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

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLER İÇİN KİPLİK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE MATERYAL GELİŞTİRME

Mine Sultan HACIÖMEROĞLU

İzmir
2007

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

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLER İÇİN KİPLİK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE MATERYAL GELİŞTİRME

Mine Sultan HACIÖMEROĞLU

Danışman
Prof. Dr. Lütfiye OKTAR

İzmir
2007

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Kiplik Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme" adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

11/06/2007

Mine Sultan HACIÖMEROĞLU

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın başından sonuna kadar hiç değişmeyen titiz ve ilkeli tutumuyla; hiç tükenmeyen sabrı, hoşgörüsü ve iyi niyetiyle bana hep destek olan danışman hocam sayın **Prof. Dr. Lütfiye OKTAR'a** çok teşekkür ediyorum. Bu süreçte sergilediği bitmek bilmeyen enerjisi, çalışma isteği ve hep daha iyiye ulaşma çabasıyla tüm yaşantım boyunca bana örnek olacaktır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında desteklerini esirgemeyen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Başkanı sayın **Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY'a**; bu çalışmada sunulan, Türkçe öğrenen yabancılar için materyalleri hazırlarken, materyal geliştirme derslerinde bana kazandırdığı bakış açısından yararlandığım sayın **Doç. Dr. Ayşen CEM'e;** teknolojik materyal geliştirme düşünceme katkılarda bulunan sayın **Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL'e** ve diğer bölüm hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu yoğun ve yorucu süreci, birbirimize destek olarak ve her şeyi paylaşarak, yaşadığımız can dost **Özlem CAMKIRAN TOPAÇ'a;** ayrıca, bu çalışmanın tamamlanmasında hep yanımda olan, manevi desteğini hiç esirgemeyen, bana güç veren kardeş ötesi kardeşim **Z. Doğan KORELİ'ye** teşekkür ediyorum.

Son olarak, yüksek lisans eğitimim boyunca bana gösterdikleri sonsuz sevgi, saygı, sabır, hoşgörü ve destek için **anneme, babama ve canım kardeşim Kemal'e;** bu süreçte bana hep anlayışla yaklaşan tüm ailem ve arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Bu çalışmayı iki yıldır öğretmenlik yaptığım Konak Zafer İlköğretim Okulu'nun Aksaray'da trafik canavarına verdiği kurbanlara adıyorum.

İÇİNDEKİLER

Giriş…….……1
I.Bölüm……...…...…...1
1.1.Öğrenme ve Öğretme……...….1
1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi……...3
1.3.Problem Cümlesi…….....4
1.4.Alt Problemler……...4
1.4.1.İkinci Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımla İlgili Alt Problemler……..**4**
1.4.2.Yabancı Dil Öğretim Teknikleriyle İlgili Alt Problemler……...…**4**
1.4.3.Dilbilgisi Öğretimiyle İlgili Alt Problemler……**4**
1.4.4.Kiplik Öğretimiyle İlgili Alt Problemler…….**4**
1.5.Sayıltılar……5
1.6.Sınırlılıklar……5
1.7.Tanımlar……5
1.7.1 Kiplik……..….**5**
1.7.2.Öğretim Tekniği……...…**5**
1.7.3.Bilgisayar Destekli Öğretim……**5**
II.Bölüm……6
İlgili Yayın ve Araştırmalar……...6
2.1 İlgili Yayın ve Araştırmalar ……6
III.Bölüm Kuramsal Çerçeve/Artalan……..…….……8
3.1.İkinci Dil Öğretimine İletişimsel Yaklaşımlar……8
3.1.1.İletişimsel Yaklaşım……**8**
3.1.2.Göreve Dayalı Yaklaşım……...**11**
3.2.Dilbilgisi……20
3.2.1.Dilbilgisi Nedir?.....**20**
3.2.2.Dilbilgisi Öğretiminin Temel Birimleri……**21**
3.2.3.Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Materyal Türleri……..…**23**
3.2.4.Dilbilgisi Öğretimine Yaklaşımlar……**29**
3.2.4.1.Ürün Olarak Dilbilgisi Öğretimi……...**30**
3.2.4.2.Süreç Olarak Dilbilgisi Öğretimi……..**32**
3.2.4.3.Beceri Olarak Dilbilgisi Öğretimi……**35**
3.3.Kiplik……38
IV.Bölüm Araştırma Yöntemi…….……53
4.1.Yabancı Dil Öğretim Teknikleri……53
4.1.1.Bilgisayar Destekli Öğretim……..**56**
V.Bölüm Bulgular ve Yorumlama……..60
Materyal Geliştirme:Özgün Örnekler,Değerlendirme,Tartışma….……....…60
5.1.Materyal Geliştirme İlkeleri……...60
5.2.Hazırlanan Ders Materyali Örnekleri……...61
5.2.1. –Abil Öğretimine Yönelik Hazırlanan Ders Materyali……..…….....**62**
5.2.2.- Malı Öğretimine Yönelik Hazırlanan Ders Materyali……....**98**
VI.Bölüm……..129
Sonuç ve Öneriler……....129
6.1.Materyali Destekleyecek Etkinlikler…….....131
Kaynakça……145

ÖZET

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için kiplik öğretimi üzerine işlevsel materyal geliştirmeyi amaçladığımız bu çalışma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1.Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere Türkçe kiplik belirticileri {-Abil} ve {-mAlI} öğretilirken kullanılacak işlevsel materyal nasıl olmalıdır?

i)iletişimsel yaklaşımın Türkçe kiplik belirticileri {-Abil} ve {-mAlI} öğretimine yönelik işlevsel materyal geliştirilmesindeki rolü nedir?

ii)göreve dayalı yaklaşımın Türkçe kiplik belirticileri {-Abil} ve {-mAlI} öğretimine yönelik işlevsel materyal geliştirilmesindeki rolü nedir?

iii)bilgisayar destekli öğretim tekniğinin Türkçe kiplik belirticileri {-Abil} ve {-mAlI} öğretimine yönelik işlevsel materyal geliştirilmesindeki rolü nedir?

Çalışmada dil öğretimine işlevsel yaklaşımlar, dilbilgisi öğretimine yaklaşımlar, yabancı dil öğretim teknikleri ve yabancı dil öğretiminde kullanılan materyal örnekleri incelenerek, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanabilecek işlevsel materyal örnekleri tasarlanmıştır.

İşlevsel materyal geliştirme hedeflenen bu çalışmada, örnek ders materyalleri dilsel işlevselliğin yanı sıra, hem öğretmen hem de öğrenci için kullanım kolaylığı sağlaması ve herkesin kolaylıkla ulaşıp bireysel öğrenmeler ve tekrarlarda yararlanabilmesi için, bilgisayar destekli öğretim tekniği ile bilgisayar ortamında geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Kiplik, bilgisayar destekli öğretim, göreve dayalı dil öğretimi, iletişimsel yaklaşım, dil öğretim materyali

ABSTRACT

This study aims to develop functional materials for teaching Turkish modality markers {-Abil} and {-mAlI} to the students learning Turkish as a foreign language. In order to achieve this purpose, the present research attempts to find answers to the following questions:

1. How should the functional material be designed for teaching modality markers {-Abil} and {-mAlI} to the students learning Turkish as a foreign language?

i) What is the role of communicative approach in developing functional materials for teaching modality markers {-Abil} and {-mAlI} to the students learning Turkish as a foreign language?

ii) What is the role of task-based approach in developing functional materials for teaching modality markers {-Abil} and {-mAlI} to the students learning Turkish as a foreign language?

iii) What is the role of computer-based technique in developing functional materials for teaching modality markers {-Abil} and {-mAlI} to the students learning Turkish as a foreign language?

The present study examined the communicative approaches to foreign language teaching in general and to teaching grammar in particular in an effort to develop functional materials for teaching Turkish as a foreign language.

In this study which aims to develop functional material for teaching Turkish as a foreign language, the materials are designed by employing computer-based technique to help both teachers ans students due to the fact that they are easily accessable both

for teachers to use in the classroom and for students to study individually outside the classroom.

Key words: Modality, computer-based teaching technique , task-based language teaching, communicative approach, teaching materials

I.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Öğrenme ve Öğretme

Öğrenmenin ne olduğu, nasıl gerçekleştiği ve öğrenmeyi etkileyen etmenler uzun yıllar merak ve araştırma konusu olmuş, psikoloji ve eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalar bugünkü öğrenme anlayışına ışık tutmuştur. Öğretme ise genellikle öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olarak ele alınır. Açıkgöz'ün aktardığına göre (2005:12), Ertürk (1979: 83-84) öğretmeyi, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Çağdaş öğrenme anlayışında, öğrenme tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen devamlı bir değişiklik olarak tanımlanabilir. Bu tanımda üç öğe vardır:

1. Öğrenme davranışta bir değişikliktir
2. Tekrar ya da yaşantı sonucu meydana gelen değişikliktir.
3. Öğrenme adını alabilmesi için değişikliğin devamlı olması gerekir (Morgan, 1980: 77).

Öğretmede önemli olan, süreçteki üç öğenin etkileşim içinde olmasıdır. Bu üç öğe "öğrenen, öğreten ve öğrenilen" olarak adlandırılabilir. Öğreten sahip olduğu bilgi ve becerilerle, öğrenen tarafa öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olmaya çalışan, bir başka deyişle rehberlik eden öğedir.

Öğretme ve öğrenme kavramları bir arada kullanılsa da iki bağımsız süreç olarak görülmelidirler. Öğretmenin gerçekleşmesi için öğrenmenin gerekli olduğu

düşünülse de öğretme olmadan öğrenme olabildiği gibi, öğrenme olmadan da bir öğretme sürecinin işlediği görülebilir.

Öğretim için de temelde birbirinden ayrı olmayan, ancak farklı özelliklerin öne çıkarıldığı çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Açıkgöz'ün aktardığına göre, (2005: 14) Bruner (1966) öğretimi, öğrencinin gelişimine yardım eden bir süreç olarak tanımlarken, Mouly (1973) *"öğrenci gelişimini teşvik etme süreçleri"* olarak ele alır. Saylor, Alexander ve Lewis (1981) , Glaser (1976), Varış (1978) ve Küçükahmet'in (1986) tanımlarında ise, öğretimin *"planlı"* olduğu vurgulanmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkılarak öğretimin başlıca özellikleri,

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

biçiminde sıralanabilir. Sonuç olarak, öğrenmenin gerçekleşmesini hedefleyen iki süreç olan öğretme ve öğretim, öğretimin planlı olması noktasında farklılık gösterir (Açıkgöz, 2005:14).

Öğrenme ise, Ausubel' e göre, ancak anlamlı olduğunda gerçekleşmektedir .Anlamlı öğrenmede bilgiler öğrencilere sunularak kazandırılır. Öğrenci öğrenme malzemesini içselleştirir ve ezberlemeden öğrenir (*Aktaran*, Fidan, 1986:45). Ausubel'in öğrenme ilkesi "mekanik öğrenme unutulur, anlamlı öğrenme ise daha çok hatırda kalıcıdır" şeklinde özetlenebilir. Ausubel'e göre (*Aktaran*, Fidan, 1986:45) anlamlı öğrenmenin üç önemli koşulu vardır ve bu koşullar yerine gelmedikçe anlamlı öğrenme gerçekleşmez. Bu üç koşul Açıkgöz'ün (2002: 55) Ausubel'den aktardığına göre:

- Öğrenmenin malzemesinin anlamlılığı;
- Öğrenenin var olan bilişsel yapısı;
- Öğrenenin niyetidir.

Bu bağlamda Türkçede {–Abil} ve {–mAlI} biçimbirimlerinin anlamlı öğreniminin gerçekleştirilmesi için materyal geliştirme ilkeleri temel alınarak bilgisayar destekli

öğretim tekniğiyle Türkçe öğrenen yabancılar için işlevsel materyaller geliştirilmesinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için kiplik öğretimi üzerine işlevsel materyal geliştirme amaçlanmıştır. İkinci dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımlar bölümünde iletişimsel yaklaşım ve göreve dayalı yaklaşım ele alınmış, yabancı dil öğretim teknikleri incelenerek bilgisayar destekli öğretim tekniğiyle hazırlanacak materyalin işlevselliği artırabileceği öngörülmüştür.

Dilbilgisi ve dilbilgisi öğretiminin temel birimleri üzerinde durularak, hazırlanacak materyalde biçim-anlam-kullanım boyutları temel alınmıştır. Dilbilgisi öğretiminde kullanılan materyal türlerine değinilerek, dilbilgisi öğretimine ürün, süreç ve beceri olarak yaklaşımlarda bu materyallerin nasıl kullanıldığı açıklanmıştır. Çalışmada ortaya konacak materyalin konusu olan "kiplik" incelenerek ders materyalinin Türkçede {–Abil} ve {–mAlI} kiplik belirticilerinin öğretimine yönelik olacağı belirlenmiştir.

Materyal geliştirme sürecinde, materyal geliştirme ilkelerinden yararlanılarak, bilgisayar destekli öğretim tekniği doğrultusunda Microsoft Powerpoint programıyla {–Abil} ve {–mAlI} öğretimine yönelik iki ayrı sunu hazırlanmıştır.Bu sunular, öğretmenin sınıf içinde etkin olarak kullanabileceği sunular olduğu gibi, alıştırmalar bölümünde Microsoft Powerpoint programının sağladığı komutlar ve köprülerle yerleştirilen uygun yönergeler de söz konusu sunuları öğrencinin bireysel çalışma ya da tekrarlarında da kolaylıkla kullanabileceği işlevsel bir konuma getirmiştir.Hazırlanan sunularla ders işlenirken, öğretmenin uygulamasının yararlı olacağı düşünülen örnek etkinlikler de sunulmuştur.

1.3. Problem Cümlesi

Türkçe öğrenen yabancılar için kiplik öğretimi üzerine işlevsel materyal nasıl olmalıdır?

1.4. Alt Problemler

1.4.1. İkinci Dil Öğretimindeki İletişimsel Yaklaşımlarla İlgili Alt Problemler

1. İletişimsel yaklaşım nedir?
2. Göreve dayalı yaklaşım nedir?

1.4.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleriyle İlgili Alt Problemler

1. Yabancı dil öğretim teknikleri nelerdir?
2. Bilgisayar destekli öğretim tekniği nedir?

1.4.3. Dilbilgisiyle İlgili Alt Problemler

1. Dilbilgisi nedir?
2. Dilbilgisi öğretiminin temel birimleri nelerdir?
3. Dilbilgisi öğretiminde kullanılan materyal türleri nelerdir?
4. Dilbilgisi öğretimine yaklaşımlar nelerdir?

1.4.4. Kiplik Öğretimi Üzerine Geliştirilen Materyallerle İlgili Alt Problemler

1. Kiplik nedir?
2. Materyal geliştirmenin ilkeleri nelerdir?
3. Bu çalışma için hazırlanan materyaller nelerdir?

1.5. Sayıtlılar

Bu çalışmada önerilen sunumlar ve etkinlikler, {–Abil}'in temel seviyenin ortalarında ve sonlarında; {–mAlI}'nın temel seviyenin sonlarında, orta düzeyin başlangıcında öğretileceği düşünülerek hazırlanmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmada, sadece, Türkçedeki {–Abil} ve {–mAlI} kiplik yapılarının biçim, anlam ve işlev boyutları tartışılmış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda bu yapılarla ilgili materyal geliştirilmiştir.

1.7. Tanımlar

1.7.1. Kiplik

Kiplik, eylemin belirttiği oluş karşısında konuşucunun tutumunu; bir başka deyişle, konuşucunun salt bildirmeyle mi yetindiğini, yoksa bir yorumda mı bulunduğunu, istek, dilek, koşul, gereklilik, buyrum mu anlattığını gösteren eylem biçimlerinin özelliğidir (Vardar, 2002: 135).

1.7.2. Öğretim tekniği

Öğretim tekniği, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir (Demirel, 1999: 67).

1.7.3. Bilgisayar destekli öğretim

Bilgisayar destekli öğretim, öğrencinin daha etkin öğrenmesini sağlamak amacıyla öğretme sürecinde bilgisayarın kullanılması demektir (Demirel vd, 2001: 121).

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu çalışmada kiplik öğretimi üzerine ders matereyali geliştirilmesi hedeflenmektedir. Hazırlanacak öğretim materyalinin dersin hedef ve amaçlarına uygun olması için bu alanla ilgili birçok kaynaktan yararlanılmıştır. Bu bağlamda, Tuğba Yanpar Şahin ve Soner Yıldırım'ın hazırlamış oldukları **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme** adlı yapıt anılmaya değerdir.

İletişimsel yaklaşımla ilgili olarak Diane Larsen-Freeman'ın **Techniques and Principles in Language Teaching,** Richards ve Rodgers'in **Approaches and Methods in Language Teaching,** Ömer Demircan'ın **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri yapıtları** anılmalıdır.

Görev tabanlı yaklaşım konusunda ise, Rod Ellis'in **Task-Based Language Learning and Teaching** ve Jane Wilis'in **A Framework for Task-Based Learning** adlı yapıtlarının görev tabanlı materyallerin dil öğretiminde iletişim ortamı yaratmak ve hedef dilde doğal iletişimi sağlamak amacıyla kullanımını ortaya koymak açısından son derece önemlidir.

Yabancı dil öğretim teknikleri ve bilgisayar destekli öğretimle ilgili olarak ise Özcan Demirel'in **Yabancı Dil Öğretimi**, Leyla Küçükahmet'in **Eğitim Programları ve Öğretim: Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Kamile Ün Açıkgöz'ün **Etkili Öğrenme ve Öğretme** adlı yapıtları konunun önemini ortaya koyması açısından irdelenmiştir.

Dilbilgisi ve dilbilgisi öğretimiyle ilgili olarak da Batsone'un **Grammar,** Tahir Nejat Gencan'ın **Dilbilgisi,** Penny Ur'un **Grammar practice activities: a practical guide for teachers,** Victoria Fromkin ve Robert Rodman'ın **An Introduction to Language** adlı çalışmaları dilbilgisini farklı bakış açılarıyla tanıtması bakımından önemlidir.

Kiplik ile ilgili ise Doğan Aksan'ın **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Nadir Engin Uzun'un **Dilbilgisinin Temel Kavramları: Türkçe Üzerine Tartışmalar**, Abdülvahit Çakır'ın **Türkçede Kiplik**, Ahmet Kocaman'ın **Türkçede Kip Olgusu Üzerine Görüşler**, Palmer'in **Mood And Modality** adlı çalışmalarından konuyu aydınlatması bakımından yararlanılmıştır.

III. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. İkinci Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımlar

3.1.1. İletişimsel Yaklaşım

Dil, bir iletişim aracıdır. İnsanın insan olmasını sağlayan ve onu diğer tüm canlılardan ayıran düşünebilme ve konuşabilme yetileri dille ilişkilidir. İnsanlar ancak dil denilen soyut iletişim düzeneği ile düşünebilir ve bu düşüncelerini diğerleriyle paylaşabilirler (Günay, 2004: 9). Dil, iletişimin ana unsuru olduğuna göre dil kullanımının ana nedeni de iletişim kurmaktır. Bir dili ikinci dil olarak öğrenmekte olan bir dil öğrenicisi de erek dilde iletişim kurabilmeyi amaçlamalıdır. İngilizcede "Do you know English?" sorusunun değil de "Do you speak English?"sorusunun yönlendirilmesi bir dili bilmenin, dilin kullanılabilmesine bağlı olmasından ileri gelmektedir.

Freeman (1986: 123), iletişim kurulurken, dilin, onaylamak, ikna etmek, söz vermek gibi farklı işlevlerle, farklı sosyal bağlamlarda kullanıldığını belirtirken, dil kullanıcısının seçimlerini o an bulunduğu istek ve duygu seviyesinin yanı sıra düşüncesini aktardığı kişiyle arasındaki ilişkiye göre yaptığını vurgulamaktadır. İletişimin bir süreç olduğuna, dil öğrencisinin erek dilin yapı, anlam ve işlevlerine ilişkin bilgi sahibi olmasının yetersiz kalacağına, bu bilgilerin sorgulanması gerektiğine dikkat çeken Freeman (1986: 123), iletişim görüşünün "İletişimsel Yaklaşım" ile uygulamaya geçirilebileceğini öne sürmektedir (Freeman, 1986: 123).

Richards ve Rogers (2002: 64), iletişimsel dil öğretiminin çıkışının 1960ların sonlarında İngiliz dil öğretim geleneğinin değiştiği dönemlerde gerçekleştiğini söylemekte; 1970li yıllarda ise, iletişimsel dil öğretiminin etkisinin arttığını ve bir

yöntem olarak görülmekten çıkıp bir yaklaşım olarak kabul edilmeye başlandığını belirtmektedir.

İletişimsel yaklaşım, gerçek iletişimde olduğu gibi dilin farklı bağlam ve farklı işlevlerde kullanımı olarak değerlendirilebilir ve ikinci dil öğreniminde de farklı işlevlerin kullanımı açısından benzer bir sürecin işleyeceği söylenebilir. Richards ve Rodgers (2002: 70-71), anadil edinimiyle ikinci dil öğrenimi arasında dilin işlevselliğine dair ilişkiyi, Halliday (1975: 11-17)'in çocukların anadil ediniminde kullandıklarını öne sürdüğü dilin yedi temel işleviyle, kurmaktadır.Dilin yedi işlevini tanımlayan Halliday'e göre dil, bir şeyi almak, elde etmek için kullanıldığı gibi başkalarının davranışlarını denetleme isteğiyle de kullanılmaktadır. Dünyaya, çevreye ilişkin öğrenmeler, buluşlar ve kişisel duygu ve düşüncelerin dile getirilmesiyle başkalarıyla etkileşimde bulunabilmek de dilin bir diğer işlevidir. Karşılıklı bilgi aktarımında kullanılan dil, bir hayal dünyası yaratmak işlevini de üstlenir (*Aktaran,* Richard ve Rodgers, 2002: 70-71). Halliday'in görüşünün ikinci dil öğretimine uyarlanmasıyla, ikinci dil öğretiminde, dilin yedi işlevini karşılayacak, amaçlayacak ve kullanımını geliştirecek bağlamların yaratılıp bu yaklaşımla hazırlanacak ders materyalinin geliştirilmesi önerilebilir.

