlıyoruz.
18. vurguladı.
19. iddia etti.
20. önerdi.
21. çalışmamalıyız.
22. çalışıyoruz.
23. istedim.

C. Hangi eylemlerden önce hangi ekler geliyor? Tabloyu doldurun.

Ad Yantümce Eki	
-mA	-DİK / -AcAK
amaçla-	belirt-

cevaplar:

Ek 5 B:

2. gerek olmadığını, 3. gereksiz olduğunu, 4. olmadığını, 5. su kullanmaya, 6. sorun olduğunu, 7. insanları korkutmaya, 8. engellemeyi, 9. azalma olmadığını, 10. hatırlatmaya, 11. bitmeyeceğini, 12. bitmesine, 13. eridiğini, 14. olduğunu, 15. buz tutmaya, 16. hareket etmeye, 17. önlemeyi, 18. olacağını, 19. istedikleri, 20. bırakmamızı, 21. olmaya, 22. anlatmaya, 23. dikkat çekmeyi.

Ek 5 C:

-mA: amaçla-, devam et-, iste-, çalış-, neden ol-, başla-, öner-
-DİK/-AcAK: belirt-, söyle-, iddia et-, düşün-, vurgula-

Ç.Kuralı yaz.

eylem + ¹ _____ + InI	belirt- vurgula- söyle- iddia et- düşün-	ya da	eylem + ² _____ + InI	belirt- vurgula- söyle- iddia et- düşün-
----------------------------------	--	--------------	----------------------------------	--

eylem + ³ _____ + (y)A	çalış- başla- devam et-
-----------------------------------	-------------------------------

eylem + ⁴ _____ + sI-n-A	neden ol-
-------------------------------------	-----------

eylem + ⁵ _____ + (y)I	amaçla- iste-
-----------------------------------	------------------

eylem + ⁶ _____ + mIz-I	öner- iste-
------------------------------------	----------------

cevaplar:
Ek 5 Ç: 1. -DIK, 2. -AcAK, 3. -mA, 4. -mA, 5. -mA, 6. -mA

SÖZLÜKÇE Türkçe-İngilizce

A

Açığa çıkarmanın gelişimi:

Development of deployment

Açık bilgi: Explicit knowledge

Açık öğrenme: Explicit learning

Açık uçlu: Open-ended

Açıklık: Overtness

Ad yantümcesi: Noun clause

Akıcılık: Fluency

Alındı: intake

Alıştırma: Exercise

Amaç: goal

Ana tümce: Main clause

Anadille ilgili: Vernacular

Aradil: Interlanguage

Artalan bilgisi: Background knowledge

Aşağıdan-yukarıya işleme:

Bottom-up processing

Aşamalandırma: Grading

B

Bağımlı tümce: Dependent clause

Bağımsız tümce: Independent clause

Bağlam: Context

Basit tümce: Simple sentence

Beceri Geliştirme kuramları: Skill-Building Theories

Belirteç İşlevli

Yantümceler/Ulaçlar: Adverbial clause

Biçimbilim: Morphology

Biçimlere-odaklı: Focus on forms

Biçim-odaklı: Focus on form

Bildirimsel bilgi: Declarative knowledge

Bileşenler: Features

Bilgi boşluğu: Information gap

Bilgi tabanı oluşturma:

Establishment of a knowledge base

Bilgilendirme: Instruction

Bilinçlendirme: Consciousness-raising

Bilişsel: Cognitive

Bir şey ile karşılaşma: Exposure

Boğum: Nodes

Boş adıl: Overt pronoun

Boşluk: Gap

Bütünleştirme: Integration

Ç

Çekimli: Finite

Çekimsiz: Infinite

Çıktı: Output

Çizgisel işleme: Serial processing

D

Davranışçılık: Behavioralism:

Denetimli İşleme: Controlled Processing

Dışarıdan gelen etkenler: External factors

Dışarıdan yaratılan dikkat: Externally-created salience

Dil Edinim Düzeneği: Language Acquisition Device

Dil: Language, Code

Dilbilgisel Doğruluk: Accuracy

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi: Grammar-Translation Method