Littlewood (1981: 1), (*Aktaran,* Richards ve Rodgers, 1986: 71) iletişimsel yaklaşımın belirleyici özelliklerinden birisinin, dilin yapısal özelliklerine olduğu kadar işlevsel özelliklerine de verilen sistematik ilgi olduğuna değinmiştir. Henry Widdowson (1978), (*Aktaran,* Richards ve Rodgers, 1986: 71) ise, dilbilimsel sistemlerle onların metin ve söylem içindeki iletişimsel değerleri arasındaki ilişkiyi inceleyip değişik amaçlı dil kullanımlarında yer alan iletişimsel davranışlar üzerinde odaklanmıştır(Richards & Rodgers ,1986: 71).

Richards ve Rodgers (1986: 71), iletişimsel dil öğretiminin, kuramsal açıdan zengin ama oldukça seçmeci bir temele sahip olduğunu söylemiş, dile iletişimsel bakışın kimi özelliklerini sıralamıştır. Bu sıralamaya göre, dil bir anlam açıklama sistemidir. Dilin ilk işlevinin etkileşim ve iletişim sağlamak olduğuna ve dilin işlevsel ve iletişimsel kullanımlarının dilin yapısında da kodlandığına işaret edilirken, dilin

birincil birimlerinin yalnızca dilbilgisel ve yapısal özellikleri olmadığı, bu birimlere söylemde bulunan işlevsel ve iletişimsel kategorilerin de dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Richards & Rodgers ,1986: 71).

Richards ve Rogers'ın (1986:66) aktardığına göre, Howatt (1984), iletişimsel dil öğretiminin güçlü ve zayıf versiyonları arasında bir ayrımdan söz etmektedir. Zayıf versiyonda öğrencilerin dili iletişimsel amaçla kullanabilecekleri olanaklar yaratılır ve buna büyük önem verilir. Güçlü versiyon ise , dilin iletişimle edinileceğini savunur, dile ilişkin bilgilerin kullanımını artırmak yerine, dile ait bilginin geliştirilmesine öncelik verir. Özetle, zayıf versiyon "kulanım için dil öğrenimi", güçlü versiyon ise "öğrenmek için dil kullanımı" olarak tanımlanabilir (Richards & Rodgers, 1986: 66).

İletişimsel dil öğretimininde çeşitli öğretim materyalleri kullanılmaktadır. Demircan, bu materyalleri metne-dayalı, göreve-dayalı, nesnelere-dayalı araç gereçler biçiminde sınıflandırır (Demircan, 1990: 281). Freeman'ın (1986: 132) aktarımına göre, Morrow (Morrow&Johnson, 1981) ise, ancak, bilgi boşluğu, seçenek ve dönüt özelliklerini taşıyan alıştırmaların gerçek iletişimsel alıştırmalar olduğunu öne sürer. Bu yaklaşımı benimseyen iletişimsel dil öğretimi alıştırmalarında en önemli özellik, bilgi boşluğudur. Bilgi boşluğu, karşılıklı iletişimde bulunan iki kişiden birinin bildiğini diğerinin bilmediği zaman söz konusu olur. Örneğin, sınıf içinde bir öğrenciye üzerindeki ceketi işaret ederek, o anda sınıftaki herkesin gördüğü ve bildiği ceketin renginin sorulması gerçek iletişim değeri taşımaz. Morrow'un iletişimsel alıştırmalarda bulunması gerektiğini öne sürdüğü bir diğer özellik ise, konuşucunun neyi nasıl söyleyeceğine ilişkin seçimler yapabilmesidir. Alıştırmanın çok fazla denetlendiği, içeriğine fazla müdahale edildiği durumlarda konuşucunun seçim şansı yok edilmekte; doğal iletişim sürecinin aksine neyi nasıl söyleyeceği belirlenmektedir. Örneğin, öğrencilerin birbirlerine benzer soruları sorup kullanılan yapılarla yanıt vermeleri beklenen alıştırmalar iletişimsel olarak nitelendirilemez. İletişim gerçek bir amaca dayandığından, öğrenci iletişim kurduğunda amacına ulaşıp ulaşamadığını bilmelidir. Bilgi alışverişi sırasında elde ettiği bilginin

gereksinimini karşılayıp karşılamadığı konusunda öğrenciye dönüt verilemiyorsa, yapılan bilgi alışverişinin iletişimsel olduğu söylenemez (Freeman, 1986: 132).

Sonuç olarak, iletişimsel dil öğretimi, dili iletişimin kendisi olarak kabul etmekte ve dilin yapısına işlevsel ve iletişimsel kullanım için alt yapı oluşturması nedeniyle yer verilmektedir. Öğrenim, iletişimsellik, göreve dayalılık ve anlamlılık ilkeleri üzerine temellenir. Öğrenmeyi destekleyen gerçek iletişim etkinlikleri, dilin kullanıldığı anlamlı görevler ve öğrencinin anlayabileceği dili içeren etkinlikler uygulanarak dil öğretimi anlamlı,iletişimsel ve göreve dayalı bir çerçevede gerçekleştirilmektedir. İletişimsel dil öğretiminin temel kavramları olan, benzer işlevleri yerine getiren farklı yapılar günlük dili içeren gerçek bağlamlarda sunulur. Öğrenci, alıştırmayı tamamlayabilmek için sorar, araştırır ve ilk aşamadan itibaren iletişim kurmaları yönünde desteklenirler. Öğrencilere sunulan anlamlı ve iletişimsel alıştırmalar dilin kullanımına olanaklar yaratır ve öğrencileri dile ilişkin üretimde bulunmaları için cesaretlendirir(Richards & Rodgers, 1986: 71).

Bu görüşlerden yola çıkılarak, alıştırmaların iletişim için gerçek bir amaç yaratması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda, göreve dayalı alıştırmaların iletişimsel bir amaç ile öğrenciyi iletişime güdülemesi beklenebilir. Dil öğretiminde kullanılacak ders malzemelerinin, öğrencileri doğal iletişim ortamına sokacak, gerçek dünyada karşılaşabilecekleri doğal durumlarla desteklemesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

3.1.2.Göreve Dayalı Yaklaşım

İletişimsel yaklaşım bölümünde değinildiği gibi, göreve dayalı materyaller dil öğretiminde iletişim ortamı yaratmak, erek dilde doğal iletişimi sağlamak amacıyla kullanılırlar. Göreve dayalı yaklaşım da, bu bakış açısına göre öğrencilerin verilen “görev”lere odaklanıp erek dilde iletişimde bulunmalarını amaçlayan bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir.

Dil öğretiminde hedeflenen, öğrencinin öğrenmekte olduğu erek dilde iletişim kurabilmesidir. Göreve dayalı dil öğretimi, öğrencilere kendi aralarında etkileşimde

bulunup iletişim kurmalarını sağlayacak olanaklar sunmaktadır. Bu yaklaşımla, öğrenciler verilen görevi tamamlamaya çalışırken, daha önce öğrendikleri ya da henüz öğrenmekte oldukları dilsel biçim, anlam ya da işlevleri kullanabilir; hem kendilerini ifade edip hem de birbirlerini anlayabilecekleri olanakları yakalayabilirler. Etkileşim içinde geçen bilgi paylaşımı ve aktarımıyla dil, gerçek bir amaç ile, yani verilen görevi tamamlamak için kullanılmış ve doğal bir bağlam yaratılmış olur (Willis, 1996: 1).

Göreve dayalı yaklaşımda, öğrenciyi iletişime yöneltmek amacıyla verilen görevler dersin temelini oluşturmaktadır. Ellis (2003: 2), görevlerin öncelikle anlam odaklı dil kullanımını sağladığını söylemekte; görevleri, biçime odaklı etkinlikleri içeren diğer alıştırmalardan ve uygulamalardan bu bakış açısıyla ayırmaktadır. Biçim odaklı ve anlam odaklı ayrımı da görev ve uygulamalar arasında katılımcıların üstlendiği rollere ilişkin bir diğer farklılık olarak değerlendirilmektedir. Ellis (2003: 3) görev verilen katılımcının gerçek dünyada olası bir iletişimsel süreçte davranacağı gibi, bir başka deyişle, tıpkı bir dil kullanıcısı gibi, davranması gerektiğini vurgulamakta ve bu yolla öğrenmenin farkına varılmadan, kendiliğinden gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu ifadeye göre, görevi yerine getirmekteyken bir dil kullanıcısı gibi davranması beklenen öğrenci, bir uygulama sırasında ise, bir dil öğrenicisi gibi davranacak ve hedeflenen konuyu ya da yapıyı öğrenmeye yönelecektir. Alıştırma, uygulama ve görevlerin ortak amacı dili öğrenmektir; ancak bu amaca ulaşmakta izledikleri yollarla farklılık gösterirler .Bu farkın belirlenmesi için “görev” in tam olarak ne olduğunun açıklanması gerekmektedir. Ellis (2003: 2) görevleri, konusu, değerlendirildiği bakış açısı, doğallığı, gerektirdiği dil becerileri, içerdiği ruhbilimsel süreç ve sonuçları bakımından ayırarak, farklı araştırmacıların farklı tanımlamalarına değinmektedir. Göreve dayalı ders materyali geliştirirken, hazırlanacak materyalin işlevselliğini ve işlerliğini öngörebilme adına, yapılan görev tanımlamalarının yararlı olacağı düşünüldüğünden Ellis’in (2003: 4) işaret ettiği bu tanımlamaları ele almak uygun olacaktır.

Ellis (2003:4)'in aktarımıyla, Breen (1989)'e göre, görev öğrenilen yeni dilin getirdiği bilgi ve yetkinliklerin artırılıp geliştirilmesi ve dilin iletişimde kullanılması için olanaklar içerecek biçimde yapılandırılmış bir plandır. Breen (1989) görevin kısa bir uygulama alıştırması olabileceği gibi, kendiliğinden gelişen / anlık, anlamlı iletişim gerektiren daha karmaşık bir çalışma planı da olabileceğini vurgulamaktadır.

Long (1985)'in tanımında ise, görev, sonuçta alınacak bir ödül olsun ya da olmasın, biri ya da diğerleri için yüklenilen bir iş olarak görülmektedir. Bir duvarı boyamak, bir çocuğu giydirmek, bir formu doldurmak, bir çift ayakkabı satın almak, otelde rezervasyon yapmak, kütüphaneden bir kitap ödünç almak, bir adresi tarif etmek, caddeden geçen birine yardım etmek yüklenilecek işlere örnek olarak verilmiştir (*Aktaran*, Ellis, 2003: 4). Bu örneklerle, görev olarak tanımlanan işin insanların günlük hayatta yani evde, işte, okulda, alışverişte bireysel ya da karşılıklı olarak gerçekleştirdikleri edimlerden biri olduğu belirtilmektedir. Ellis (2003: 4), Long'un (1985) bu ifadesiyle, görevlerin, insanların günlük hayatta gerçekleştirdikleri edimleri anlatmalarıyla tamamlanabileceğine işaret ettiğini, görevlerin dilsel bir uygulama olmayacağı yorumunu getirdiğini öne sürmektedir. Dil öğrenmedeki amacın dili kullanabilmek, erek dilde iletişim kurabilmek olduğu düşünüldüğünde, Long (1985)'un bu yorumunda günlük dilde doğal iletişimi sağlamaya yönelik dil uygulamalarının işlevselliğini göz ardı ettiği görülmektedir. Crookes (1986)'un tanımında da, görev bir iş olarak görülmekte; ancak özel bir hedef içermesi, çalışmada eğitsel ortamın bir parçası olarak üstlenilmesi ya da bir araştırma için ortaya veri çıkartması gibi niteliklerle Long (1985)'un günlük hayatın içinden seçilen görevlerin dilsel bir uygulama olmayacağı yorumundan farklılaşmaktadır (*Aktaran*, Ellis, 2003: 4).

Ellis'in (2003:4) aktardığı bir diğer görev tanımı ise, Richards, Platt ve Weber (1985)'e aittir. Bu tanımda görev, dili anlama ya da dili işlemlemenin sonucu olarak görülen bir etkinlik ya da olaydır. Bir ses kaydını dinleyerek bir harita çizmenin, yönergeleri dinleyerek buyrumları yerine getirmenin görev olarak kabul edilebileceğini belirten bu görüş, görevin dile ilişkin üretim içermesini önemsememektedir. Görev başarıyla tamamlandığında alınacak karşılığın öğretmen

tarafından açıkça belirtilmesi gerektiği vurgulanırken, dil öğretiminde farklı türde görevler kullanmanın, sınıf içinde ya da bireysel uygulama olanakları sunarak öğretimi daha iletişimsel bir boyuta taşıyacağı ifade edilmektedir. Bu tanımla, görev ve görev sonucunda ulaşılacak bir ödülden söz edilerek ödülle birlikte görevin iletişime yönelik güdüleyici etkisine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda, sınıf içi uygulamalarla hedeflenen konu ya da biçimin öğretilmesinde, grubun seviyesi, kendi içindeki etkileşimi vb. etkenlerle, verilen görevin öğrenciye cazip gelmemesi olasılığına karşın ödül kullanımı uygun bir seçenek olarak görülebilir.

Parbhu (1987), (*Aktaran*, Ellis, 2003: 4) görev tanımında öğretmene, Richards, Platt ve Weber'in (1985) öğretmenin, görev başarıyla tamamlanıldığında alınacak karşılığı açıkça belirtmesi gerektiği görüşünden farklı bir rol yüklemektedir. Parbhu'ya (1987) göre görev, öğrencilerden bir düşünme sürecinde verilen bilgilerden bir sonuca ulaşmalarının beklendiği ve öğretmenlerin bu süreci kontrol etmelerine ve düzenlemelerine izin verildiği bir etkinliktir. Öğretmen, görev sürecinde belirleyici yükümlülüğü olan bir unsur olarak değil, görev sürecini düzenleme yetkinliği olan biri konumunda görülmektedir. Bu iki bakış açısından, öğretmenin, sınıf içi uygulamalarda kullanmak üzere seçtiği ders malzemelerinden en üst düzeyde yarar sağlayabilmek için öğrencileri doğru yönergelerle yönlendirme yükümlülüğü olduğu gibi, görevin tamamlanma sürecinde öğrencileri denetleyebilme ve gerektiğinde hedeflediği yöne bir eğilim sağlayabilme yetkinliği de olması gerektiği sonucuna varılabilir.

Ellis'in (2003:4) aktardığı diğer tanımlar ise, Nunan (1989), Skehan (1996), Lee (2000), Bygate,Skehan ve Swain'e (2001) aittir. Nunan (1989), tanımında iletişimsel bir görev ifadesini kullanmış; iletişimsel görevi dil öğrenicilerinin, biçimden daha çok anlama odaklanarak anlama, kullanma, üretme ve erek dilde etkilenmelerini içeren bir sınıf içi çalışma olarak betimlemiştir. Görev, bir bütünlük içermeli, tek başına iletişimsel bir değer taşımalıdır.

Görevin , gerçek dünyaya ilişkin ve anlama öncelik verilen bir etkinlik olduğunu söyleyen Skehan (1996), görevi tamamlamanın önemini vurgulamış; görevin

başarıyla tamamlanmasını ise, görevin sonucuyla ilişkilendirmiştir.Yine Skehan'ın , Bygate ve Swain (2001) ile yaptığı tanımlamada, görev bir hedefe ulaşmak için anlama yoğunlaşılarak öğrencilerin dil kullanımını gerektiren bir etkinlik olarak nitelendirilmiştir (*Aktaran*, Ellis ,2003: 4).

Ellis (2003)'ün değindiği bir diğer tanım ise, Lee'ye (2000) aittir. Lee (2000) , görevi iki maddeye ayırarak, ilk maddede görevin, yalnız, katılımcılar arasında etkileşimle ulaşılacak bir hedef ile etkileşimi yapılandıran ve sıraya koyan bir mekanizma içeren ve anlam değişimine odaklanan sınıf etkinliği ya da uygulaması; ikinci maddede ise öğrencilerin dili anlamalarının, dili kullanmalarının ve çalışma planını uyguladıkça erek dille üretim yapmalarının gerekli olduğu bir dil öğrenimi denemesi olduğunu söylemektedir.

Göreve dayalı ders materyali hazırlamak için, göreve ilişkin tanımların ve bu tanımlardan yola çıkılarak belirlenen niteliklerin esas alınması yararlı olacaktır.Bu nedenle, Ellis (2003: 9)'in önerdiği ,göreve ilişkin belirleyici niteliklere de değinmek gerekmektedir. Ellis (2003: 9) bu nitelikleri altı başlıkta sıralamıştır:

1.Görev bir çalışma planıdır.
2.Görev öncelikli olarak anlam odaklıdır
3.Görev dil kullanımının gerçek yaşam süreçlerini içerir.
4.Görev dört dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) her birini içermelidir.
5.Görev bilişsel süreci başlatır.
6.Görev açıkça belirlenmiş bir iletişimsel sonuç içerir.

Bu nitelikler göz önünde bulundurularak "görev" anlam ve işlev odaklı, anlamlı dil üretimiyle doğal iletişim sağlamaya yönelik etkinlikler olarak değerlendirilebilir. Hazırlanacak göreve dayalı ders malzemelerinde anlam odaklı sunumlar kullanılmasının ve farklı işlevlerin öne çıkarılmasının, dört dil becerisini kapsayacak okuma, yazma, dinleme, konuşma etkinlikleriyle öğrencinin anlam değişmelerinin farkına varıp önceden öğrenilmiş biçimlerin yardımıyla öğrenilen yeni konuyu sorgulaması ve anlamlandırmasının, yani bilişsel sürecin işlemesinin doğal iletişimi

sağlamakta etkili olacağı sonucuna varılabilir. Bu çalışmada geliştirilecek ders materyali için bu nitelikler temel alınmıştır.

Willis (1996: 26) görev uygulamalarını listeleme, sıralama ve gruplama, kıyaslama, problem çözme, kişisel deneyimleri paylaşma ve yaratıcı görevler olarak altı türe ayırmıştır. Willis (1996: 26) , listelemenin yaratıcı bir etkinlik olarak görülmese de uygulamada listeleme görevlerinin öğrencilere düşüncelerini açıklayabilmeleri için konuşma olanakları sunduğunu belirtmektedir. Listelemede kullanılan iki sürecin beyin fırtınası ve gerçeği bulma olduğunu söyleyen Willis (1996: 26), beyin fırtınasını, öğrencilerin kendi bilgi ve deneyimleriyle çizdikleri; gerçeği bulmayı ise, öğrencilerin birbirlerine ve diğer kişilere sormalarına ya da kitaplarda aramalarına dayanan süreçler olarak betimlemiştir. Listeleme uygulamaları için , *"Mutfak araç-gereçleri"* , *"İyi bir televizyonun özellikleri nelerdir?"* , *"Deprem anında neler yapmalısınız?","Giysilerimiz"* Willis'in (1996: 26) önerdiği başlıklar arasında yer almaktadır.

Sıralama ve gruplamada ise, dört ana süreçten söz eden Willis (1996: 26), bu süreçleri

1.mantıksal ya da kronolojik sıralama
2.kişisel değerler ya da özel kriterlere göre sıralama
3.Verilen gruplara ya da verilen grup başlıklarına göre kategorize etme
4.Kategoriler verilmediğinde, farklı sınıflamalar yapma

biçiminde değerlendirmiştir. Sıralama ve gruplama uygulamaları, listeleme uygulamalarında kullanılan verilerden yararlanılarak düzenlenebilir. Örneğin *"Giysilerimiz"* başlığıyla yapılan bir listelemeden , *"kışlık giysilerimiz"* , *"yazlık giysilerimiz"* başlıklarıyla gruplama uygulaması oluşturulabilir.

Ortak noktaları ya da farklılıkları bulmak amacıyla yapılan bir diğer uygulama ise, kıyaslamadır Willis(1996: 27) kıyaslama uygulamalarındaki üç süreci: *özgül noktaları bulmak için eşleştirme ve birbiriyle ilişkilendirme, benzer ve ortak özellikleri tanımlama ve farkları bulma* olarak sıralamıştır. Kıyaslama için, iki kişinin ya da iki şehrin benzerliklerini ve farklılıklarını bulmak üzere düzenlenebilecek etkinlikleri *"bir televizyon filmindeki iki karakteri kıyasla"* ,

“farklı ülkelerden iki şehrin insanlarının yaşam biçimlerini kıyasla” gibi başlıklarla önermektedir(Willis,1996: 151).

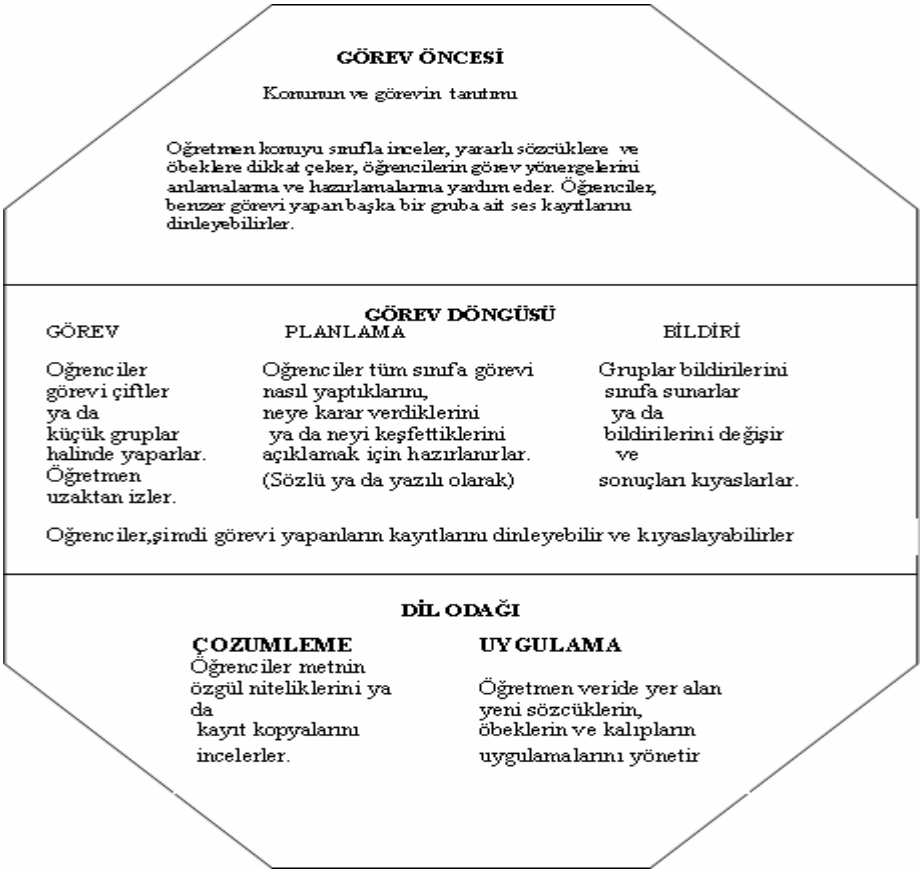
Problem çözme uygulamalarının insanların entellektüel ve mantıksal yetilerini tetiklediğini ve insanları sorun çözmeye yönlendirdiğini söyleyen Willis (1996: 27), problem çözme süreçlerinin problemin türüne ve karmaşıklığına göre değişiklikler göstereceğini vurgular. Problem çözme için *“nehri geçme”* etkinliği, *“Yaşlı bir bayan nehri geçmek istiyor. Yanında bir kurt,bir keçi ve elinde bir lahana var.Sadece küçük bir sandalı var ve bir seferde yanına yalnızca iki şey alabilir.Nehri nasıl geçebilir?”* yönergesiyle verilebilir (Willis, 1996: 152).

Problem çözme uygulamaları için Ellis’in (2004: 13) alışveriş etkinliği de kullanılabilir. Bu etkinlikte Mary’nin alışveriş listesi ve Abdullah’ın dükkanında bulunan malların listesi öğrencilere verilip öğrencilerin bir eş bularak, Mary ve Abdullah rollerini üstlenmeleri ve verilen listelere göre konuşmalar yapmaları istenmektedir. Bu etkinlik, Mary’nin listesinde yer alan ancak Abdullah’ın dükkanında bulunmayan şeyleri nereden alabileceği konusu üzerine geliştirilebilir, ayrıca Abdullah’ın dükkanının ve çevrede bulunan diğer dükkanların konumunu gösteren bir plan ile Mary’nin listesini tamamlayabilmek için hangi dükkana nasıl gideceğini sorması ve adreslerin tarif edilmesiyle doğal iletişim için fırsat yaratılabilir.

Willis’e göre (1996: 27) , kişisel deneyimleri paylaşma, dil öğrenicilerine kendilerine ilişkin daha özgürce konuşma ve yaşantılarını diğerleriyle paylaşabilme şansı sunan bir uygulamadır. Doğal etkileşim daha çok günlük, sıradan bir konuşmaya yakın olduğundan diğer görevler gibi, doğrudan hedefe dayalı olması beklenemez. Willis (1996: 153) bu nedenle, bu tür görevlerin sınıf içinde uygulanmasının pek kolay olmayacağını savunmaktadır. Sınıf içinde uygulanabilecek etkinler için, *“sizi en çok ne kızdırır/mutlu eder?” , “yapmaktan pişman olduğunuz üç şey nedir?” , “hangi tür filmleri seversini , sizinle aynı tür filmleri seven birini bulunuz”* gibi başlıklar önerilmektedir.

Yaratıcı görevler ise, daha çok proje olarak adlandırılan çiftli veya grup çalışması gerektiren çalışmalardır. Diğer görev türlerine göre daha fazla süreç içerirler ve birkaç tür görevin birleşmesiyle oluşabilirler. Willis(1996: 27) yaratıcı görevler için sınıf dışı araştırmaların gerekli olabileceğini belirtmekte ve organizasyon becerileriyle takım çalışmasının, görevi yerine getirmek için önemli olduğuna da değinmektedir. Günlük, şiir, kısa öykü yazmayı yaratıcı görevlere örnek olarak sunan Willis (1996: 154), gerçek yaşama ilişkin *"bir iş görüşmesi" , "adres sorma/tarif etme", "bir otelde yer ayırtma"* gibi başlıkların yanısıra internet üzerinden araştırmalar gerektiren *"dünyanın diğer ucundaki okullar", "denizaşırı ülkeler"* gibi projelerin de yaratıcı görevler olarak kullanılabileceğini belirtmektedir.

Göreve dayalı uygulama örneklerinden sonra, bu etkinliklerin uygulanmasında izlenecek yönteme de değinmek yerinde olacaktır. Willis (1996: 38) , göreve dayalı dil öğretimi için bir çatı önermektedir:



Şekil 1: Göreve dayalı dil öğretimi çatısı

Şekil 1'de görüldüğü gibi, Willis (1996: 38), göreve dayalı dil öğretiminde kullanılacak bir çatı oluşturmuştur. Görev öncesi aşamada öğretmen konuyu sınıfla birlikte inceleyerek yararlı sözcüklere ve öbeklere dikkat çeker. Görev ve göreve ilişkin yönergelerin açıklanması ve öğrencilerin anlamalarının sağlanması gereklidir. Bu aşamada, benzer görevi yapan bir grubun kayıtları öğrencilere dinletilebilir.

Görev-planlama–bildiri basamaklarından oluşan *görev döngüsü* ise, öğrencinin bir önceki aşamada aldığı yönergelerle görevi tamamlamasıyla başlar. Görevi tamamlayan öğrencinin, uyguladığı yöntemi, aldığı kararları ve vardıkları sonuçları sınıftaki diğer öğrencilerle paylaşabilmeleri için bir planlama aşaması uygulanır. Bu hazırlığı sözlü ya da yazılı olarak yapan öğrenciler, görev döngüsünün son basamağında hazırladıkları bildiriyi sunarlar ve birbirlerinin bildirilerini dinleyerek kıyaslama yaparlar. Bu noktada, öğrencilere benzer görevi yapan bir diğer grubun kayıtları dinletilip kendi görevleriyle kıyaslama yapmaları istenebilir.

Dil odağı, bildiri aşamasını izleyen ve öğrenciye dil yönergesini açıkça kavraması için fırsat yaratan aşamadır. En son aşama olan dil odağında, çözümleme ve uygulama basamakları yer almaktadır. Çözümleme basamağında öğrencilerin metin üzerinde çalışıp hedef öğeleri tanımaları beklenmektedir. Çözümleme sırasında öğrencilerden anlamsal kavramları *("metinde geçen "soğuk ve etkilerine ilişkin öbekler" nelerdir?" vb.*) taramaları istenilebileceği gibi, sözcükler ya da sözcüklerin bölümleri (*"-Abil eki içeren birimler, çoğul eki almış sözcükler" gibi*) de incelenebilir. Bunlardan başka, anlam ve işlev bakımından benzerliklerin *("-mAlI ile çıkarsama bildiren öbekleri bulunuz" vb*.) gruplandırılması da öğrencilerden beklenebilir.

Sonuç olarak, göreve dayalı dil öğretiminin hedeflenen başarıya ulaşması için görev öncesinde ve görev anında ve görev tamamlandıktan sonra uygulanması gereken aşamalar dikkate alınmalıdır. Görev olarak uygulanacak listeleme, sıralama ve gruplama, kıyaslama, problem çözme, kişisel deneyimleri paylaşma ve yaratıcı görevlerden hangisi olursa olsun öncelikle tanımlanan görevin ne olduğu, neyi

amaçladığı uygun yönergelerle öğrenciye aktarılmalı; böylece görevi tamamlaması için diğer aşamalara geçmesi sağlanmalıdır. Verilen yönergeler doğru ve yeterli olduğunda öğrenci görevi tamamlayabilecektir. Görevi tamamlarken uzaktan izlenen öğrenci, görevi tamamladığında işlettiği sürece ilişkin farkındalık sağlayabilmesi adına bu süreci inceleyip neler yaptığını, nasıl yaptığını belirleyerek sınıfla paylaşmaya yönlendirilmelidir. Görev sonrasında yapılacak olan çözümleme ve uygulama basamaklarının da görevin hedefine ulaşmasında etkin olacağı görülmektedir.

Bu çalışmada kiplik öğretimi üzerine işlevsel materyal geliştirme hedeflenmiştir. Dolayısıyla, dil öğretiminde işlevselliği öne çıkaran iletişimsel yaklaşım ile göreve dayalı yaklaşımın incelenmesi gerekli görülerek bu bölümde dili, iletişimin kendisi olarak kabul eden ve dilin yapısına, işlevsel ve iletişimsel kullanım için alt yapı oluşturması nedeniyle yer veren iletişimsel dil öğretimi ile, iletişimsel yaklaşımın bir sonucu olarak görülen, öğrencilere kendi aralarında etkileşimde bulunup iletişim kurmalarını sağlayacak olanaklar sunan göreve dayalı dil öğretimi ele alınmıştır. Bundan sonraki bölümlerde, Türkçenin, işlevsel yaklaşım ve göreve dayalı yaklaşım temel alınarak, ikinci dil olarak öğretimi için hazırlanacak ders materyalinde kullanılabilecek yabancı dil öğretim tekniklerine değinilecektir.

3.2.Dilbilgisi

3.2.1. Dilbilgisi Nedir?

Dilbilgisinin farklı bakış açılarıyla bir çok tanımı yapılmıştır. “Dilbilgisi müfredat içinde, sınıf içi alıştırmalarının temelinde ve “buradaki kural nedir?” sorusunun ardında yatan en belirgin olgudur”(Batstone, 1994: 3).

Gencan (2001: 28) ise, dilbilgisini “Dillerin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri..gibi türlü niteliklerini konu edinen; doğru, düzgün kullanış yollarını gösteren bilgilerin tümüdür” biçiminde tanımlamıştır.

Demirel'e (1996: 84) göre de dilbilgisi, "..bir dilin sesleri,sözcük türleri,bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır.

Ur (1988: 4), dilbilgisinin, bir dilin daha uzun anlamlı birimler oluşturmak üzere sözcükleri düzenlemesi ve birbirine eklemesi olarak tanımlanabileceğini ileri sürmektedir.

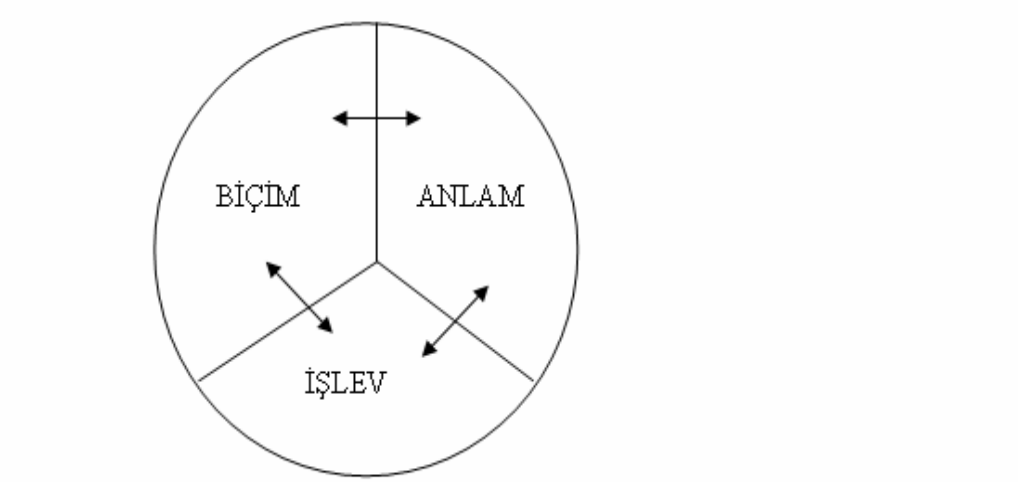
Fromkin ve Rodman (1993: 13) dilbilgisini betimlemeci ve kuralcı dilbilgisi başlıkları altında inceleyerek tanımlamaktadır. Betimlemeci dilbilgisi, her dil konuşucusunun dile ilişkin dilbilgisi bilgisine sahip olduğu görüşünü temel alır. Dil konuşucuları arasında farklılıklar olabilir; ancak mutlaka ortak bilgileri de paylaşmaktadırlar. Çünkü dil aracılığıyla iletişimi olanaklı kılan dilbilgisidir. Betimleyici dilbilgisi dil konuşucusunun kullandığı dilbilgisini tanımlar ve dil kullanıcılarına nasıl konuşmaları gerektiğini söylemez. Kuralcı dilbilgisi ise, dil kurallarını tanımlamaktan öte bu kuralları insanların kullanması gereken kesin kurallar olarak bildirir. Bu katı tutum iletişimde kullanılan dili sınırlandırmaktır. Oysa dilin gerçek iletişimdeki işlevi kurallarla belirlenemez.

3.2.2.Dilbilgisi Öğretiminin Temel Birimleri

Dil iletişim amacıyla vardır. İletişim, konuşucuyla dinleyici arasında bildiri alışverişi; karşılıklı bildiri aktarımı ya da bildirim eyleminin çift yönlü görünümü olarak tanımlanabilir (Vardar, 2002: 120). İletişim kavramının tanımı düşünüldüğünde, iletişimin en az iki kişi arasında gerçekleştiği kesin olarak görülmektedir, yani tek bir kişiye ait dil yoktur. Bu da dil denen olgunun kurallarını, birden çok kişinin bilmesi demektir. Dilbilgisi denilen bir dilin kurallar bütününü o dilin sözdizimi ve yapı bilgisini oluşturur (Günay, 2004: 11).

Cem (2005: 9), dilbilgisel yapıların biçim ve kurallardan oluşmuş olsa da iletişimde bir anlam ifade etmek için uygun bağlamlarda kullanıldığına işaret eder. Yabancı

dilde dilbilgisi öğretiminin amacı, dilbilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması, yani bu kuralların o dilde anlam aktarmak için iletişim kurarken kullanılması olarak belirlenebileceğini söyleyen Cem, “dilbilgisi” ve “iletişim” arasında bir köprü kurulması gerektiğini vurgular. Bu köprü Larsen-Freeman (2001: 252) tarafından önerilen üç boyutlu dilbilgisi şemasında somutlaştırılabilir.



Şekil 2: Üç boyutlu dilbilgisi şeması

Şekil 2’deki bilgileri Larsen-Freeman’ dan (2001) aktaran Cem (2005: 11) bu şeklin, herhangi bir dilbilgisel yapının üç boyutunu gösterdiğini belirtmektedir. Biçim bölümü bir dilbilgisel yapının nasıl sesletildiğini, nasıl yazıldığını, dildeki diğer yapılarla nasıl etkileşimde olduğunu göstermektedir. Anlam bölümü dilbilgisel yapının ne anlama geldiğini ifade ederken, kullanım bölümü dilbilgisel yapının hangi bağlamlarda kimler tarafından nerelerde kullanıldığını ve bu bağlamlara yönelik ön-varsayımları ortaya koymaktadır. Bölümler arasındaki oklar, bölümlerin birbiriyle etkileşim içinde olduğunu göstermekte; şeklin oluşturuluş biçimi ise bölümler arasında hiyerarşik bir ilişki olmadığını her üç bölümün de dilbilgisi-iletişim köprüsü için aynı derecede önem taşıdığını vurgulamaktadır.Bu görüşten yola çıkıldığında, yalnızca biçim öğretimiyle dilbilgisel kuralların bilinmesinden öteye geçilemeyeceği, oysa bir dili bilmenin sadece dile ilişkin kuralları bilmek olmadığı ve dili öğrenebilmek için o dilde kullanılan biçimlerin üstlendikleri farklı anlamlar ve işlevleriyle öğrenilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Yabancı dil öğretiminde, biçim-anlam-kullanım ilişkisi, gerçek bir dil ortamı içeren bir bağlam içinde sunulmalıdır.

Bu çalışmada dilbilgisi öğretimine yönelik hazırlanacak ders materyali için biçim-anlam-kullanım boyutları göz önünde bulundurularak farklı anlamlar yüklenen benzer biçimlerin işlevleri temel alınmış; her işlev için örneklerle açıklamalar yapılarak farklı işlevlerin hem anlam hem de biçim yönünden kavranılması amacıyla malzemenin görsel niteliklerinden de yararlanılmıştır.

3.2.3.Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Materyal Türleri

Dilbilgisi tüm dil becerilerinin, yani okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için gerekli bir dil öğesidir. Dilbilgisi öğretiminde varılmak istenen nokta, erek dilin iletişim kurmakta sözlü olarak kullanabilmesidir. Dil öğretiminde başarı sağlanabilmesi için öğrenciyi dile dair bilgi sahibi olmaktan çıkarıp dil becerilerinde gelişim sağlamaya yönlendirecek materyaller kullanılmalıdır (Demirel, 1999: 112). Bu bölümde dil becerilerinin gelişmesine yönelik yapılan uygulamalarda kullanılan materyallere, özelliklerine ve materyal örneklerine değinilecektir.

Paulston (1970: 187-193) dilbilgisi öğretiminde kullanılan materyalleri , beklenen davranış, tepki kontrolünün derecesi, içerdiği öğrenme süreci ve tepkilerin seçimindeki ölçütlere göre üç sınıfa ayırarak değerlendirmiştir: 1. mekanik alıştırmalar 2. anlamlı alıştırmalar 3. iletişimsel alıştırmalar.

Demirel (1999: 126) de benzer sınıflandırmayı konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan alıştırmalar için önermiştir. Mekanik alıştırmalar ilk aşamada, dinleme daha sonra duyduğunu tekrar etme şeklinde uygulanan “tekrar” alıştırmalarıdır. Bu alıştırmalar bireysel, grup ve toplu tekrar şeklinde uygulanabilir. Toplu tekrarlar öğrenciye kendi yaptığı hatalarıyla karşılaşmadan önce bir deneyim kazanma ve söylenenleri tanıma fırsatı sağlayacağından, bireysel ve grup tekrarlarından önce uygulanması tercih edilir. Ayrıca, yer değiştirme ve dönüştürme alıştırmaları da bu gruba dahil edilmektedir. Mekanik alıştırmalar yanıtlamanın tek bir doğru yolu olan

alıştırmalar olarak tanımlanabilir. Yanıtın eksiksiz olması gerektiğinden öğrenciler doğru yanıt verdiklerinde bile, tümceyi tam olarak söylemeye odaklanarak anlamaya gereksinim duymazlar. Mekanik alıştırmalarda umulan davranış dil öğrenmenin bir alışkanlık oluşturma düşüncesine dayanarak yapıların otomatik olarak kullanabilmesidir. Bu otomatikleşmenin hızlandırılmasında, doğru yanıtların anında pekiştirilmesi önemli bir etkendir. Böylece, öğrenme benzerlik yoluyla gerçekleşir ve özdeş yapıların aktarımına ortam yaratır.Öğrenmenin mekanik seviyesi olarak kabul edilen bu aşama, dili öğrenmede gerekli bir aşamadır. Öğrenci, öğreniyor olduğundan alıştırmanın mekanik doğasına aldırış etmez. Bu tür alıştırmalarda öğrencilerin anlamı kavramadan yanıtlar verebilme olasılığı göz önünde bulundurulup öğrencilerin anlayıp anlamadıkları da kontrol edilmelidir. Mekanik alıştırmalarda yalnız öğretmenin onaylayacağı tek bir doğru yanıtın olması, mekanik alıştırmalarla anlamlı ve iletişimsel alıştırmalar arasında ayırıcı bir nitelik taşır (Demirel, 1999: 127). Mekanik alıştırmalara aşağıdaki çalışma örnek olarak verilebilir:

(1)

Öğretmen, sıralan yapıları tek tek söyler ve tekrar ettirir:
"Çalışmalıyım. Çalışmalısın. Çalışmalı
Çalışmalıyız Çalışmalısınız Çalışmalılar."

Öğrencilerin duyduklarını tamamen aynı biçimde tekrar etmeleri beklenir.

Anlamlı alıştırmalar ise, düşünmeden otomatik olarak değil düşünerek ve üreterek yapılan alıştırmalardır (Demirel, 1999: 127). Öğrencinin kendi düşüncelerini ifade edemediği mekanik alıştırmaların aksine, birden çok doğru yanıta ulaşılabilir. Öğrenci yanıt vermek için gereken bilgiyi öğretmen ya da sınıf ortamından alıp doğru yanıtı bulur. Dilbilgisel doğrulukta olup verilen bilgiyle örtüşen her yanıt doğru olarak kabul edilecektir. Ancak öğrenci söylenileni yapıyı ve anlamını

anlamadıysa bu alıştırmaları tamamlayamaz. Anlamlı alıştırmalarda beklenen davranış mekanik alıştırmalarda beklenen davranışla aynıdır. Yöntem farklı olsa da, alışkanlık oluşumuyla dilin otomatik kullanımı hedeflenmektedir. Mekanik alıştırmalarda dilbilgisel çözümleme olmadan da öğrenci yapıyı benzeştirerek öğrenebilir. Oysa, öğrenci ne yaptığını anlamadıkça, uygulamanın içerdiği dilsel özellikleri tanımadıkça anlamlı alıştırmaları yapabilmesi olanaklı değildir (Paulston,1970: 190). Anlamlı alıştırma örneği olarak aşağıdaki etkinlik sunulabilir:

(2)

AYLİN VE BURCU

İşleyiş:

Öğrencilere bir parça dinleyecekleri ve bu parçadan bazı sorular sorulacağı söylenir. Öğretmen okuma parçasını okur. Daha sonra öğrencilere sorular yöneltir.

"Aylin ve Burcu iki kız kardeş .Aylin dört yaşında .Okula gitmiyor. Burcu, Aylin'den 6 yaş büyük, üçüncü sınıf öğrencisi.
Burcu Aylin' e dün kırmızı bir top aldı. Aylin çok sevindi. Bahçede oynarken topu yola kaçırdı, ağlamaya başladı. Burcu koştu, kardeşinin kırmızı topunu yakaladı , getirdi.Bahçede birlikte oynadılar."

Öğretmen: " Aylin kim?"
Öğretmen: " Aylin'in topu ne renk?"
Öğretmen: " Aylin'in nerede oynuyor?"
Öğretmen: "Aylin neden ağladı?"
Öğretmen: "Burcu okula gidiyor mu?"
Öğretmen: "Aylin okula gidiyor mu?"
Öğretmen: "Burcu neden koştu?

Öğrenciler dinledikleri metinden yöneltilen sorulara yanıtlar verirler, yapıları ve anlamları kavramışlarsa doğru yanıtlar vermeleri beklenir.