Dile odaklanma: Language focus

Dilsel edinç: Linguistic competence

Dinleme: Listening

Doğal İkinci Dil Edinimi: Natural Second Language Acquisition

Doğal Yöntem: Natural Method

Doğrudan Yöntem: Direct Method

Dolaylı ifade: Indirect statement

Durumsal adlaştırma: Factive nominalization

Durumsal özgünlük: Situationally authentic

Düzeltilme: Recast

Düzenek: Code

Düzenleme: Encode

E

Edim: Performance

Edinme: Acquisition

Erek dil: Target language

Erek iş: Target task

Eşdizimlilik: Collocation

Eşgöndergesel: Identifical

Etkileşimsel: Interactional

Etkinlik: Activity

Etkisel: Proactive

Evrensel: Universal

Eylemsel adlaştırma: Action nominalization

F

Fark Etme Kuramı: Noticing Hypothesis

Fark etme: Noticing

Farkındalık: Awareness

Fikir boşluğu: Opinion gap

G

Geri çağırma gelişimi: Development of recall

Geri çağırma: Recall

Geribildirim: Feedback

Girdi: Input

Girdi seli: Input flood

Görünüş: Appearance

Güdüleme: Motivation

H

Hatadan kaçınma: Error-avoiding

İ

İçsel dikkat: Internally-generated salience

İçsel etkenler: Internal factors

İçselleştirme: Internalize

İkinci Dil Edinimi: Second Language Acquisition

İletişimsel Dil Öğretimi: Communicative Language Teaching

İletişimsel edinç: Communicative competence

İlgi: Interest

İş döngüsü: Task cycle

İş öncesi: Pre-emptive, Pre-task

İş sırası: During task

İş sonrası: Post-task

İşe-Dayalı Dil Öğrenme: Task-Based Learning

İşin gerekliliği: Task-essentialness

İşin yararlılığı: Task utility

İşitsel Dilsel Yöntem: Audio-Lingual Method

İşlemsel / örtük bilgi: Implicit knowledge

İşlemsel bilgi: Procedural knowledge

İşlerlik: Exploitability

İşleyiş: Procedure

İyelik: Genitive

İzlenç: Syllabus

K

Kalıplaşmış dilsel birimler:

Formulaic chunks

Karmaşık tümce: Complex sentence

Karmaşıklık: Complexity

Karşılaştırma: Comparing

Kavrama İşleri: Comprehension Tasks

Kazara: Incidentally

Kestirim: Extrapolation

Kolaylaştırıcı: Facilitator

Konu: Topic

Konuşma: Speaking

Koşul: Condition

Kullanılabilirlik: Usefulness

Kullanım: Use

Kurgulama: Construction

Kültürel uygunluk: Cultural suitability

L

Listeleme: Listing

M

Merkezi işleme: Central processing

N

Not al-yaz: Dictogloss

O

Okunabilirlik: Readability

Ordu Uzman Eğitim Programı

Army Specialized Training Program

Ortaçlı yapılar: Relative Clause

Otomatik işleme: Automatic processing

Ö

Öğrenilebilirlik: Learnability

Öğrenim: Learning

Öğretilebilirlik varsayımı:

Teachability Hypothesis

Öğretilebilirlik: Teachability**Öğretim:** Teaching**Öğretme amaçlı işler:** Pedagogical tasks**Öngörülebilir çıktı:** Predictable output**Öngörülebilirlik:** Predictability**Örgü Alıştırılmaları:** Drills**Örnek:** Exponent**Örtük dilbilgisi:** Covert grammar**Örtük öğrenme:** Implicit learning**Örüntü tanıma:** Patern recognition**Özgün dil:** Authentic language**Özgün:** Authentic**Özne tümleyicisi:** Subject complement**Özne:** Subject**P****Paralel işleme:** Parellel processing**Plan olarak iş:** Task-as-workplan**Politik uygunluk:** Political suitability**Problem çözme:** Problem solving**Prova:** Rehearsal**Psikodilbilim:** Psikolinguistic**S****Sağlanmış girdi:** Enhanced input**Seçilmiş öğrenciler:** elicit student**Seçim:** Selection**Seçme:** Selecting**Seçmeli Yöntem:** Eclectic Method**Ses:** Sound**Sesletim:** Pronunciation**Sıfat yantümceleri:** Relative Clause**Sıklık:** Frequency**Sıralama ve sınıflandırma:** Ordering and sorting**Sıralama:** Ranking**Sosyal:** Social**Soyutlama:** Isolation**sözbilimsel:** Rhetorical**Sözcük öğretimi:** Vocabulary teaching**Sözcük:** Word**Sözdizim:** Syntax**Sözlü:** Oral**Sözlüksel:** Lexical**Sunum:** Presentation**Süreç olarak iş:** Task-as-process**T****Tekrarlama** Rehearsal**Tepki:** Response**Tepkisel:** Reactive**Tümce:** Sentence**Tümdengelimli yöntem:** inductive**Tümdengelimli:** Deductive**U****Uslamlama boşluğu:** Reasoning gap**Uyaran:** Stimulus**Uygulama:** Practice