İletişimsel alıştırmalar, mekanik ve anlamlı alıştırmaların aksine iletişim için doğal konuşma becerisinin gelişimini hedefler. Öğrencinin öğrendiği dilsel yapıları uygun durumlara aktarıp kullanabilmesi beklenir. Paulston (1970: 191) , öğrencilerin iletişim anında istediklerini söylemekte özgür oldukları için yanıt kontrolünün olmadığını iddia eder. Bu kontrolün yapılması kolay olmamakla birlikte, sözcükler değilse de kullanılan yapı kontrol edilir. Öğrenciler öğrendikleri bilgiyle uygulama yaparken bunun "alıştırma" olduğunu unutup doğal bir iletişim ortamındaymış gibi bilgi alışverişinde bulunmaya yönelebilirler. Diyaloglar, söylevler, münazaralar, rol yapma ve hazırlıksız konuşma alıştırmaları ise dilin kurallarını ve yapılarını öğrendikten sonra dili kullanmak için yapılan iletişim alıştırmalarıdır (Demirel, 1999:126-7).

Anlamlı alıştırmalar ve iletişimsel alıştırmalar arasındaki en belirgin fark, iletişimsel alıştırmaların dilin otomatik kullanımını değil, öğrenilen bilginin uygun ortamlara aktarımını desteklemesidir. Mekanik ve anlamlı alıştırmalarda öğrencinin verebileceği tek bir doğru yanıt vardır; alıştırma sırasında yanıtı öğretmen ve sınıfça zaten bilinen sorular iletişim açısından yeni bir bilgi kazandırmaz. "Bu kitap ne renk?" sorusuna verilen yanıt anlamlıdır. Ne var ki, herkes tarafından rengi görülen kitabın gerçek iletişim için konu olamayacağı açıktır. İletişimsel alıştırmalar çok zaman gerektirmesine ve düzenlenmesi çok zor olmasına rağmen, kişisel düşüncelerin aktarımında akıcılık hedeflendiğinde kullanımı kaçınılmaz bir alıştırma türüdür.

Aşağıda iletişimsel alıştırma için örnek bir etkinlik verilmiştir:

(3)

-1-

ALIŞVERİŞ

İşleyiş:

1. *Öğrencilere , alışveriş listesi ve alışveriş yapılan dükkanları içeren bir konuşma dinleyecekleri söylenir.*
2. *Öğrencilerin , alışveriş listesindekileri , alınanları ve unutulanları belirleyip tabloda işaretlemeleri istenir.*
3. *Konuşma öğrencilere dinletilir.*
4. *Gerekliyse konuşma tekrar tekrar dinletilir.Öğrencilerin yanıtları kontrol edilir.*

Konuşma metni

A:Hoş geldin,İlker.

B:Hoşbulduk Funda.

A:Geç kaldın?

B:Trafik sıkışıktı.Hem siparişlerini aldım,o yüzden geciktim.

A:Listedekilerin hepsini bulabildin mi?

B:Manavdan elma,armut ve muz aldım.Çilek kalmamış,erikler güzel değildi almadım.

A:Yarın pazardan bakarız artık.

B:Manavdan sonra,şarküteriye gittim.Sucuk ve yeşil zeytin aldım,siyah zeytin yoktu.Biraz da acılı ezme aldım,canım istedi.

A:İyi yapmışsın!Peynir de bitmiş ama listeye yazmayı unutmuşum ben.

B:Merak etme,mandıradan hem yoğurt hem peynir aldım.

A:Kasaptan et almayı unutmuşsun galiba,paketlerin içinde yok.

B:Evet,et almayı unuttum. Balıkçıdan çıkınca hemen eve geldim. Balıkları temizlediler,hemen pişirebiliriz.

A:Pişirelim.Salata da yapalım.Bozdolabında domates var.Marul aldın mı peki?

B:Manavdan marul ve roka da aldım.Salatayı ben yapayım.

A:Tamam,hadi öyleyse,akşam yemeğini hazırlayalım

-2-

İlker, Funda'nın yaptığı listeye göre alışveriş yapıyor ve eve geliyor.Funda ile birlikte paketleri açıyorlar.Funda'nın listesinde neler var?İlker nereden,hangi dükkandan neler almış?Ne almayı unutmuş?Dinle,işaretle.

FUNDA'NIN ALIŞVERİŞ LİSTESİ	*İLKER NELER ALMIŞ?*	*İLKER NELERİ UNUTMUŞ?*
ELMA		
ARMUT		
MUZ		
PORTAKAL		
ÇİLEK		
ERİK		
MARUL		
SALATALIK		
BİBER		
SUCUK		
SOSİS		
YEŞİL ZEYTİN		
SİYAH ZEYTİN		
ET		
SÜT		
YUMURTA		
YOĞURT		
TEREYAĞI		
BALIK		

Bu bölümde dilbilgisi öğretiminde kullanılan materyal türlerine değilmiş; mekanik, anlamlı ve iletişimsel alıştırmaların özellikleri incelenmiş ve her bir tür için örnekler sergilenmiştir. Bu alıştırmaların, dilbilgisi öğretiminde nasıl bir süreç içinde kullanılabileceklerini belirlemek üzere, bu çalışmada temel alınacak dilbilgisi öğretimi yaklaşımlarının incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

3.2.4.Dilbilgisi Öğretimine Yaklaşımlar

Dilbilgisi öğretimi, dil öğretmenleri ve öğrencileri için dil öğreniminin en önemli unsurlarındandır. Yabancı dilde dilbilgisi öğretiminin amacının dilbilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması, yani bu kuralların o dilde anlam aktarmak için iletişim kurarken kullanılması olduğu ifade edilebilir (Cem,2005: 9). İkinci dil öğrenen öğrenciler, iletişim kurarken, sözlü ve yazılı söylemlerini yeterli, etkili ve doğru biçimde oluşturabilmek için dilbilgisini bir araç ya da kaynak olarak kullanırlar.

Batstone (1995: 5) dil öğretmenlerinden aktardığı tümcelerle, dil öğretimine yaklaşımlarını ve bu yaklaşımların getirdiği farklara değinmiştir. Dilbilgisi öğretimini süreç olarak gören bir dil öğretmeninin *"Sınıflarımda öğrenciler, grup çalışmaları sırasında tartışma yoluyla problem çözmede çok zaman geçiriyorlar . Ben sadece bana danıştıklarında , katılıyorum."* ve *"Nadia dersi takip etmekte zorlanıyor. Ancak eve gidip kitabın arkasındaki özetlere çalışıyor ve sınıfa geldiğinde çok büyük farkla karşılaşıyorum."* sözcelerine karşın, dilbilgisi öğretimine ürün odaklı yaklaşan bir dil öğretmeninin *"Bugün geçmiş zaman konusunu işledim. Çarşamba günü edilgen yapıya geri döneceğim."* sözcesini vermekte, dilbilgisi öğretiminde beceriye öncelik veren bir başka dil öğretmeninin ise *"Manuel çok istekli ama ne zaman yorum yapmaya başlasa dikkati dağılıyor, akıcılığı kaybediyor ve kullandığı dil bozuluyor."* sözcesini örnek olarak göstermektedir.

Dilbilgisi öğretimine yaklaşımlar arasında, ürün olarak dilbilgisi öğretimi ve süreç olarak dilbilgisi öğretimi temel bir sorundur. Bu bölümde dilbilgisi öğretimine üç farklı yaklaşım üzerinde durulacaktır:

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

3.2.4.1.Ürün Olarak Dilbilgisi Öğretimi

Batstone (1994: 54), ürün olarak dilbilgisi öğretiminde, öğrencinin kullanabilir konuma gelmeden önce dilbilgisinin özelliklerini tanıması gerektiğini söylemektedir. Bu nedenle uygulamalara başlanmadan önce öğrencilere dilbilgisel kurallar sunulmalıdır. Bu öğretimde iki ana süreç işler. İlk süreç, öğrencilerin tüm dikkatini yeni öğrenilen yapıya çekmek ve yapıyı kavratmak amacıyla yeni dilsel girdiye dikkat çekilmesiyle başlar. İkinci süreç ise, öğrencilerin dil sistemine dair bilgilerini yapılaştırmaları için öğrencilere, yapıları değiştirerek kullanacakları, dilbilgisinin işleyişini gösterecek, tüm yapıları birbirine ekleyecekleri fırsatlar tanır. Batstone (1994: 60) ürün olarak dilbilgisi öğretiminde kullanılan materyal türlerine Abbs ve Freebairn'den (1982: 70) aktardığı İngilizcenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanmış bir etkinliği örnek olarak vermektedir. Bu etkinlik Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için şu biçimde uyarlanabilir.

(4)

DAVET

1.
A:Bizimle *sinemaya gelmek* ister miydin?
B:Evet, çok isterim.

İkili gruplar olarak çalışın.
Eşinizi verilen listeden yararlanarak davet edin.

Öğlen yemeğine gel-
Tiyatroya git-
Tenis oyna-
Bir klübe git-
Yürüyüşe git-
Dansa git-
Yüzmeye git-

Bu etkinlikte öğrenci kendisinden beklenen ürünün örneğini görecek ve gördüğü yapıların benzerlerini kullanarak bir ürün oluşturacaktır. Etkinliğin ilk aşamasında örnek olarak verilen soru ve yanıtın

"A:Bizimle *sinemaya gelmek* ister miydin?

B:Evet, çok isterim."

verilen diğer eylemler kullanılarak tekrarlanması istenmektedir. Verilen örnek tümcelerle öğrencinin dikkati öğrenilen yapıya çekilmiş ve bu yapının kullanımı örneklendirilmiştir.

DAVET

2.Gelecek hafta bir konsere gideceksin ve bir arkadaşının seninle gelmesini istiyorsun. Haftada üç akşam uygunsun. Hangi günler uygun olduğunu belirle ve sınıfta dolaşarak konsere seninle gidecek birisini bul.

19 MAYIS CUMARTESİ
20 MAYIS PAZAR
21 MAYIS PAZARTESİ
22 MAYIS SALI
23 MAYIS ÇARŞAMBA
24 MAYIS PERŞEMBE
25 MAYIS CUMA

Benzer sorular sor ve yanıtla:

C: 21 Mayıs Pazartesi günü işin var mı?
D. Üzgünüm, o gün işim var, uygun değilim.
C: Peki, 23 Mayıs Çarşamba günü uygun olur musun?
D: Evet o gün uygunum.
C: Harika! Fazıl Say konseri için iki biletim var. Benimle gelmek ister misin?
D: Elbette, çok isterim.

Etkinliğin ikinci aşamasında ise, öğrencilere birinci aşamada sunulan ve pekiştirilen yapıyı kullanabilecekleri bir bağlam sunulmuştur. Öğrenci, birlikte konsere gidebileceği eşi ararken, yeni öğrendiği yapıyı kullanacak ve bu yapıyı daha önceden

öğrendiği yapı ve kavramlarla ilişkilendirecek ve böylece dilbilgisinin işleyişini görecektir.

Etkinlikte görüldüğü gibi, ürün olarak dilbilgisi öğretiminde işleyen iki süreç, öğrencinin yeni yapıyı kavramasını ve yeni öğrendiği bu yapıyı daha önce öğrenmiş olduğu yapılara eklemesini sağlamakta; ancak bu dilbilgisel işleyişi verdiği yönergelerle sınırlandırmaktadır.

Sonuç olarak, ürün olarak dilbilgisi öğretiminde, dilbilgisel yapılar ve anlamlarına odaklanmış bir bakış söz konusudur. Bu yaklaşım içerikte belirli dilbilgisel yapıları hedefler ve dilbilgisi öğretimi önceden seçilmiş dilbilgisel yapılara yönelir. Dilbilgisi, sesbilgisi, anlambilim ve sözlük bilgisi gibi birçok dilbilimsel öğe içerir. Bu yapılar ve anlam arasında da bağlantılar bulunur. Ürün olarak dil öğretiminde, öğrenciler dile ilişkin somut bir düşünce edinirler. Ürün olarak dilbilgisi öğretimi öğrenicilere dil hakkında anlaşılır ve belirgin bir çerçeve sunar, dil öğrencisinin dikkatini çeker ve öğrenci dili yapı olarak kavrar. Ancak ürün olarak dilbilgisi öğretimi dile ilişkin sunduğu bilgilerle, öğrenicinin dili kullanımını sağlamada yeterli olamaz (Batstone, 1994: 61). Bu noktada öğrencinin dili kullanmasına yönelik bir yaklaşım olarak betimlenen süreç olarak dilbilgisi öğretimine değinmek yerinde olacaktır.

3.2.4.2.Süreç Olarak Dilbilgisi Öğretimi

Süreç olarak dilbilgisi öğretimi, iletişime yönelik bir uygulamadır. Dilbilgisi bu süreçte önemlidir; ancak tek başına yeterli değildir. Dilbilgisi daha çok, gerektikçe başvurulan bir kaynaktır. Dilbilgisi kurallarını bilmek iletişim kurabilmemiz için yeterli değildir. Öğrencilerden dilbilgisine ilişkin bildikleri her bilgiyi kullanmak için her fırsatı değerlendirmeleri ve böylece kullanılan dili de dilbilgisel açıdan zenginleştirmeleri beklenir ve öğrencilerin daha etkili iletişim kurmada yararlanacakları işler oluşturarak beceri ve strateji geliştirme hedeflenir (Batstone ,1994:78).

Batstone'ın (1994: 94) süreç olarak dilbilgisi öğretimi için Gower'dan (1987: 45) aktararak önerdiği etkinlik Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere şu biçimde uyarlanabilir:

(5)

İKNA ETME

- Yapmaktan nefret ettiğin üç şeyi yaz (yüzme, koşma, ütü yapma vb)
- Gruplar oluştur ve verilen listeden birini seç.
- Seçtiğin işi, listeye yazan kişiyi bul.
- Yakın arkadaşı rolünü üstlen ve onu nefret ettiği bu işi yapmaya ikna etmeye çalış.

Ya da

- Asla almayı düşünmeyeceğin üç şeyi yaz (uzay giysileri, deri giysiler vb)
- Grup oluştur, listeleri değiştir ve verilen listeden bir seçim yap.
- Seçtiğin şeyi yazan kişiyi bul ve eşleş. Almak istemediği şey almaya ikna etmeye çalış.

Bu etkinlikte öğrenciler kendileri gruplar oluşturacak; daha sonra verilen yönergelere göre, çift olarak çalışarak etkinliği tamamlayacaklardır. Etkinlik gruplarının ve çiftlerinin belirlenmesi de öğrenciler arasında bir iletişim ortamı sağlamaktadır. Çünkü grup oluşturan öğrenciler önce yapmaktan nefret ettikleri üç işi yazacaklar; daha sonra oluşturdukları listeyi diğer gruplarla değiştireceklerdir. Diğer grubun listesinden bir seçim yapan öğrenci, önce seçtiği maddeyi kimin yazdığını bulacak, bunun için de sınıfta dolaşacak ve diğer öğrencilere sorular soracaktır. Çiftler bu yöntemle bir araya geldikten sonra iki yakın arkadaş rolünü üstlenecekler ve listeden bu

maddeyi seçen öğrenci, eşini nefret ettiği bu işi yapması için ikna etmeye çalışacaktır.

Etkinliğin işleyişinde de görüldüğü gibi, süreç öğretimi öğrencileri dili kullanmaya teşvik eder. Öğrenciler dili istedikleri gibi kullanarak, bunu öğrenmek için sürekli bir kaynak haline getirirler. Öğrenciler için, çoğunlukla anlama yoğunlaştıklarından dilbilgisini de tam anlamıyla öğrenebilmeleri için tek yol, dil kullanımına yönelik geliştirilmiş pratik yapmalarını sağlayacak etkinliklerde çalışmalarıdır. Batstone (1994: 74) öğrencilerin dilbilgisel kuralları içselleştirmeleri için kendilerine verilen iletişime yönelik görevleri yerine getirmeleri gerektiğini ifade ederken bu tür görevlerin özelliklerini Candlin'den (1987) aktararak şu şekilde sıralamaktadır:

- Görevler öğrencileri amaçlı dil kullanımına ve anlama odaklanmalarına teşvik etmelidir.
- Öğrenciler bu tür görevlerle uğraşırken ve dil problemlerini çözerken bireysel yetenek ve stratejilerini kullanabilmelidir. Görevler öğrencilere bu esnekliği verecek şekilde hazırlanmalıdır.
- Öğrencilere verilen görevler onlara kendi kişiliklerinin ve tutumlarının merkezi bir konumda olduğunu hissettirmelidir.
- Görevler öğrencilerin dil kullanım süreçlerinin farkındalığını arttırmalı ve bireysel dil kullanımlarını yansıtabilmeleri için teşvik etmelidir.

Batstone'nun (1994: 74) öğrencilerin dilbilgisel kuralları içselleştirmeleri için kendilerine verilen iletişime yönelik görevleri yerine getirmeleri gerektiğini ifade etmesi ve Candlin'den(1987) aktardığı bu özellikler doğrultusunda süreç olarak dilbilgisi öğretiminin, öğrencilere dil kullanımına yönelik görevler içeren uygulamalar sunması açısından, göreve dayalı dil öğretim yaklaşımı ile örtüştüğü söylenebilir. Süreç olarak dilbilgisi öğretiminde de göreve dayalı dil öğretiminde de öğrencinin dili, görevi tamamlamak için gerekli bilgileri edinmede araç olarak kullanması hedeflenmektedir.

Ürün ve süreç olarak dilbilgisi öğretimleri birbirinden tamamen farklı iki yaklaşımdır. Ürün öğretiminde, öğrenci için yapının dikkatli denetimi gerekliyken süreç

olarak dilbilgisi öğretiminde , öğrencinin dili etkin biçimde kullanması önemlidir. Ürün olarak dilbilgisi öğretiminde öğretmen kullanılacak yapıyı belirlemeli; ancak her şeyi öğrencilere hazır vermekten kaçınmalıdır. Çünkü dil öğrenimi ancak öğrencinin etkin katılımıyla gerçekleşebilir. Süreç öğretiminde ise, durum farklıdır. Öğrencinin süreçte kullanacağı yapılar denetlenmediğinden, öğretmen öğrencinin katılımını kontrol altında tutmalı, etkin katılım sırasında dilbilgisini de kullanım sürecine dahil etmek üzere düzenlemelerde bulunmalıdır. (Batstone , 1994:51)

Batstone (1994: 52) etkinlik sürecinde kontrolün ne kadar öğrenciye bırakılırsa, öğrencinin o denli kendi bildiğine yöneleceğini öne sürmektedir. Bu da dilbilgisinin kolaylıkla göz ardı edilebileceğini, ürün derslerinde öğretilen dilbilgisinin, süreç çalışmalarında kullanılıp geliştirilemeyeceğini ve öğrencinin tam öğrenmesinin sağlanamayacağını göstermektedir. Bu nedenle, ürün ve süreç yaklaşımları arasında kritik bir açık bulunmaktadır. Bu açığı kapatmak için Batstone (1994) bir üçüncü yaklaşım olan *"beceri olarak dilbilgisi öğretimi"* ni önermektedir. Öğrencinin ürün olarak dilbilgisinin dikkatli kontrolünden süreç olarak dilbilgisinin etkili kullanımına geçişini sağlamayı amaçlayan beceri olarak dilbilgisi öğretimine de değinilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

3.2.4.3.Beceri Olarak Dilbilgisi Öğretimi

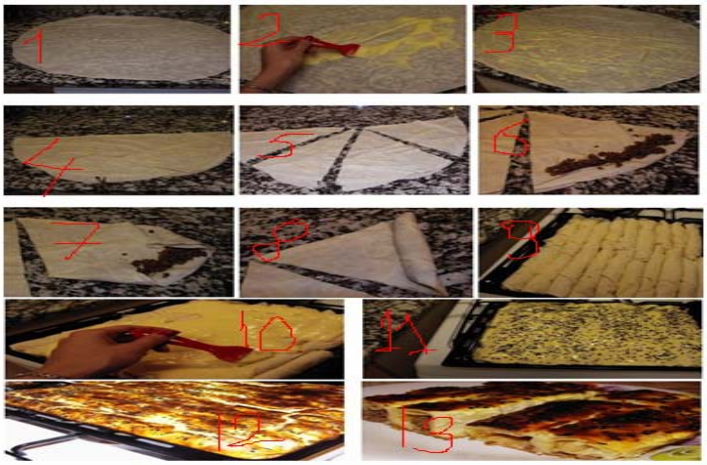
Beceri olarak dilbilgisi öğretiminde öğrencinin dil kullanımını sağlayan görevlerde çalışması dışında, dilbilgisine de hakim olması beklenir. Örneğin, öğreniciler bir süreç görevinde erek dilin niteliğini belirlemek üzere gruplar halinde çalışıp tartışabilirler veya bir parçayı anlamaları için dilbilgisel bilgiye de sahip olmaları gereken okuma-anlama alıştırmaları yapabilirler. Bu tür çalışmalar öğrencilerin kendi dilbilgisel donanımlarının farkına varmalarını ve bu birikimi etkili iletişim için kullanmayı öğrenmelerini sağlar. Beceri olarak dilbilgisi öğretimi, ürün ve süreç öğretimi arasında belirli bir denge kurmaktır; hem dilbilgisel yapı önemlidir hem de anlama ve kullanım önemlidir (Batstone, 1994: 99).

Beceri olarak dil öğretiminde kullanılan bir etkinliği Batston (1994: 102), Black, McNorton, Malderez ve Parker'dan (1986: 66-7) aktarmıştır. Bu etkinlik Türkçenin yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere (6)'daki gibi uyarlanabilir:

(6)

-1-

KIYMALI BÖREK NASIL YAPILIR?



Dinle, resimlerle eşleştir.

- Kıymalı içi koyun. ……
- Karışımı yufkanın her yerine dağıtın. … .3…
- Dilimleyerek servis yapın. ……
- Yufkayı ikiye katlayın. …..…
- Biraz çörek otu serpin. ……..
- Sardığınız parçaları tepsiye dizin. ……
- Yufkayı eşit dört parçaya bölün. ……
- Yufkayı iki yanından biraz katlayın, harç dökülmesin. ……
- Yufkayı ince ucuna kadar rulo biçiminde sarın. ……
- Yumurta,yağ,yoğurt karışımını yufkaya sürün. …….
- Yufkayı serin. …1…
- Ruloların üstüne yumurta, yağ, yoğurt karışımından sürün …….
- Fırında 180 derecede 40 dakika pişirin. …12…

-2-

Dinleme Metni:

KIYMALI BÖREK NASIL YAPILIR?

Malzemeler :

- 6 adet yufka
- 4 yumurta
- 6 çorba kaşığı yoğurt
- 1 paket margarin (yarısı içi için, yarısı yufkalar için kullanılacak)
- Üzeri için çörekotu

İç malzemeleri :

- 750 gr. kıyma
- 2 adet domates (rendelenmiş)
- 2 adet kuru soğan (rendelenmiş)
- 1/2 paket margarin (oda sıcaklığında, küçük parçalara ayrılmış)

Yapılışı :

Önce böreğin içini hazırlayın. Kıymayı yağda kavurun, baharat ekleyin.
Yufkaların arasına ve pişirmeden önce üzerine sürülecek karışımı hazırlamak için yumurtaları kırın, yağ ve yoğurt ekleyip karıştırın. Artık böreği yapmaya başlayabilirsiniz.

Yufkayı düz bir yere serin. Üstüne karışımdan sürün, karışım yufkanın her yerine dağıtılmalı. Yufkayı ikiye katlayın ve daha sonra dört eşit parçaya bölün. Geniş uca börek içinden bir kaşık koyun. Yufkayı yanlardan katlayın. Geniş uçtan başlayarak yufkayı rulo halinde sarın. Sardığınız börekleri tepsiye dizin. Pişirmeden önce daha önce yufkaların arasına sürdüğümüz karışımı tepsinin üstüne dökün her yerine dağıtın ve fırına verin.180 derecede 40 dakika pişirin.Dilimleyerek servis yapın.Afiyet olsun!

Etkinlikte öğrenciye börek yapımını gösteren resimler sunulmaktadır. Börek yapımını anlatan tümceler ise karışık olarak verilmiştir. Öğretmen böreğin yapılışına ilişkin metni okur ya da kaydedilmiş bir konuşma metni varsa dinletir. Öğrenciden duydukları doğrultusunda resimler ile tümceleri eşleştirmesi istenir. Öğrenci resim ve tümceleri eşleştirerek, etkinlikte istenen görevi tamamlar bunun için de dilbilgisel bilgisini kullanarak dinlediğini anlamaya çalışır. Önerilen bu etkinlikten yola

çıkılarak, beceri olarak dilbilgisi öğretiminin öğrencinin hem dile hakim olmasını, hem anlama, dinleme, yazma, konuşma becerileri kazanmış olmasını hem de bu becerilerini kullanabilmesini hedeflediği, Batstone'un deyişiyle (1994:99) ürün ve süreç öğretimi arasında bir denge oluşturduğu sonucuna varılabilir.

Bir araya geldiklerinde bu üç farklı yaklaşım etkili dilbilgisi öğretim için anlaşılması kolay bir temel sağlamaktadır. Ürün öğretimi öğrencinin özel yapılara odaklanılmasına olanak verirken, süreç üretimi, öğrenicinin dili kullanması için gerekli tüm karmaşık becerilerin şekillendireceği tek yol olarak ortaya çıkar. Beceri olarak öğretim ise süreç çalışması için gereken yapının kontrolü kaybetmeden öğrencinin dil kullanımına ve etkinliklerine rehberlik edilmesini sağlar.

Sonuç olarak bu çalışmada dilbilgisi öğretiminde kullanılmak üzere biçim-anlam-işlev ilişkisi temel alınarak ders materyalleri hazırlanacağından, hazırlanan materyalde biçime, anlama ve işleve odaklanılacak bölümlerde ürün, süreç ya da beceri olarak dilbilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler dikkate alınacak, ders materyalleri bu yaklaşımlardan yararlanılarak geliştirilecektir. Bu çalışmada sunulan ders materyali kiplik öğretimi üzerine hazırlanmıştır,bu nedenle kip konusuna değinmek ve Türkçede kip kullanımlarını incelemek yerinde olacaktır.

3.3.Kiplik

Bu çalışmada kiplik öğretimi üzerine ders malzemesi geliştirilmesi hedeflenmektedir. Hazırlanacak öğretim materyalinin dersin hedef ve amaçlarına uygun olması ve konuyu oluşturan temel bilgileri içermesi materyal hazırlamada göz önünde bulundurulacak ilkelerden biridir (Yanpar-Şahin, Yıldırım,1999; 27-31). Bu nedenle öğretim konusu olarak seçilmiş olan kip kavramının ne olduğu, kipliğin nasıl tanımlandığı ve hangi başlıklar altında sınıflandırıldığının incelenmesi ve kiplik konusunda yapılan farklı değerlendirmelerin gözden geçirilmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu bölümde kiplik öğretiminde yararlanılmak üzere, dilbilimsel ve geleneksel bakış açılarıyla yapılan değerlendirmelere yer verilecektir.

Palmer (2001: 6), Comrie'den (1976) "Zaman, olayın meydana geldiği an, görünüş ise olayın doğasıyla ilgilidir" tanımını aktararak kipliğin, olayı betimleyen önermenin değeriyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Palmer(2001: 6) kiplik kavramını,

1. Bilgisellik kipliği
    a. Yargı kipliği
    b.Tanıtsal kiplik
2.Olay kipliği
    a.Yükümlülük kipliği
    b. Devingenlik kipliği

başlıkları altında inceler.

Kiplik kavramını tanımlamaya bilgisellik kipliği ve olay kipliği ayrımlarını yaparak başlayan Palmer (2001 :7) bu ayrımı "yargı" ve "yükümlülük" kiplikleriyle örneklendirerek sunmaktadır:

(7) Kate may be at home now. (olası bir sonuç)
"Kate şimdi evde olabilir."

(8) Kate must be at home now. (olabilecek tek ihtimal)
"Kate şu an evde olmalı."

(9) Kate may come in now. (izin)
"Kate şimdi içeri girebilir."

(10)Kate must come in now. (yükümlülük)
"Kate şimdi içeri girmeli."

Örneklerde de görüldüğü gibi, yargı ve yükümlülük kiplikleriyle *"mümkün"* ve *"gerekli"* sözcüklerinin kullanımıyla bu ayırım belirginleştirilmiştir:

(11) It is possible that Kate is at home now.
"Kate'in şimdi evde olması mümkün"

(12) It is necessarily the case that Kate is at home now.

"Kate'in şimdi evde olması gerek"

(13) It is possible for Kate to come in now.

"Kate'in şimdi içeri girmesi mümkün."

(14)It is necessary for Kate to come in now.

"Kate'in şimdi içeri girmesi gerekli"

Örnekler incelendiğinde, (11) ve (12) örneklerinin konuşucunun "Kate'in evde olma" önermesine ilişkin yargısını ortaya koyduğu; örnek (13) ve (14)ün konuşucunun "Kate'in gelmesi" olayına karşı tutumunu belirttiği görülmektedir. Palmer'a göre (2001: 7) bu bakış açısından yola çıkılarak bilgisellik ve olay kipliği ayırımı yapılabilir. Bu ayırımın sonucu olarak, Palmer (2001:8) yargı kipliği ve tanıtsal kipliği konuşmacının önermenin gerçek değerine karşı olan tutumuyla ilişkilendirmektedir.Yükümlülük ve devingen kiplik ise, henüz gerçekleşmemekle birlikte gerçekleşme olasılığı olan olayları kodlamaktadır.

Yargı kipliği, olasılık ve gereklilik, konuşanın özne ya da bilginin alıcısı olarak yaptığı çıkarsama ve tahminleri, yani tüm bilgisellik kavramlarını içermektedir. Bu kavramlar tahmin, varsayım ve çıkarsama gibi biçimsel ulamlar olarak ele alınabilir. Tanıtsal kiplik ise, konuşanın açıkça ve güvenerek yaptığı iddiaları tanımlamaktadır. Bu tanıtlamalar konuşanın genel bilgisine dayanabileceği gibi, bizzat yaşadıklarından ya da duyduklarından da kaynaklanabilir. Yargı kipliğine ve tanıtsal kipliğe ilişkin tanımlar incelendiğinde, varsayımın biçimsel ulamının her iki kiplik dizgesinde de görüldüğüne dikkat edilmelidir. Bu durum İngilizce "must" ın genellikle tanıtsal bir yargı belirtmesiyle açıklanmaktadır. Coates'un (1983:41) "Normal kullanımda yargı kipliği *MUST,* konuşucunun bildiği gerçeklerden vardığı sonuca dayanarak söylediği şeye duyduğu güveni taşır" yorumunu aktaran Palmer (2001: 8) "Kate must be at home" *"Kate evde olmalı"* yargısına *"Kate'in ofiste olmadığı"* gözlemine göre varılmış olabileceğine, yani görsel bir kanıta dayanabileceğine dikkat çeker.

Ruhi ve diğerleri (1997: 105) ise, bilgisellik kipliğini Lyons'un (1977: 798-799) da Palmer(2001) gibi nesnel ve öznel olmak üzere ikiye ayırdığını belirtir. Nesnel kiplik anlatan tümceler, "bu böyledir" türünden açıklamalar biçimindedir Bu kiplikte söylenilenler tartışılabilir, sorgulanabilir ve reddedilebilir ("Borcunu ödeyebilir", "Geç kalsa da gelecekmiş." vb.). Öznel bilgisellik kipliğinde ise, ("Bu sorunu çözeceğine inanıyorum". "Senin aramadığını biliyorum" vb.) sözceleyenin sözcesinde gizlediği önermenin sınırları belli değildir. Düşünceler, başkalarından duyulmuş olaylar, geçici çıkarımlar bu kiplik içinde düşünülür (Ruhi ve diğer., 1997: 106).

Yine Ruhi ve diğerleri , (1997: 106) Frawley'in (1992: 410-412) Palmer'den ayrı olarak bilgiselliğin derecelerinin de incelenmesi gerektiğini savunduğunu belirtmektedir. Buna bağlı olarak bilgisellikte kesinliğin düşük, orta ve yüksek derece olarak üçe ayrıldığı söylenmiştir. Düşük dereceli kesinlik kodlayan önermelerde herhangi bir kanıt yokken, orta dereceli kesinlikte kanıt gerekir. Yüksek dereceli kesinlikte ise, kanıtlanmaya gereksinim olmayan önermeler bulunmaktadır. Yüksek dereceli kesinlikte zaten kanıtlanmaya gereksinim olmadığı için yargılar ve sınırları belli olan önermeler sunulabilir. Bu ayırım ile Palmer'in kanıt ve yargı kavramlarının da kapsandığı öne sürülmektedir.

Kiplik kavramını tanımlayan Palmer'in (2001: 7) önerdiği başlıklardan bilgisellik kipliğini inceledikten sonra olay kipliğini de ele alalım.

Olay kipliğinin iki türü, yükümlülük ve devingen kipliği arasındaki fark, yükümlülük kipliğinde bireyin dış etkenlere; dinamik kiplikte de içsel etkenlere bağlı olmasıdır. Yükümlülük kipliği, zorunluluk ya da izin ile ilişkilidir. Palmer'in (2001: 10) verdiği örnekleri inceleyelim,:

(16) John may/can come in now. (izin)

(John şimdi içeri girebilir)

(17) John must come in now. (yükümlülük)

(John şimdi içeri girmeli)

(18) John can speak French. (yeterlik)

(John Fransızca konuşabilir)

(19) John will do it for you. (istek)

(John sizin için yapacak)

Örnek(16) ve (17) izin ve yükümlülük biçimlerini, Örnek (18) ve (19) ise yeterlik ve istek biçimlerini göstermektedir. Palmer (2001: 10) bu örneklere ilişkin üç farklı açıdan genel bir tanımlama yapılabileceğini öne sürmüştür:

a. Yükümlülük kipliği, kurallar ya da yasalar gibi dıştan gelen bir yetkiden oluşsa da, çoğunlukla yetki, seslenilene izin veren ya da yükümlülük bildiren konuşucuya aittir.

b. Yeterlik, öznelerin fiziksel ve zihinsel güçlerinden daha kapsamlı olarak, etkilenecekleri durumlar da göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.

Yükümlülük ve devingen kipliklerindeİngilizce kiplik yardımcı eylemi "CAN" ayrımını (a) ve (b) açıklamaktadır:

(20) He can go now. (yükümlülük)

"Gidebilir, izin veriyorum"

(21) He can run a mile in five minutes. (Devingen)

"Beş dakikada bir mil koşabilir, yeterliği var."

(22) He can escape. (Devingen)

"Kaçabilir, kapı kilitli değil"

c. Searle'ün tanımıyla, "kendimizi bir şey yapmaya sorumlu tutmamız"durumunu ifade eden üstlenme de ayrı bir kip kategorisi olarak değerlendirilir.Bu durum, İngilizcede "shall" ile örneklendirilebilir:

(23) You shall have it tomorrow.

"Yarın alacaksınız, elinizde olacak, bu durumu ben üstleniyorum"

Olayın koşulu özneye değil, işi üstlenen konuşucuya ait olduğundan, “üstlenme” yükümlülük kipinin bir türü olarak görülmektedir (Palmer, 2001:1-10).

Örnekler ve tanımlamalarda görüldüğü gibi, benzer biçimlerin yüklendikleri farklı anlamlar ancak bir bağlam içinde düşünüldüğünde açıklık kazanmaktadır. Oktar ve Değer de (1999:46), gazete söylemlerinde kiplik kullanımının toplumsal ilişkilerin oluşturulmasında ve ‘gerçek’ in simgelenmesindeki rolünü belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında (1999) , kiplik kullanımlarını, söylem düzeyinde dilin kişilerarasılık işlevi olarak tanımlamakta ve ‘kiplik’in dil kullanıcılarının ‘kendi’lerine, ‘diğer’lerine ve değindikleri ‘konu’ ya ilişkin tutumlarını çözümlemede önemli bir dilsel ulam olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu noktada, kiplik öğretiminin uygun bağlamlar içinde gerçekleştirilebileceği ve öğretimde kullanılan ders materyallerinin farklı bağlamlar içererek, öğrenciye benzer biçimlerin yüklendiği farklı anlamları kavratacak nitelikte olması gerektiği sonucuna varılabilir.

Kip kavramının ne olduğu, kipliğin nasıl tanımlandığı, nasıl kullanıldığı ve hangi başlıklar altında sınıflandırıldığının incelenmesi ve kiplik konusunda yapılan farklı değerlendirmelerin gözden geçirilmesinin ardından, Türkçede kip ve kiplik konusunda yapılan değerlendirmelerin ele alınmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Bugün, özellikle Türkçenin geleneksel dilbilgisindeki kaynaklarına bakılınca kip için yapılan açıklamaların fazlasıyla karmaşık ve açıklayıcılıktan uzak olduğu görülür. Korkmaz (2003: 567) Batı dillerine Latince *modus* teriminden aktarılmış olan ve Türkçede “biçim, kalıp” anlamlarına gelen kip için, dilbilgisi kitaplarında verilen tanımların ve açıklamaların oldukça karmaşık ve bulanık olduğu görüşündedir. Bu karmaşıklık, genellikle kip olgusuyla, zaman olgusunu bir arada düşünüp iki olguyu tek bir kavrammış gibi açıklamaktan doğmaktadır. Ancak, kipi zaman olgusu dışında düşünüp eylemin gösterdiği sürecin, eylemi gerçekleştiren kişinin hangi ruh durumunda olduğunu dikkate alarak değerlendiren araştırmacılar (Çakır, 1992;

Aksan, 1995; Uzun, 1998; Palmer, 2001) da bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar ise kipi, eylemdeki zaman ve kişi olgularının bileşkesi olarak düşünmektedir.

Türkçenin geleneksel dilbilgisi yaklaşımlarına bakılınca, kipliğin çoğunlukla, zaman olgusuyla birlikte değerlendirildiği görülmektedir.

Dizdaroğlu (1963: 8) kipi, "fiillerin, eylemleri, oluşları, durumları zamanla ilgili olarak anlatırken girdikleri biçim" diye tanımlar ve fiillerin bir kısmının eylemlerin yapıldığını, yapılacağını, yapılmakta olduğunu haber verir; bir kısmı ise eylemin yapılmasıyla ilgili bir dileği, isteği belirtir, diye açıklamaktadır. Bu, geleneksel dilbilgisinde fazlasıyla kabul görmüş "haber" ve "dilek" kipleri kategorisini de oluşturur. Dizdaroğlu'nun yaptığı bu tanım aynı zamanda çeşitli soruları ve bu sorulara bağlı olarak gelişen çelişkileri de doğurmaktadır: kip, eylemlerin bir kişi kavramıyla beraber bir haber ve dileğe bağlı olan biçimiyse,o halde zaman nedir? Kişi nedir? Ya da zaman ve kişi ekleri niye vardır?

Ancak Dizdaroğlu bu görüşünde yalnız değildir. Adalı (2004: 45) eylemin, zaman ve kişi kavramı veren biçimine" kip" diyerek kipin bir zaman ve kişi kavramından oluştuğunu savunur. Ancak Adalı (2004: 45), kipin, eylemin ne gibi bir ruh durumu ile ilgili olduğunu da belirttiğini ileri sürmektedir. Zaten kavram kargaşası burada başlamaktadır. Kip, Adalı'nın (2004: 45) savunduğu gibi, ortaya çıkan ya da çıkacak olan [bildirme] ya da tasarlanan [isteme] eylemleri bir kişiye bağlı olarak anlatan bir kavram mıdır, yoksa eylemi gerçekleştiren kişinin tamamen ruh durumuyla ilgili bir anlam aktarıcı özellik midir? Yukarıda Dizdaroğlu'na (1963: 8) ilişkin sorular burada da kendini gösterir. Yani kip, zaman, tasarlama ve kişi bildirirse bu kişi, zaman ve tasarlamaya neden gerek vardır ve bunlar niye ayrı biçimbirimler olarak kodlanmaktadır?

Banguoğlu (2004: 441) da, hemen hemen aynı görüştedir. Banguoğlu, "zaman eki ile uzatılmış bir fiilin, tekli ve çoklu kişi ekleri almasıyla bir kip meydana gelir"

diyerek yine kipin, zaman ve varsa, Adalı'nın (2004: 45) da belirttiği gibi, bir tasarlama, bir tarz bildiren eklerle, kişi eklerinden oluştuğunu savunur.

Gencan (2001: 304) da, eylemlerin zaman ve anlam özelliklerine göre türlü eklerle değişik biçimlere girdiklerini ve bu biçimlerin her birine kip denildiğini söyler. Bu görüş de sözü geçen diğer araştırmacıların savunduklarıyla aynıdır.

Kahraman (1996: 125) ise, bütün bu kavram kargaşasını, yaptığı tanımlamayla daha da artırır. Kahraman (1996: 125) "zaman ya da dilek anlamı yüklenerek anlatımda kullanılabilecek kalıplara girmiş ve bir kişiye bağlanmış biçimlere kip denir" diye tanımladıktan sonra, "bu biçimdeki fiillere, kişi eklerinden önce zaman-dilek ekleri ulanır ve bu eklere kip ekleri denir" diyerek kendi yaptığı tanımla çelişir. Anlaşılacağı üzere bu tanımla kipin, zamana, dileğe ve kişiye bağlı olarak yapılan çekimi olduğu ileri sürülmekte ve kişi kavramı da kipe dahil edilmektedir. Oysa diğer kip ekleriyle ilgili açıklamada kip ekinin kişiye bağlı olan bir biçim değil, sadece zaman ve dilek bildiren bir biçim olduğu belirtilmiştir.

Bu bağlamda Aksan'ın (1980: 103) yaptığı tanıma dikkate edilmelidir. Aksan'a göre kip, eylemin bildirdiği devinimin, oluşun, kılınışın konuşan açısından ne tarzda ve ne yolla yansıtıldığıdır; bir bakıma ruh durumunun yansıtıcısıdır. Burada özellikle Kahraman'ın (1995: 125) düştüğü çelişki daha da belirginleşmektedir. Yani kip tanımında bir kişinin ruh durumu aktarılıyorsa kip kavramını kodladığı düşünülen biçimbirimlere de kişi eklerinin eklenmesi bir zorunluluk gibi görünmektedir.

Geleneksel bakış açısına göre değerlendirince (Dizdaroğlu, 1963; Kahraman, 1996; Gencan, 2001; Korkmaz, 2003; Adalı, 2004; Banguoğlu, 2004) Türkçe de kipler "haber (bildirme)" ve "dilek (tasarlama)" kipleri olarak çeşitlere ayrılır. Haber kipleri yapılmış, yapılmakta olan, yapılacak olan ve her zaman yapılan eylemleri bildirir ve beşe ayrılır. İlki, {-DI}'li geçmiş zamandır. Eylemi yapan kişi eylemin oluşunu ya görmüştür ya da güvenilir bir kaynaktan öğrenmiştir:

(24) Ali bir ev aldı. (görme)

(25) TBMM 1920'de açıldı. (güvenilir kaynaktan öğrenme)

İkincisi ise eylemin yapıldığını başkasından işitme ya da farkında olmadan yapılan eylemlerin sonradan farkına varılması anlamlarını taşıyan {mIş}'li geçmiş zamandır:

(26) Ali bir ev almış. (başkasından işitme)

(27) Endonezya'da deprem olmuş. (iletişim araçlarından işitme)

(28) Akşam, film izlerken uyumuşum. (sonradan farkına varma)

Üçüncüsü, eylemin belirtilen zaman içerisinde gerçekleştiğini bildiren şimdiki zaman kipidir:

(29) Seni düşünüyorum.

Dördüncüsü, eylemin sonraki bir zamanda gerçekleşeceğini bildiren gelecek zamandır:

(30) Yarın halamlara gideceğiz.

Beşincisi ise, eylemin her zaman gerçekleştiğini bildiren geniş zamandır. Geniş zaman, özellikle genel-geçer yargıların anlatımında ve atasözlerinin anlatımında yaygındır:

(31)Her sabah spor yapar. (her zaman)

(32)Dünya Güneş'in etrafında döner. (genel-geçer)

(33)İşleyen demir ışıldar. (atasözü)

Yine, geleneksel bakış açısına göre, dilek kipleri henüz gerçekleşmemiş olan ve gerçekleşmesi gereklilik, istek, dilek-koşul ve buyrum biçimleriyle sunulan, tasarlanan kiplerdir. Bunlar da, tanımdan da anlaşılacağı üzere, dörde ayrılır: İlki, gereklilik kipidir. Gereklilik kipi, bir eylemin yapılmasının gerekli olduğunu bildiren kiptir:

(34)Bu gece erken yatmalıyım.