Ü**Üretim:** Production**Üstbilişsel:** Metacognitive**Üstdil:** Metatalk**Y****Yalındışı durum:** Oblique**Yantümce:** Subordination clause**Yantümceleme:** Subordination**Yapıya dayalı üretim işleri:**

Structure-based production tasks

Yaratıcı İşler: Creative tasks**Yazma:** Writing**Yoruma dayalı işler:** Interpretation tasks**Yönerge:** Rubric**Yöntem:** Method**Yukarıdan-aşağıya işleme:** Top-down processing**Yüklem:** Predicate**Z****Zorlanmış çıktı:** Pushed output

İngilizce-Türkçe

A

Accuracy: Dilbilgisel doğruluk
Acquisition: Edinme
Action nominalization: Eylemsel adlaştırma
Activity: Etkinlik
Adverbial clause: Belirteç İşlevli Yantümceler/Ulaçlar
Apperance: Görünüş
Army Specialized Training Program: Ordu Uzman Eğitim Programı
Audio-Lingual Method: İşitsel Dilsel Yöntem
Autanthic: Özgün
Authentic language: Özgün dil
Automatic processing: Otomatik işleme
Awareness: Farkındalık

B

Background knowledge: Artalan bilgisi
Behavioralism: Davranışçılık
Bottom-up processing: Aşağıdan-yukarıya işleme

C

Central processing: Merkezi işleme
Code: Düzenek, dil
Cognitive: Bilişsel
Collocation: Eşdizimlilik
Communicative Competence: İletişimsel edinç
Communicative Language Teaching: İletişimsel Dil Öğretimi
Comparing: Karşılaştırma
Complex sentence: Karmaşık tümce
Complexity: Karmaşıklık
Comprehension Tasks: Kavrama işleri
Conditions: Koşul
Consciousness-raising: Bilinçlendirme
Construction: Kurgulama
Context: bağlam
Controlled Processing: Denetimli işleme
Covert grammar: Örtük dilbilgisi
Creative tasks: Yaratıcı işler
Culturel suitability: Kültürel uygunluk

D

Declarative knowledge: Bildirimsel bilgi

Deductive: Tümdengelimli

Dependent clause: Bağımlı tümce

Development of recall: Geri çağırma gelişimi

Development of deployment: Açığa çıkarmanın gelişimi

Dictogloss: Not al-yaz

Direct Method: Doğrudan Yöntem

Drills: Örgü Alıştırmalarına

During task: İş sırası

E

Eclectic method: Seçmeli yöntem

Elicit student: Seçilmiş öğrenciler

Encode: Düzenleme

Enhanced input: Sağlanmış girdi

Error-avoiding: Hatadan kaçınma

Establishment of a knowledge base: Bilgi tabanı oluşturma

Exercise: Alıştırma

Explicit knowledge: Açık bilgi

Explicit learning: Açık öğrenme

Exploitability: İşlerlik

Exponent: Örnek

Exposure: ... ile karşılaşma

External factors: Dışarıdan gelen etkenler

Externally-created salience:

Dışarıdan yaratılan dikkat

Extrapolation: Kestirim

F

Ffacilatator: Kolaylaştırıcı

Factive nominalization: Durumsal adlaştırma

Features: Bileşenler

Feedback: Geribildirim

Finite: Çekimli

Fluency: Akıcılık

Focus on form: Biçim-odaklı

Focus on forms: Biçimlere-odaklı

Formulaic chunks: Kalıplaşmış dilsel birimler

Frequency: Sıklık

G

Gap: Boşluk

Genitive: İyelik

Goal: Amaç

Grading: Aşamalandırma

Grammar-Translation Method: Dilbilgisi Çeviri Yöntemi

I

Identifical: Eşgöndergesel

Implicit knowledge: İşlemsel / örtük bilgi

Implicit learning: Örtük öğrenme

Incidentally: Kazara

Independent clause: Bağımsız tümce

Indirect statement: Dolaylı ifade

Inductive: Tümdengelimli yöntem

Infinite: Çekimsiz

Information gap: Bilgi boşluğu

Input: Girdi

Input flood: Girdi seli

Instruction: Bilgilendirme

Intake: Alındı

Integration: Bütünleştirme

Interactional: Etkileşimsel

Interest: İlgi

Interlanguage: Aradil

Internal factors: İçsel etkenler

Internalize: İçselleştirme

Internally-generated salience: İçsel dikkat

Interpretation tasks: Yorumaya dayalı işler

Isolation: Soyutlama

L

Language acquisition device: Dil edinim düzeneği

Language focus: Dile odaklanma

Learnability: Öğrenilebilirlik

Learning: Öğrenim

Lexical: Sözlüksel

Linguistic competence: Dilsel edinç

Listening: Dinleme

Listing: Listeleme

M

Main clause: Ana tümce

Matrix clause: Ana tümce

Metacognitive: Üstbilişsel

Metatalk: Üstdil

Method: Yöntem

Morphology: Biçimbilim

Motivation: Güdüleme

N

Natural Method: Doğal Yöntem

Natural Second Language

Acquisition: Doğal İkinci Dil Edinimi

Nodes: Boğum

Noticing: Fark etme

Noticing Hypothesis: Fark Etme Kuramı

Noun clause: Ad yantümcesi

O

Oblique: Yalındışı durum

Open-ended: Açık uçlu

Opinion gap: Fikir boşluğu

Oral: Sözlü

Ordering and sorting: Sıralama ve sınıflandırma

Output: Çıktı

Overt pronoun: Boş adıl

Overtness: Açıklık

P

Parellel processing: Parelel işleme
Patern recognition: Örüntü tanıma
Pedogogical tasks: Öğretme amaçlı işler
Performance: Edim
Political suitability: Politik uygunluk
Post-task: İş sonrası
Practice: Uygulama
Predicate: Yüklem
Predictability: Öngörülebilirlik
Predictable output: Öngörülebilir çıktı
Pre-emptive: İş öncesi
Presentation: Sunum
Pre-task: İş öncesi
Proactive: Etkisel
Problem solving: Problem çözme
Procedural knowledge: İşlemsel bilgi
Procedure: İşleyiş
Production: Üretim
Pronunciation: Sesletim
Psikolinguistic: Psikodilbilim
Pushed output: Zorlanmış çıktı

R

Ranking: Sıralama
Reactive: Tepkisel
Readability: Okunabilirlik
Reasoning gap: Uslamlama boşluğu

Recall: Geri çağırma
Recast: Düzeltme
Rehearsal: Tekrarlama / prova
Relative Clause: Sıfat yantümceleri/ ortaçlı yapılar
Response: Tepki
Rhetorical: Sözbilimsel
Rubric: Yönerge

S

Second Language Acquisition: İkinci Dil Edinimi
Selecting: Seçme
Selection: Seçim
Sentence: Tümce
Serial processing: Çizgisel işleme
Simple sentence: Basit tümce
Situationally authentic: Durumsal özgünlük
Skill-building Theories: Beceri Geliştirme kuramları
Social: Sosyal
Sound: Ses
Speaking: Konuşma
Stimulus: Uyarın
Structure-based production tasks: Yapıya dayalı üretim işleri
Subject: Özne
Subject complement: Özne tümleyicisi
Subordination: Yantümceleme

subordination clause: Yantümce

Syllabus: İzence

Syntax: Sözdizim

Top-down processing: Yukarıdan-
aşağıya işleme

Topic: Konu

T

Target language: Erek dil

Target task: Erek iş

Task cycle: İş döngüsü

Task utility: İşin yararlılığı

Task-as-process: Süreç olarak iş

Task-as-workplan: Plan olarak iş

Task-Based Learning: İşe-Dayalı Dil
Öğrenme

Task-essentialness: İşin gerekliliği

Teachability: Öğretilebilirlik

Teachability Hypothesis:

Öğretilebilirlik varsayımı

Teaching: Öğretim

U

Universal: Evrensel

Use: Kullanım

Usefulness: Kullanılabilirlik

V

Vernacular: Anadille ilgili

Vocabulary teaching: Sözcük
öğretimi

W

Writing: Yazma

Word: Sözcük