İkincisi, istek kipidir. Eylemin yapılması konusunda bir istek belirtir. Vurgulanması gerekir ki, istek kipinin artık sadece birinci kişilerdeki biçimleri kullanılmaktadır.

(35)Ben de seninle geleyim. (1. tekil)

(36)Biz de konsere gidelim. (1. çoğul)

Üçüncüsü ise, dilek-koşul kipidir. Bu kip, adından da anlaşılacağı üzere, kimi durumlarda dilek, kimi durumlarda koşul anlamı vermektedir:

(37)Şimdi tatilde olsam… (dilek)

(38)Çalışsan başarırsın. (koşul)

Dördüncüsü ise, buyrum kipidir. Buyrum kipi de bir eylemin yapılması konusunda emir anlamı taşır. Ancak, artık buyrum kipinin de anlam kayması yoluyla dilek, istek anlamlarında kullanılabildiği görülmektedir:

(39)Bu ödevi yarına kadar yap. (emir)

(40)Yarın tam sekizde buraya gelsin. (emir)

(41)Tanrı, bağımsızlığımızı ve yurdumuzu korusun. (dilek)

(42)Bayramınız kutlu olsun. (dilek).

Kipi, Aksan'ın (1980:103) değindiği gibi, sadece zaman, dilek ve kişiye bağlı olarak değil, konuşanın ruh durumunun da yansıtıcı olduğunu savunan görüşler (Korkmaz, 2003: 569) de vardır. Korkmaz (2003: 569), kip ile zamanın doğrudan doğruya bir ilişkisi olmadığını belirttikten sonra, kiplerin bir bölümünün girdikleri çekim kalıbı içinde aynı zamanda zaman kavramını da taşımış olduklarından, bu durumun kip ile zamanın iç içe geçtiğini ve birbirine karıştırıldığını belirtir ve kipi şöyle tanımlar. "Kip, kök veya gövde durumundaki eylemin bildirdiği hareketin, oluşun ve kılışın, konuşan, dinleyen ve kendisinden söz edilen açısından ne biçimde, ne tarzda yansıtıldığını gösteren bir gramer kalıbı, bir anlatım biçimidir" (Korkmaz, 2003: 569). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, kip, eğer konuşan, dinleyen ya da kendisinden söz edilenin yaptığı eylemin dildeki kullanışına göre düzenlenen bir anlatım biçimiyse, kipin söz konusu bu kişilerin ruh durumlarıyla da ilgili bir olgu olduğu çıkarılabilir. Yani, kip Korkmaz'ın (2003: 569) da değindiği gibi, aynı zamanda bir oluş ve kılışın nasıl bir ruh durumuyla ilgili olduğunu da belirtir. Korkmaz (2003: 570), aslında, kip, biçim ve zaman kavramlarının ayrı şeyler

olduklarını, ancak kiplerin, zaman ekleri ile birleşmeden kendi varlıklarını ortaya koyamadıkları için, çekimli bir eylemin bir yargı kalıbı içinde mi; yoksa bir niyet, bir tasarlama kalıbı içinde mi olduğunu, sadece, zaman ekleri kodladığı için, bu noktada zaman ve kip kavramının iç içe geçmiş olduklarını vurgular. Yani, eylemdeki kip, kendi varlığını ancak zaman ekleriyle ortaya koyabilmektedir.

Gelenekçilerden ayrı olarak Uzun (1998: 109) da kipi konuşucunun tümcedeki önermeyi sunuş biçimi, bu önerme karşısındaki kişisel tutumu olarak tanımlar. Uzun (1998: 106), Türkçenin geleneksel dilbilgisinde kip kavramına getirilen yaklaşımların bakışımsızlığına değinir. Uzun'a göre haber bildirme kipleri yalnızca zaman üzerine biçimlenirken, isteme ya da isteklenme kipleri doğrudan kipsel alt türlere ayrılmaktadır. Bu durumun sorgulanması gereken bir belirleme olduğu, bildirme kiplerini zaman anlamlarıyla adlandırırken (geniş zaman, şimdiki zaman gibi), istek kiplerinin neden zamandan soyut olarak sunulduğudur. Türkçenin geleneksel dilbilgisinde isteme kipleri zamansız mı kullanılmaktadır, sorgulanması gereken bir durumdur. Yine Uzun'un (1998: 106) değindiği üzere, bildirme kipleri zaman anlamları üzerinden anlatılıyorsa bildirme kipini aktaran öğe nedir? Ayrıca Uzun'un (1998: 108) söylediklerine bağlı olarak, Türkçenin geleneksel dilbilgisinde kipsel değil, zamansal ayrımları bulunan bir kip (bildirme kipi) saptayıp, bunun karşısına bu kez zamansal değil kipsel ayrımları bulunan bir kip (isteme kipleri) çıkarmak, aslında tamamıyla kavramsal tabanlarda kalmanın bir sonucudur. Uzun'a göre (1998: 106), kipler, biri kipsel alt türlere ayrılamayan, ama beş ayrı zamana göre farklılaşan, diğeri dört ayrı kipsel türe ayrılan iki kip türünden oluşur. Bunlardan beş ana zaman ekini taşıyan tümceler, her bir zaman ekiyle ayrı ayrı, ama ortak bir kipe, yani bildirme kipine gönderimde bulunmaktadır. İstek kipinde ise dört ayrı kip, geçmiş-dışı bir zamana gönderimde bulunur. Çünkü isteme kipleri geçmişe ait bir istek anlamını yansıtamamaktadır. Örneğin, "Hemen buraya gel!" ve "Biz de sizinle gelelim." tümcelerinde kiplerin gerçekleşme zamanları gelecektedir. Birinci tümcede buyrum anlamı taşıyan eylem ile ikinci tümcede isteme anlamı taşıyan eylem, henüz gerçekleşmemiştir. Yani isteme kiplerinde eylemler henüz gerçekleşmemiş olguları kodlamaktadır.

Topaloğlu'na göre (1989: 101) ise kip, bir eyleme, zaman ve kişi kavramları dışında, konuşan tarafından başka düşünce ve duyguların katılıp katılmadığını anlatan, yani eylemin belirttiği kılış ve oluş karşısında konuşanın sadece bildirmeyle mi yetindiğini, yoksa bir yorumda mı bulunduğunu gösteren eylem biçimidir.

Çakır (1992: 383) ise, kipliğin, genellikle yüklem ile birlikte düşünülen zaman, çatı ve görünüş gibi kavramalardan oluştuğunu vurgular. Çakır'a göre (1992: 383) zaman "yüklemin ifade ettiği olay hakkında, bir gramer mekanizmasının zaman bakımından söylediği şey; görünüş, yüklemin ifade ettiği olay hakkında bir gramer mekanizmasının oluş şekli bakımından söylediği şey; kiplik ise, yüklemin ifade ettiği olay hakkında, bir gramer mekanizmasının konuşan veya yazanın tutumu bakımından söylediği şey"dir. Konuşan veya yazanın söylediği veya yazdığı şeye karşı takınabileceği tavırları dörde ayıran Çakır, bunları sorumluluk, emir-dilek, zorunluluk-gereklilik, olasılık ve olanak olarak sıralamaktadır (Çakır,1992: 384).

Kocaman 'a göre (1983:81) ise kip, Dilaçar'ın deyimiyle, eylemin gösterdiği sürecin hangi psikolojik koşullar altında meydana geldiğini ya da gelmek istendiğini belirten ve ruh durumunu, kişisel duyguları, niyeti, isteği belirten bir dilbilgisel ulam; betimleme, istek, dilek ve zorunluluk gibi olguları belirleyen bir dilbilgisel ulamdır. Kocaman (1983: 81) da kip ya da kip olgusu konusunda değişik yaklaşımların ve tartışmaların olduğunu belirtir ve kiplerin sadece eyleme özgü bir olgu olduğunun kabul edilmesinin güç olduğunu söyler.

Kocaman'ın (1983: 82) da değindiği gibi, kiplerin, tümce içinde ilgili eylemle birlikte kullanılıp o eylemi türlü anlam ilgileriyle etkileyen kiplik belirticileriyle de değerlendirilmesi gerekir. Örneğin,

(43) Arkadaşı sınavı belki kazanır.
(44) Yarın sabah mutlaka işe erken gelecek.

tümcelerinde, eylemi etkileyen "belki" ve "mutlaka" sözcükleri, sözceleyenin eylemi sunduğundaki tavrını da kodlayan belirticiler olarak işlev görmektedirler; eylemle doğrudan ilişkileri ve sözceleyenin tavrını tümceye yansıtan belirticiler

olmaları nedeniyle de kip olgusu içinde düşünülmelidirler. Buna bağlı olarak Kocaman (1983: 84), kiplemede kullanılan kimi eklerle kimi belirticilerin de aynı tümcede kullanılışının kip olgusu yönünden üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu söyler. Örneğin,

(45) "Yarın mutlaka işe erken gelmelisin."

tümcesinde "mutlaka" sözcüğü kipi "kesinlik" bakımından pekiştirmektedir.

Vardar (2002: 135), kipi, eylemin belirttiği oluş karşısında konuşucunun tutumunu, bir başka deyişle, salt bildirmeyle mi yetindiğini, yoksa bir yorumda mı bulunduğunu, istek, dilek, koşul, gereklilik, buyrum mu anlattığını gösteren eylem biçimlerinin özelliği olarak tanımlar. Vardar (2002: 135) da çoğunlukla kip terimiyle zaman teriminin karıştırıldığını; hatta kip yerine tarz terimini kullanıp zamanı kip ile anlatanların olduğunu da söyler. Bu durum da kiplerle ilgili yapılan ilk değerlendirmede de belirtildiği gibi, kip kavramı konusundaki kargaşayı gözler önüne sermektedir.

Uzun (1998: 20) da, kip ve kiplik kavramlarının ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Uzun'a göre kip, çekimsel eklerle sunulan kipsel özelliklerdir. Kiplik ise, tümcenin tamamıyla belirlenen, bağlam, dünya bilgisi, konuşma ortamı vb etmenlerin de devrede olduğu bir ulamdır.

Bu çalışmada kiplik belirticilerinden *{–Abil} ve {–mAlI}* biçimbirimlerinin öğretimi üzerine işlevsel ders materyali geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle , *{–Abil} ve {–mAlI}* , Cem'in (2005:11) dilde iletişim sağlayabilmek adına "dilbilgisi" ve "iletişim" arasında bir köprü kurmak için önerdiği Larsen-Freeman(2001) üç boyutlu dilbilgisi şemasından yola çıkılarak biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla öğretilmeye çalışılacaktır. Öğretilecek *{–Abil} ve {–mAlI}* biçimlerinin Türkçe'de kullanılan farklı anlamları ve işlevlerine değinmek yerinde olacaktır.

Güven (2001: 79),Türkçede {-Abil} ekinin yeterlik, izin ve olasılık gibi farklı kiplik anlatımlarını karşılayan çok işlevli kiplik eki olduğunu söyler. Bu ek de, Türkçede iki farklı kiplik yansıması olarak biçimlenir. Bunlardan birisi, bilgisellik kipliği,

diğeri ise, izin ya da yeterlik kipliğidir. Ancak yine de {–Abil} eki bağlama göre farklı anlamlar yüklenebilmektedir: olasılık, izin, yeterlik gibi.

Ayrıca { –Abil} ekinin biçimbirimsel tartışılabilirliği açısından kimi kaynaklar bu eki yapım eki olarak da düşünmektedir (Güven, 2001: 85). Ama, özellikle geleneksel dilbilgisindeki kimi kaynaklar da (Korkmaz, 2003; Banguoğlu, 2004; Gencan, 2001; Atabay ve diğer., 2003) bu ekin aslında bileşik eylem kurmaya yarayan bir sözcük olduğunu belirtir ve bu yapıdaki eylemleri "yeterlik bileşik eylemi" olarak adlandırır.

Çakır (1992: 389) da *{–Abil}* ekinin olasılık ve olanak anlatmaya yarayan bir kip eki olduğunu belirtir. "Ahmet gel-ebil-ir." örneğinde hem olanak hem de olasılık bir aradadır. Ancak, ilgili tümce olumsuzlaştırıldığında *olması mümkün değil* ve *olma olasılığı var* gibi iki anlam da kullanılır. Örneğin "Ahmet gel-e-mez (mümkün değil-olanak"; "Ahmet gel-me-yebil-ir (olasılık)" gibi.

Sebzecioğlu (2004: 24) ise, *kip, zaman ve görünüş* sınıflandırmalarını yaptıktan sonra, kip üzerine

1.Kesinlik kipi:-DI, -AcAk, -yor, -Dır, -Im, -sIn
2.Olasılık kipi.-mAlı, -Dır, -Ar, -Abilmek

biçiminde bir sınıflandırma önererek, *{-Abil}* biçimbirimini olasılık kipi olarak değerlendirmiştir.

Türkyılmaz (1999: 106-119), Türkiye Türkçesinde gereklilik kipinin {–mAIı/-mElİ } ekiyle kurulduğunu ve ana işlevinin tasarlanan hareketin yapılmasının gerekli, mecburi olduğunu söylemektedir. Yine Türkyılmaz, gereklilik kipinin **"dilek-istek** (*Ne gazetelerde ne radyolarda ölümüm kimseye dert olmamalı*), **mecburiyet** (*İthal ürünlerde kalite kontolüne geçilmeli!*) **tahmin-ihtimal-olabilirlik** (*Güneş çekiliyor olmalı,gök pembemsi,grimsi*.), **emir** (*kurşunu basmalıyız ki,yüreğimizin yağı erisin.)* şart(*Resimler bir dosya kağıdı boyundan daha küçük olmamalıdır.*), **tereddüt** (*Acaba kaçıp ormana mı gitmeli ,ne yapmalı?*), **önemsememe-umursamama** (*Ben öyle bir şey demedim, o kaçkın gibi adamı ne etmeli….?),* **kendi kendine telkin**(*…kendimi mutlu saymalıyım*), **nasihat-öğüt verme-tavsiye** (*Gerekliyi gerekmez iken*

saklamalı), uyarı (*Çayın çağlamazından,insanın söylemezinden korkmalı*), **hayret-şaşkınlık** (*Utanmasa boynuna sarılacaktı Mehmet'in..Ya öbür sözlere ne demeli!) ,* **kızgınlık-hiddet** (*Ya üstüne başına ne demeli!Çarıklar paramparça...*) işlevleri olduğuna da dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada **{–Abil}**'in ***yeterlik, olasılık, izin ve rica*** kullanımları

(46)Kuşlar uçabilirler ama kediler uçamazlar.	*(yeterlik)*
(47)Ali, geç kalabilir.	*(olasılık)*
(48)Dışarı çıkabilir miyim, öğretmenim?	*(izin)*
(49)Lütfen, kapıyı kapatabilir misiniz?	*(rica)*

ile **{–mAlI}**'nın ***yükümlülük, çıkarsama ve öneri*** kullanımları

(50)Yarın sınavım var, çalışmalıyım.	*(yükümlülük)*
(51)Herkes uyumuş olmalı,bütün ışıklar sönmüş.	*(çıkarsama)*
(52)Çok yakıştı bu renk sana, bu eteği almalısın.	*(öneri)*

ele alınarak, bu kullanımların öğretimine yönelik materyal geliştirilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak olan bu materyaller, anlamlı öğrenmeyi sağlayıp işlevselliği artıracak yabancı dil öğretim teknikleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim tekniklerine ve bu çalışmada, materyal geliştirmede tercih edilen yöntem olan bilgisayar destekli öğretim tekniğine değinmek yerinde olacaktır.

IV.BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Teknik, bir öğretme yönteminin uygulanma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak görülebilir (Demirel,1999: 67). Demirel, dil öğretiminde kullanılan teknikleri, *"grupla öğretim teknikleri"* ve *"bireysel öğretim teknikleri"* başlıkları altında incelemektedir (Demirel, 1999: 69-97). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine hazırlanacak materyalde kullanılacak tekniklerin belirlenmesi için yabancı dil öğretiminde en çok kullanılan öğretim tekniklerinin incelenmesi yerinde olacaktır. Bu bölümde, grupla öğretim tekniklerinden **gösteri, soru-yanıt, drama ve rol yapma, benzetim, ikili** ve **grup çalışmaları, eğitsel oyunlar** ile bireysel öğretim tekniklerinden **bilgisayar destekli öğretim** teknikleri açıklanacaktır.

Gösteri, izleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan tekniktir. Yabancı dil eğitiminde gösteri tekniği daha çok sözcük öğretiminde, konuşma becerisini geliştirmede, okuduğunu ve dinlediğini anlama ve yazma etkinliklerinde kullanılır. Ayrıca yeni bir yapının kazandırılmasında ve kavramların tanıtılmasında, sunu aşamasında da gösteri tekniğinden yararlanılır (Demirel, 1999: 68).

Soru-yanıt tekniği ise, sınıf içi uygulamalarda en yaygın olarak kullanılan tekniktir. Bu teknik öğrencilere düşünme ve konuma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir. Yabancı dil öğretiminde duyduğunu ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, karşılıklı konuşma ve iletişime dönük alıştırmaların yapımında sıkca kullanılmaktadır (Demirel, 1999: 68).

İletişime dönük etkinliklerin bir diğeri olan **rol yapma** da, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir (Demirel, 1999: 71). Kemertaş (1997: 114), yabancı dil eğitiminde özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan *rol oynamanın* temel özelliğinin, öğrencilerin konuşmaları ezberlemeden, konuya sıkı sıkıya bağlı kalmadan, kendi yaratıcılıklarıyla kendi hayal güçlerine göre davranmaları olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için yaratıcılığın önemli olduğu görülmektedir. Yabancı dil sınıflarında kullanılan rol yapma tekniğine benzeyen bir diğer teknik ise dramadır (Demirel, 1999: 73). **Drama** tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Dil öğrenme ve öğretme açısından değerlendirildiğinde, serbest oyunlar, kuklalar ve hikayeleri sahneleme oyunlarının daha etkili olduğu görülmektedir.

Bir diğer teknik, **benzetim**, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. Demirel'in (1999: 80) Küçükahmet (1983)'ten aktardığına göre, benzetim tekniği bir düşünce değildir, aksine öğrencilerin katılarak, roller, işlevler, görev ve sorumluluklar üstlendiği, problem çözme ve karar verme durumunda kaldıkları, bir hareket, bir olaydır. Bilen (1996: 108), benzetim tekniği uygulamasına hazırlanırken öğretmenin kendisinin de rol alması, uygulamaya geçmeden önce benzetim tekniğinin genel noktalarını kısaca anlatması ve öğrencinin anlayamadığı konuları açıklaması gerektiğini söylemekte; rollerin öğrencilere yansız bir şekilde verilmesinin önemine işaret etmektedir. Yabancı dil öğretiminde benzetim tekniği, öğrencilerin derse katılımını ve güdülenmelerini artırmakta, öğrenmeyi teorilerden kurtarmakta, yaşayarak yaparak öğrenmeyi sağlamaktadır. Öğrenciler soyut konularda düşünceler geliştirmekten öte, olayı somutlaştırıp kendilerini bu olayın bir parçası hissederek davranışlar geliştirirler, hedef dili kendi dünyalarına ait bir konuma taşırlar. Bu teknikte bilgisayardan sıkça yararlanılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde **ikili çalışma gruplarına** diyalog öğretiminde, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmaları yaparken soru-cevap tekniğini uygulamada yer verilir (Demirel,1999: 81). Bu çalışmalarda görsel materyalden yararlanmak, grup üyeleri

arasında iletişimsel konuşma malzemesini de artıracaktır. Grup çalışmaları yapılırken öğrencilerin hedef dille iletişim kurmaları ve anadili zorunlu olmadıkça kullanmamaları sağlanmalıdır. İkili ya da daha kalabalık gruplarla da çalışma yapılabilir; burada amaç grup üyelerinin birlikte düşünmelerine, karşılıklı fikir alışverişinde bulunmalarına ve öğrendikleri dili kullanmalarına olanak sağlayacak doğal bir ortam oluşturmaktır. Grup çalışmaları hikaye anlatma, bulmaca, resimli kartlar gibi kullanımlarıyla daha işlevselleştirilebilir.

Eğitsel oyunlar, yabancı dil öğretiminde birçok sınıf içi etkinliği içermektedir. Genel olarak bu etkinlikler kimi dil yapılarını okuma, sesletim ve sözcük bilgisini pekiştirmek için yapılır. Dili bir iletişim aracı olarak öğretmek amaç olduğunda, eğitsel oyunlar en iyi tekniklerden biri olmaktadır. Çünkü bu oyunlar öğrencilere rahat bir ortam sağlamakta, yanlış yapma kaygılarından sıyrılıp doğal iletişim kurma fırsatı yaratır. Eğitsel oyunlar *"tanımla-çiz", "farkı bul", "eşleştir","eşini bul"* gibi iletişimsel oyunlar olabileceği gibi, tümceleri tamamlama, uygun yapıyla yanıtlar verebilmeye dayanan dilbilgisel oyunlar da olabilir (Demirel,1999: 87).

Bu bölümde, ders materyalini desteklemek üzere uygulanacak etkinlik örneklerinde yararlanılan grupla öğretim teknikleri açıklanmıştır. Bu çalışmada, hazırlanan ders materyali ise **bilgisayar destekli öğretim tekniğine** dayandırılmıştır. Dolayısıyla, hem öğretmenin sınıf içinde hem de öğrencinin bireysel çalışmalarında kullanabileceği bir teknik olan bilgisayar destekli öğretimin ayrıntılı olarak incelenmesi yararlı olacaktır.

4.1.1. Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayar destekli öğretim kavramının ortaya atılışı 1960lı yıllardan sonra olmuş, 1970li yıllarda A.B.D.'deki üniversitelerin bünyelerinde bilgisayar destekli öğretim çalışmalarına ve araştırmalarına yer verilmeye başlanmıştır (Demirel, 1999 :94).

Bilgisayar destekli eğitim(bundan sonra BDE) için çok farklı tanımlar yapılmıştır. BDE, öğretimsel içerik veya etkinliklerin bilgisayar yoluyla aktarılması olarak tanımlandığı gibi bilgisayarların öğrenme-öğretme ve okul yönetimi ile ilgili bütün etkinliklerde kullanılması biçiminde de ifade edilmiştir.

Bilgisayar destekli öğretim(bundan sonra BDÖ) ise, bir alanın (matematik, fizik, kimya, yabancı dil) öğretiminde bilgisayarın öğretmen ve öğrenciye yardımcı bir araç olarak kullanılmasını ifade etmektedir. Başka bir deyişle, BDÖ bilgisayarın, öğrencinin daha etkin öğrenmesini sağlamak amacıyla kullanılması demektir (Demirel vd, 2001: 121). BDE, ülkemiz için gerekli olan bilgi teknolojileri çağını yakalayacak ve geçecek insan gücünün yetiştirilmesini amaçlamaktadır. BDE in öğrenciler için hedeflenen genel amaçlarını Demirel (Demirel vd. ,2001: 117):

- Öğrencinin güdüsünü artırmak
- Bilimsel düşünme yeteneğini artırmak
- Grup çalışmalarını desteklemek
- Öğretme yöntemlerini genişletmek

olarak saymaktadır .

Bilgisayarlar aynı zamanda, öğretmenler için materyal geliştirmede kullanabilecekleri araçlar olarak da değerlendirilebilir (Yanpar ve Yıldırım, 1999: 57). Bilgisayar, öğretme sürecinde, öğretmenin yerine geçecek bir seçenek değil, sistemi tamamlayıcı, güçlendirici bir araç olarak görülmelidir. Bilgisayar yardımıyla dil öğrenimi dendiğinde, elbette, bilgisayarın öğretmen konumunu aldığı bir öğretimden söz edilmemektedir. Bilgisayar kullanımı ve geliştirilen teknolojik materyal öğrencinin derse ilgisini çekecek; aynı anda hem görsel hem işitsel materyalden yararlanıldığı için öğrencinin bireysel olarak tekrar yapmasına ve

çalışmasına da olanak sağlayacaktır. Öğretim teknolojisi ve materyallerinin, en çok eğitimde kapasite yaratmak ve eğitimin verimliliğini artırmaya yönelik sistemler geliştirmeye yönelik çalışmalarla ilgili olduğu da söylenebilir (Demirel, 2004: 51).

İnsanoğlunun öğrenme kapasitesi sınırsızdır. Bu sınırsız kapasiteye rağmen öğrenme güçlükleriyle karşılaşılabilmektedir. Bu güçlükler seçilen öğretim yöntemlerinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciye sunulan materyal, yaşamda tanık olduğu, dünya bilgisiyle ilişkilendirebileceği, bildiği bir bağlamda olmalıdır. Öğrenciler, öğrenme materyali üzerinde ne kadar çok konuşur, yazar, okur, gözlemler, değerlendirir ve eylemde bulunurlarsa, o kadar iyi öğrenirler (Açıkgöz, 2003: 39). Kaya (2005: 30), eğitim uygulamalarında başlıca üç temel gereksinimi karşılamak için öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına başvurulduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan birincisinin, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürmek; ikincisinin, mevcut eğitim kurumlarındaki öğrenme öğretme süreçlerini verimli hale getirmek; üçüncüsünün ise öğretme etkinliklerini bireyselleştirmek olduğunu belirtmektedir

Bilgisayarlar öğrencilerin etken bir şekilde öğrenme sürecine katılımlarını i sağlarlar. BDÖ'de sunulan her bilgiden sonra öğrenciden yanıtlar istenir ve öğrencinin verdiği yanıtın doğru olup olmadığı bildirilir. BDÖ, etkileşimsel ve bireysel öğrenme sunması, öğrencilere tekrar etme olanağı sağlaması ve bilgisayarların renk, ses, grafik olanaklarından yararlanılması bakımından yararlıdır (Demirel vd., 2001: 118).

BDÖ sürecini öğrenci motivasyonu, yenilik, etkileşim düzeyi, bireysel öğrenme farklılıkları, öğretmenin rolü, ders yazılımının türü, kapsamı ve niteliği ve öğretilecek materyalin ve yazılımların hazırlanması gibi değişkenler etkileyebilir (Demirel vd., 2001: 121). Öğretmen konuyu işlerken sahip olduğu donanım ve yazılım imkanlarına, konunun ve öğrencinin özelliklerine göre bilgisayarı derslerde değişik yer ve zamanlarda kullanabilir. Öğretmenin sunduğu materyal, dersi kaçıran öğrenciler için daha sonra tekrar yapabilecekleri bir kaynak olarak da düşünülebilir. Öğretmen konuyu sınıfta işleyip uygulama ve alıştırma çalışmalarını bilgisayar destekli yapabilir ya da konuyu kavratmak amacıyla görsel açıdan desteklenmiş materyal kullanarak bilgisayarla dersi anlatıp sınıf içinde üretime yönelik konuyu

pekiştirecek etkinlikler uygulayabilir. Bu seçim, konuya ya da öğrencinin özelliklerine göre değişebilir.

Eğitim yazılımları ne kadar iyi hazırlanmış olurlarsa olsunlar eğer eğitim programı ile uyumlu değillerse, öğretim açısından fazla değerli olmayabilirler (İşman, 2005: 252.) Bu nedenle, özellikle, BDÖ uygulamalarında program ve öğretim yöntemleri göz önüne alınmalıdır. Demirel vd. (2001: 120) bilgisayar ekranının bir seferde gösterebileceği yazılı materyal miktarının sınırlı ve bu materyale ulaşmanın bazen zor ve sorunlu olabildiğine dikkat çekmekte; bir derste çok miktarda materyal kullanılması gerekiyorsa dersin ders kitaplarıyla veya kılavuz kitaplarla işlenmesinin daha uygun olabileceğini öne sürmektedir.

Günümüzde sunum yaparken bilgisayardan destek almak için çeşitli kurumlar tarafından hazırlanmış sunum yazılımları herhangi bir konuda yapılacak bir sunuyu planlama, düzenleme ve sunma konusunda etkili bir şekilde yardımlar sunmaktadır. Bu yazılımlarda verilen örnek şablonlar kullanılabildiği gibi, değişik sunum seçenekleriyle de özgün sunumlar hazırlanabilir. Buna karşın, Yanpar ve Yıldırım (1999: 57) sunum programları yoluyla asetat ya da bilgisayar yoluyla sunum hazırlanmasının BDÖ uygulamalarından sayılamayacağını ileri sürmektedirler. Bu görüşün üzerine, Kaya (2005: 28) tarafından aktarılan bir araştırmanın sonuçlarının incelenmesi yararlı olacaktır. Öğrenilenlerin %83'ünün görme, %11'inin işitme, %3.5'inin koklama, %1.5'in dokunma ve %1'in tatma deneyimleri ile öğrenildiği bilgisinden sonra, zaman faktörü sabit tutulduğunda insanların okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin de %90'ını hatırlayabildiği ortaya konulmuştur. Yanpar ve Yıldırım, (1999: 55), BDÖ'in bilgisayarın, öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisi ile birleşmesinden oluşan bir öğretim yöntemi olarak değerlendirmektedir. Sonuç olarak bilgisayar yoluyla hazırlanmış sunumlarla işlenen bir derste dil öğrenicisinin daha çok duyu organına hitap edildiği, dolayısıyla öğrenme oranlarının daha yüksek

olacağı göz ardı edilemez. Ayrıca, bilgisayar destekli eğitim için öngörülen tüm ideal şartların tamamlanamaması durumunda, öğrenciye hem görsel hem işitsel açıdan yönelecek bir sunumun bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının dışında değerlendirilmemesi gerekir. Dahası, bir dersin öğretimi sürecinde farklı yöntemler bir arada kullanılarak, bilgisayar yoluyla hazırlanan sunumların öğrencinin kendi kendine tekrar yapabileceği ya da çalışabileceği yönergelerle hazırlanması ve farklı yöntemlere dayalı etkinliklerle desteklenmesiyle Yanpar ve Yıldırım'ın (1999: 55), BDE değerlendirmesinde söz ettikleri gerekler zaten yerine getirilmiş olmaktadır.

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojik materyal kullanımı yöntemiyle hazırlanan materyal örnekleri sunulacaktır. Materyallerin geliştirilmesinde *"Microsoft Power Point"* adlı sunu programı kullanılmış; bu sunuları renklendirmek amacıyla çizimlerden, resimlerden yararlanılmış, bazı animasyonlar *"FlashMX"* programında hazırlanırken, bazı animasyonlar ise internetten kaynakçada belirtilen adreslerden indirilmiştir.

V.BÖLÜM

MATERYAL GELİŞTİRME:

ÖZGÜN ÖRNEKLER, DEĞERLENDİRME, TARTIŞMA

5.1.Materyal Geliştirme İlkeleri

Öğretim materyallerinin hazırlanmasındaki ilkeler, materyalin türüne bağlı olarak değişebilmektedir.Ancak, her türlü materyalin geliştirilmesinde göz önüne alınabilecek temel ilkeler şu şekilde sıralanmıştır (Yanpar-Şahin,Yıldırım,1999;27-31).

1. Öğretim materyali, basit , sade ve anlaşılabilir olmalıdır.
2. Öğretim materyali, dersin hedef ve amaçlarına uygun seçilmeli ve hazırlanmalıdır.
3. Öğretim materyali, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmalıdır.
4. Öğretim materyalinde kullanılacak görsel özellikler (resim, grafik, renk, v.b) , materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, aşırı kullanımdan kaçınılmalıdır.
5. Öğretim materyalinde kullanılan yazılı metinler ve görsel-işitsel öğeler, öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun olmalı ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermelidir.
6. Öğretim materyali, öğrenciye alıştırma ve uygulama imkanı sağlamalıdır.
7. Öğretim materyalleri mümkün olduğunca gerçek hayatı yansıtmalıdır.
8. Öğretim materyali her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır.
9. Materyaller sadece öğretmenin rahatlıkla kullanabildiği türden değil, öğrencilerin de kullanabileceği düzeyde basit olmalıdır.
10. Zaman içinde tekrar kullanılacak materyaller dayanıklı hazırlanmalı, bir defalık kullanımlarda zarar görmemelidir.
11. Hazırlanan öğretim materyalleri, gerektiği takdirde, kolaylıkla geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olmalıdır.

Bu çalışmada kiplik öğretimine yönelik ders materyallerinin hazırlanmasında, materyal geliştirme ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, ders materyalinin basit, sade ve anlaşılabilir olmasına çalışılmıştır. Türkçe öğrenen yabancılar için sunulan ders materyali, bu çalışmada sözü edilen yabancı dil öğretimine ilişkin yaklaşım ve yöntemler doğrultusunda hazırlanmıştır. Materyalde, dersin tüm konusuna değil önemli bilgilere ve öğrencinin dikkatinin özellikle çekilmesi gereken noktalara değinilmiştir. Konu anlatımında ya da alıştırmalar ve etkinlikler bölümünde, öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri bağlamlar sunulmuş ve bu bağlamlar görsel malzemeyle desteklenmiştir. Ders materyali öğrenciye bireysel çalışmaları için alıştırma ve uygulama olanağı sunacak biçimde hazırlanmıştır ve her öğrencinin ulaşabilmesi için çoğaltılabilecek niteliktedir.

5.2.Hazırlanan Ders Materyali Örnekleri

Bu çalışmada **{–Abil}**'in ***yeterlik, olasılık, izin ve rica*** kullanımları ile **{-mAlI}**'nın ***yükümlülük, çıkarsama ve öneri*** kullanımları temel alınarak, bu kullanımların öğretimine yönelik materyal geliştirilmiştir. Materyallerin geliştirilmesinde *"Microsoft Power Point"* adlı sunu programı kullanılmış; bu sunuları renklendirmek amacıyla çizimlerden, resimlerden yararlanılmış; bazı animasyonlar *"FlashMX"* programında hazırlanırken, bazı animasyonlar ise internetten kaynakçada belirtilen adreslerden indirilmiştir.

Hazırlanan sunumlar, haftada ortalama 8 saat ile yürütüldüğü varsayılan bir Türkçe öğretim izlencesinde, **{–Abil}** ve **{-mAlI}**'nın her işlevine birer oturum ayrılarak ya da sunumun tamamının aktarılıp daha sonra etkinliklerle desteklenerek kullanılabileceği gibi, zamandan kazanç sağlamak için Microsoft Powerpoint programında hazırlanan tüm sunuların dinleyici notları halinde çıktıları öğrencilere dağıtılarak da kullanılabilir. Ayrıca tüm materyaller öğrencilerin bireysel ve etkin kullanımına sunulabilir.

5.2.1. {-Abil} Öğretimi Üzerine Hazırlanan Materyaller

{-Abil} öğretimini üzerine hazırlanan bu ders materyalinde

- Ad tümceleri
- Temel zamanlar (şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman, gelecek zaman,belirsiz geçmiş zaman,geniş zaman)
- Ad durum ekleri
- İyelik ekleri
- Sıfatlar ve kıyaslama
- Ünlü uyumu ve ses değişmeleri

bilindiği varsayılan yapılardır.Materyal, {-Abil}'in temel seviyenin ortalarında ve sonlarında öğretileceği düşünülerek hazırlanmıştır.

Powerpoint programında hazırlanan sunum 82 slayttan oluşmuştur. Sıralanan 82 slayttan 62 tanesi farklı görünümlerdeyken, 20 tanesi alıştırmalar bölümünde yer alan 10 tane çoktan seçmeli sorunun öğrencinin ivedilikle dönüte ulaşması hedeflenerek kullanılan, yanıtın "doğru" ve "yanlış" olduğu durumlara ilişkin yönergeler içermektedir.Alıştırmalar bölümünde çoktan seçmeli sorular ve yanıta ilişkin dönüt verilmesinin, öğrenciye bu materyali ders dışında ve öğretmenin yokluğunda da etkili kullanabilme ve kendini ölçme olanağı sağlayacağı düşünülmüştür.

SLAYT 1A



SLAYT 1A'da sunumun ana başlığı verildikten sonra, materyaller biçim-anlam-işlev ilişkilerine göre hazırlandığından, SLAYT 2A'da bu kavramlar sıralanmıştır.

SLAYT 2A

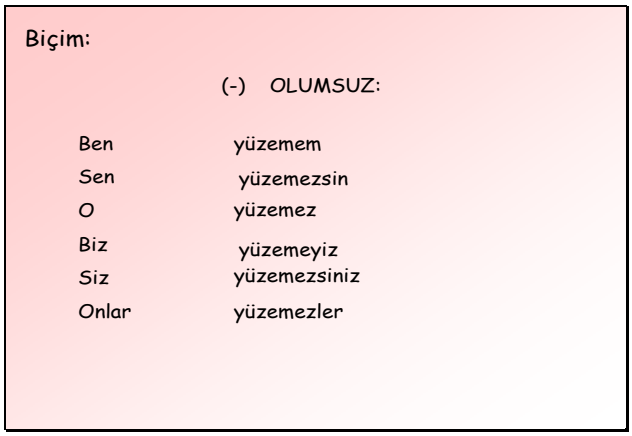


SLAYT 3A-6A'da olumlu, olumsuz, olumlu soru, olumsuz soru biçimlerine örnekler verilmiştir. Tüm kişilere göre eylem çekimi sıralanmış ve her birine animasyonlar eklenmiştir. Bu animasyonlar otomatik olarak değil komutla çalıştırılacak biçimde düzenlenmiştir. Böylece tüm kişiler için yapılan çekimler ekranda ilk anda görülmeyecek, fareyle verilen komutlar ile ekrana gelecek, hem öğrencinin dikkatini çekecek hem de öğretmen için özellikle sesletim çalışmalarında kolaylık sağlayacaktır.

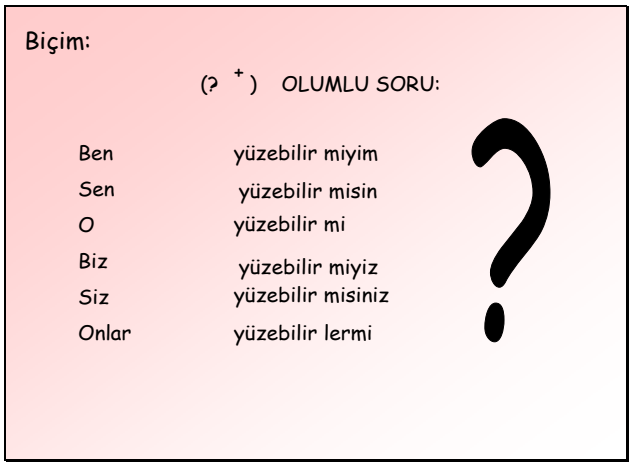
SLAYT 3A



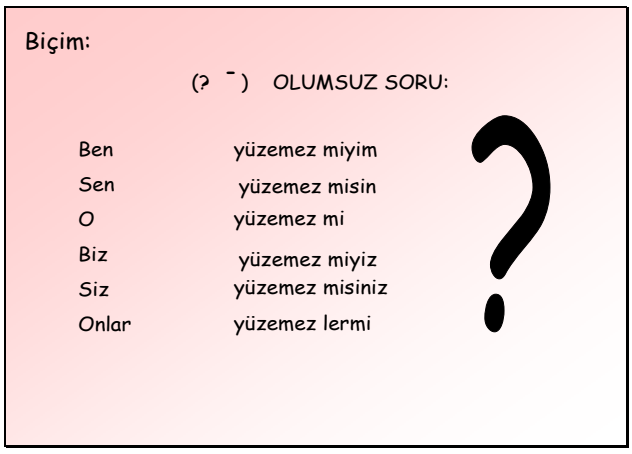
SLAYT 4A



SLAYT 5A



SLAYT 6A



Öğretmen, sesletim çalışmaları yaparken öğrencilere tekrarlatma sürecinden sonra, olumlu ve olumsuz yapılardaki farkları vurgulayarak bir kez daha tekrar ettirebilir.

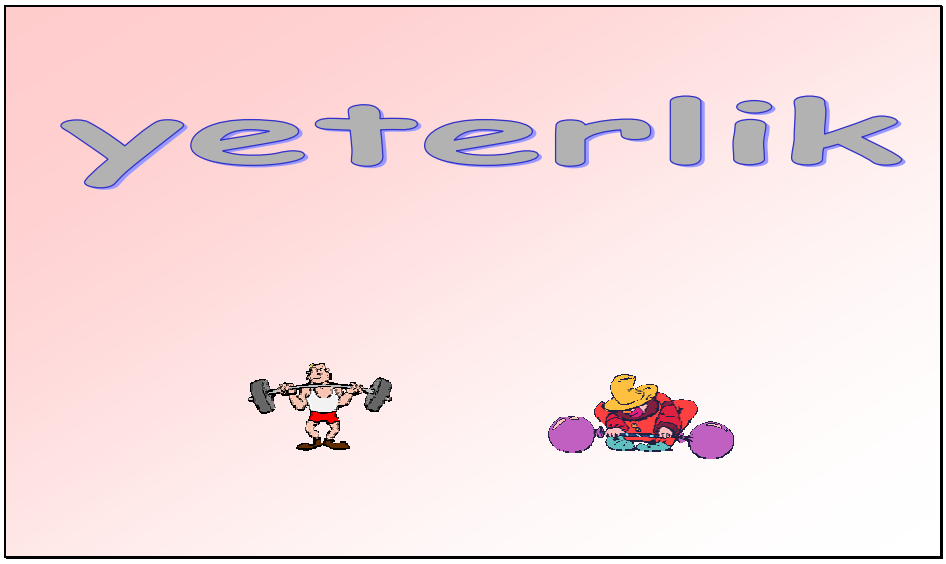
SLAYT 7A'da "Yeterlik" dört kullanımıyla (yeterlik, olasılık, izin, rica) alıştırmaların başlıkları verilmiştir. Her başlığa köprü eklenmiştir. Eklenen köprülerle, başlıklara tıklanıp tüm sunumu izlemek zorunda kalmadan **yeterlik, izin, rica, olasılık** bölümlerine ya da **alıştırmalar** bölümüne doğrudan erişilecektir. Köprüler kullanılmazsa, sunumun tamamı sırayla izlenebilir.

SLAYT 7A



SLAYT 8A-18A **yeterlik**, SLAYT 19A-24A **izin**, SLAYT 25A-30A **rica**, SLAYT 31A-40A **olasılık** kullanımlarını içermektedir. SLAYT 41'den sonra da **alıştırmalar**a yer verilmiştir.

SLAYT 8A



Yeterlik bölümünde SLAYT 9A "Kangrular zıplayabilirler" örneği verilmiş, slayta kangru animasyonları eklenmiştir.

SLAYT 9A



SLAYT 10A ise, olumlu ve olumsuz yapıyı gösteren "Mert çok güçlü. Cem zayıf. Mert halteri kaldırabilir ama Cem kaldıramaz" örneği, bağlama uygun iki resim ile desteklenmiştir.

SLAYT 10A



SLAYT 11A uçan kuş animasyonları ile tavşan animasyonları kullanılmış, olumlu ve olumsuz yapı tekrar birlikte gösterilmiş, “Kuşlar uçabilirler”, “Tavşanlar uçamazlar” örnekleri verilmiştir.

SLAYT 11A



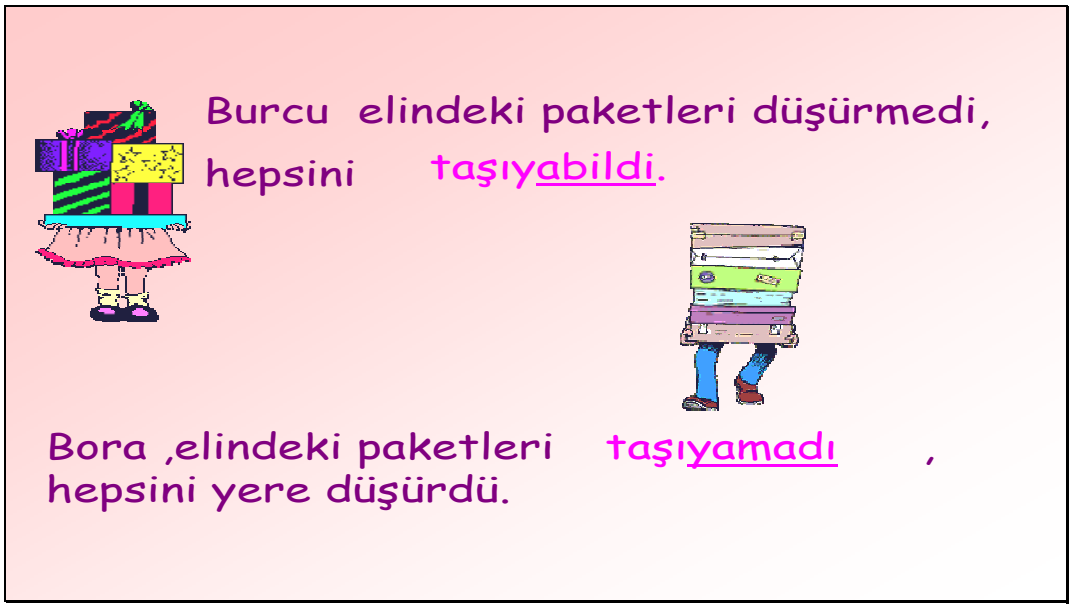
SLAYT 12A’da “Ben uzun boyluyum.Basketbol oynayabiliyorum” ve “Boyum çok kısa. Basketbol oynayamıyorum” örnek tümceleriyle eşleşen bir resim kullanılmıştır.

SLAYT 12A



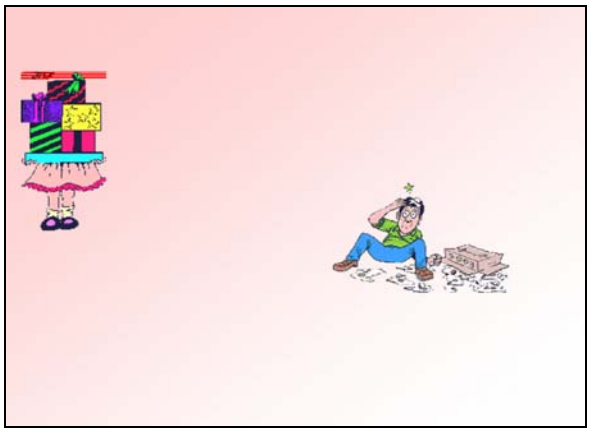
SLAYT 13A'da hareketli animasyonlar verilen örnekleri anlaşılır biçimde açıklamaktadır.

SLAYT 13A



Birinci örnekte elindeki paketleri taşıyarak yürüyen bir kız; 2.animasyonda ise paketleri taşıyan adamın yere düştüğü ve paketleri de düşürdüğü görülmektedir.

SLAYT 13A-1



Bu animasyonlar "Burcu elindeki paketleri düşürmedi, hepsini taşıyabildi" ve "Bora , elindeki paketleri taşıyamadı, hepsini yere düşürdü." tümceleri ile anlamlandırılmıştır. Öğrencilerin temel zamanları bildiği varsayıldığından, ayrı bir

açıklamaya gerek görülmemiştir. Bu kullanım sunum aralarında yapılacak etkinliklerde ele alınıp pekiştirilebilir

SLAYT 14A bir trafik kazasını ve kazadan kurtulan kişileri gösteren animasyonlar içermektedir. Kurtulan üç kişiden ikisinin koltuk değnekleriyle; diğeri ise tekerli sandalyede görülmektedir.

Ekranda henüz yalnızca animasyonlar görünüyorken, öğretmen öğrencileri sorularla yönlendirerek, (Burada ne olmuş? Bu arabalara ne olmuş? Arabanın yanında kim var? Ne yapıyor? vb) öğrencilerin bağlamı kavramalarına yardımcı olur.

Bu bağlam için "Yeşim, Nazlı ve Onur korkunç bir trafik kazası geçirdiler. Yeşim ve Nazlı koltuk değnekleriyle yürüyebilecekler. Ne yazık ki, Onur artık yürüyemeyecek" tümceleri kullanılmıştır.

SLAYT 14A



SLAYT 15A'da "Oya bisiklete binebiliyor ama ata binemiyor" örnek tümceleri bisiklete binen bir çocuk ile attan düşen bir çocuk animasyonlarıyla desteklenmiştir.

SLAYT 15A



Slaytta kullanılan animasyonlardan ilki, Oya'nın bisiklete bindiğini gösterirken, diğeri Oya'nın attan düştüğünü göstermektedir. Animasyonların kavramı kodlayan görüntüleri şu biçimdedir:

SLAYT 15A-1



SLAYT 16A ise düşmekte olan bir uçak ile araba kullanan bir kişiyi gösteren animasyonları “Ali araba kullanabiliyor ama uçak kullanamıyor.” bağlamıyla düzenlenmiştir. Metin ekranda görülmeden önce, uçak ve arabaya ilişkin konuşulabilir. Öğrencilerin bildiği varsayılan meslek adlarını içeren sorular yönlendirilebilir (Kimler uçak kullanır? Herkes uçak kullanabilir mi? Başka hangi taşıma araçlarını biliyorsunuz? Onları kimler kullanabilir?vb)

SLAYT 16A



SLAYT 17A’da biçimlere dikkat çekilmiş, olumlu ve olumsuz yapılardaki farklar belirginleştirilmiştir. Öğretmen, farkları vurgulayarak öğrencilere tekrar ettirir: “Kaldırabilir, oynayabiliyorum, taşıyabildi, yürüyebilecekler, Kaldıramaz, oynayamıyorum, taşıyamadı, yürüyemeyecek”. Bir sonraki slayta geçilmeden önce öğretmen farklı zamanlar içeren olumlu ya da olumsuz eylem çekimlerini söyleyip, öğrencilerden olumlu ya da olumsuz biçimleri bulup söylemelerini isteyebilir.

SLAYT 17A



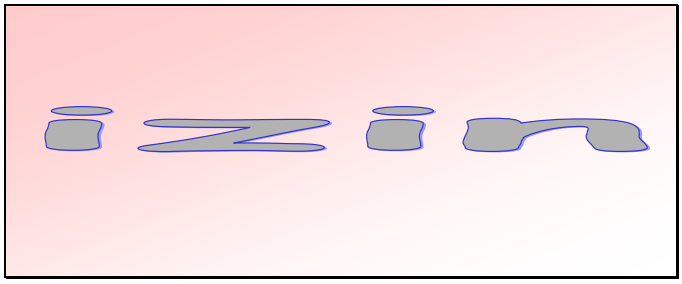
SLAYT 18A'da yeterlik bölümünde kullanılan animasyonlar ve resimler , öğrencilerin yeteneklerine ilişkin konuşmaları için sunulmuştur. Sunuyu izlerken sesletim ve kavramla yüzleşmiş olduklarından, konuşmaya daha istekli olacakları düşünülmektedir.SLAYT 19A ile başlayan {–Abil}'in **izin** işlevine geçilmeden önce "ETKİNLİKLER" bölümünde yer alan "Kim yapabilir" adlı etkinliğin (ETKİNLİK1) uygulanması önerilmektedir. Bu aşamada uygulanabilecek iletişim kurmaya yönelik ETKİNLİK 1'den önce öğrencilerin yeteneklerine ilişkin konuşmaya teşvik edilmeleri yararlı olabilir. Öğretmen bu etkinliği başlatmadan önce ekranda görülen animasyon ve resimler üzerine öğrencilerin konuşmalarını sağlar. Öğrencilerin bireysel deneyimlerini de aktarabilecekleri bu konuşmalarda, öğrencinin geçmişte öğrendiği yapılar ve işlevleri tekrar edilmiş olur. Burada kullanılan animasyon ve resimlerin daha önce sözcük öğretiminde de kullanıldığı varsayılırsa, öğrenci daha önceden gördüğü, tanıdığı bu simgeleri kolayca hatırlayabilecektir. Böylece, Türkçeye ilişkin sahip olduğu söz varlığı da tetiklenmiş ve öğrenilen yeni konuyla ilişkilendirilerek pekiştirilmiş olacaktır.

SLAYT 18A



SLAYT 19A'da {–Abil} 'in **izin** anlamında kullanımına geçilmiştir.

SLAYT 19A



SLAYT 20A'da derse geç kalan bir öğrenci, içeri girmek için öğretmeninden izin almaktadır. Kullanılan resim, öğrencinin geç kalmış olduğu için tedirginliğini vurgular niteliktedir. Öğretmenin ise öğrenciye bakarak bir eliyle gelmesini işaret ederken, diğer eliyle işaret parmağını kaldırarak, öğrenciye uyarıda bulunduğu gözlemlenmektedir. Ekrana öncelikle öğretmen ve öğrencinin resimleri gelecektir. Konuşma balonları fareye verilecek komutla ekrana getirilmeden önce, öğretmen öğrencilere sorular sorabilir; bağlamın kavranması için öğrencileri sorduğu sorularla yönlendirebilir (Bu resimdekiler kim olabilir?Ne yapıyorlar?Bu öğrenci neden ayakta duruyor? vb.) Konuşma balonları ekrana getirildiğinde öğretmen ve öğrenci arasında şu konuşmanın gerçekleştiği görülür:

"Özür dilerim,geç kaldım.İçeri girebilir miyim?"

"Girebilirsin Tunç.Bir daha geç kalma."

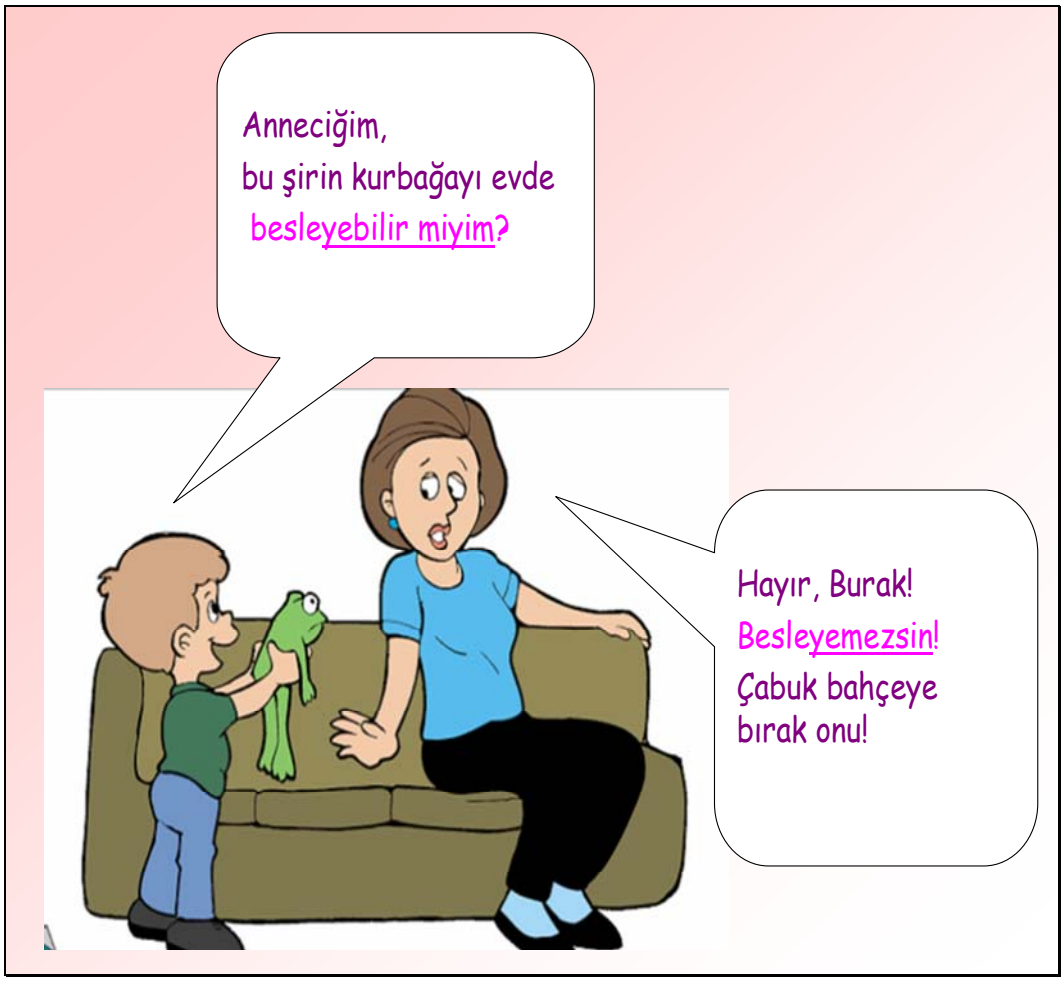
SLAYT 20A



SLAYT 21A elindeki kurbağayı annesine gösteren bir çocuk resmiyle ekrana gelmektedir. Konuşma metinleri görülmeden önce, annenin yüzündeki ifadeye dikkat çekilerek, annenin o anda ne hissediyor olduğu, nasıl bir tutum sergilediği ve anne-çocuk arasında geçecek olan konuşmaya ilişkin sorular sorulabilir (Anne kızgın mı? Öfkeli mi? Şaşkın mı? Sevinçli mi? Çocuğun elinde ne var? Anne kurbağayı seviyor mu sizce? Çocuk ne diyor? Ne istiyor?..vb) Konuşma balonlarında sırasıyla çocuğun ve annenin sözleri şu şekilde ekranda görülecektir:

"Anneciğim, bu şirin kurbağayı evde besleyebilir miyim?"
"Hayır, Burak! Besleyemezsin! Çabuk bahçeye bırak onu"

SLAYT 21A



SLAYT 22A, söz almak için izin isteyen bir öğrenciyi göstermektedir. Öğretmenin "Sonucu bulabildiniz mi?" sorusuna karşılık öğrenci parmak kaldırıp "Ben söyleyebilir miyim?"sorusuyla izin almaktadır.

SLAYT 22A



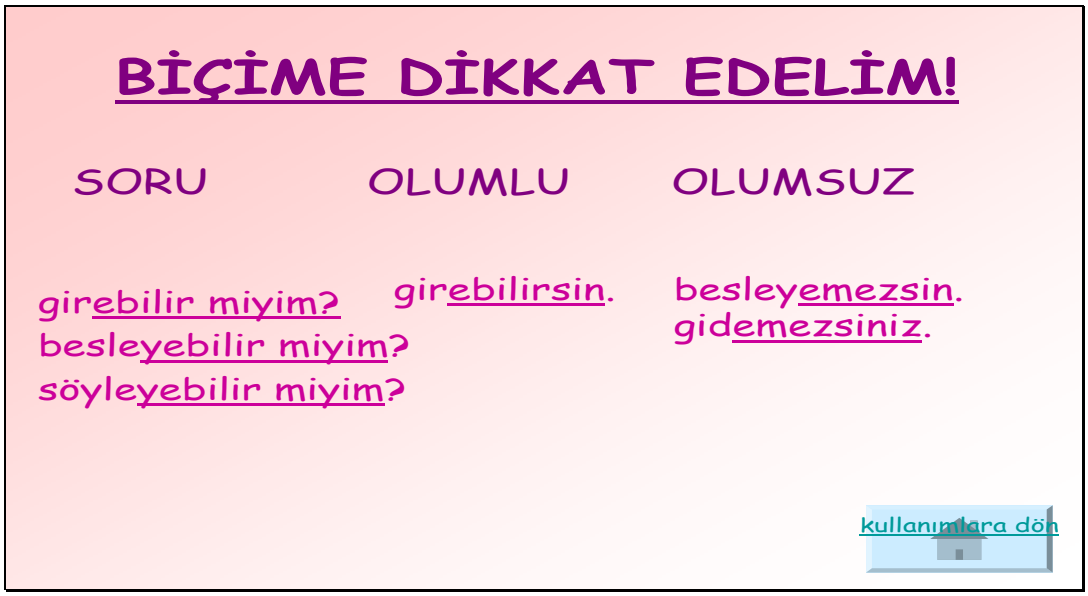
SLAYT 23A'da bir yarış arabasının hızla gittiğini gösteren bir animasyon ve bir uyarı işaretiyle, ceza yazan bir polis memuru görülmektedir. Polis memurunun "Hız sınırını aştınız. Burası yarış pisti değil.Bu yolda bu kadar hızlı gidemezsiniz!" sözleri konuşma balonunda ekrana gelecektir.

SLAYT 23A



SLAYT 24A'da, önceki slaytlarda kullanılan sözceler olumlu, olumsuz ve soru kategorileriyle sıralanmış; biçime dikkat çekilmiştir. Ekranın sağ alt köşesine, slaytın bölümlerinin görüldüğü slayta doğrudan ulaşılmak istendiğinde kullanılması için bir köprü yerleştirilmiştir.

SLAYT 24A



SLAYT 25A , **"rica"** kullanımının sunumu başlatmaktadır.

SLAYT 25A



SLAYT 26A telefonda konuşan iki kişinin animasyonlarının ekrana gelmesiyle başlayacaktır. Ekranda güler yüzlü bir kadın ve konuşmanın sonunda sinirlendiği görülen bir erkek yer almaktadır. İlk animasyona "Alo,iyi günler. Ayten Hanımla görüşebilir miyim?" konuşma balonu bağlanacaktır. Diğer animasyonda ise telefona yanıt veren kişinin sinirli olduğu ve bağırdığı görülmekte(SLAYT26A-1) ve bu tutumu "İyi günler. Siz bugün arayan yirminci kişisiniz ama görüşemezsiniz. Çünkü burada Ayten Hanım diye biri yok!" konuşma balonuyla belirtilmektedir.

SLAYT 26A



SLAYT 26A-1



SLAYT 27A'da keman çalıp şarkı söylediği görülen bir cırcır böceği ekrana gelecektir. Cırcır böceği animasyonunu, uyumak için koyun sayan ve gürültüden uyuyamadığı gözlemlenen uykulu bir baykuş animasyonu izlemektedir. Uykulu baykuşun konuşma balonunda "Cırcır böceği! Biraz sessiz olabilir misin lütfen? Uyuyamıyorum." sözceleriyle rica kullanımı örneklenmektedir.

SLAYT 27A



SLAYT 28A'da alışveriş yapmakta olan bir kadın görülmektedir. Kadının "Bir kilo karışık turşu alabilir miyim?" ricasına karşı satıcının "Elbette, hemen vereyim.Buyrun" yanıtı gelecektir.

SLAYT 28A



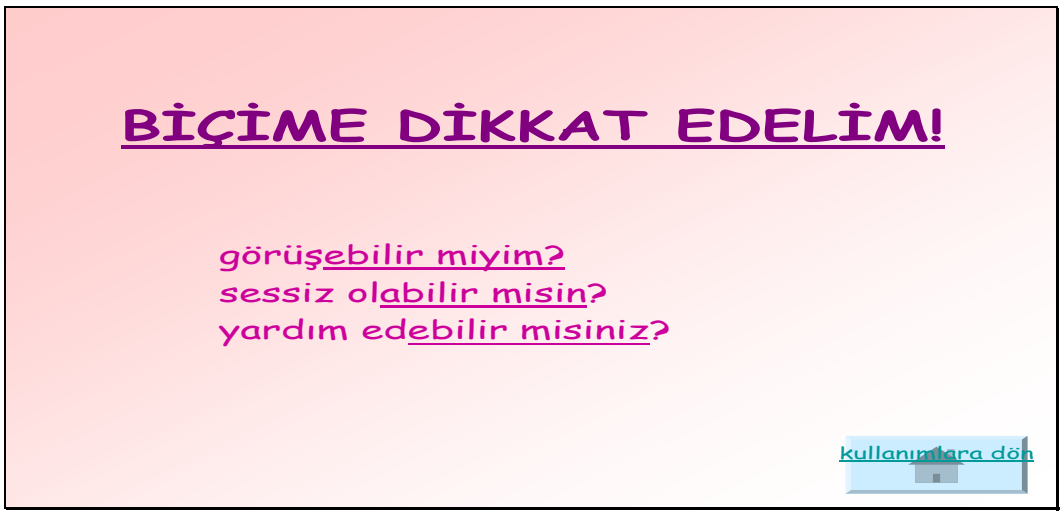
SLAYT 29A'da "Bu soruyu çözemiyorum.Yardım edebilir misiniz?"konuşma balonu öğretmeninden yardım isteyen öğrenci animasyonuna eklenmiştir.

SLAYT 29A



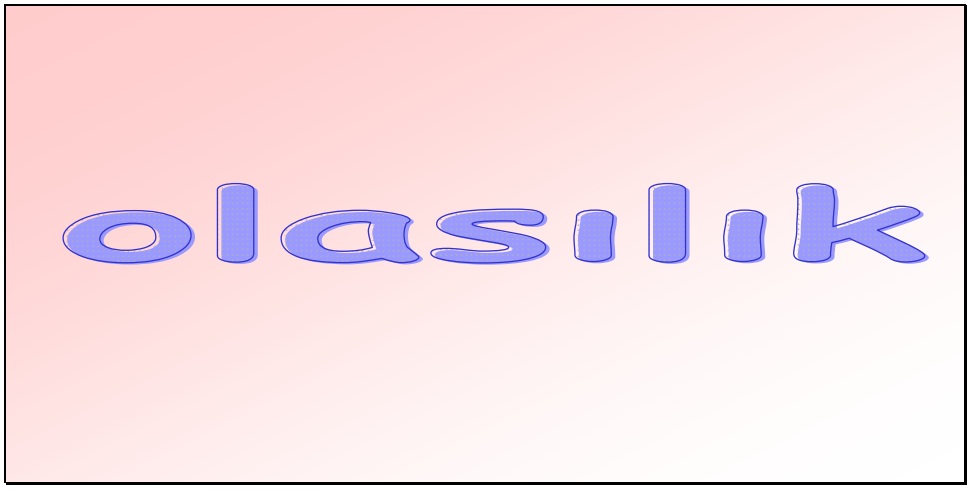
30.slaytta önceki slaytlarda geçen "görüşebilir miyim? sessiz olabilir misin? yardım edebilir misiniz?" rica tümceleri sıralanarak biçime dikkat çekilmiştir. Ekranın sağ alt köşesine, yine slaytın bölümlerinin görüldüğü slayta doğrudan ulaşılmak istendiğinde kullanılması için bir köprü yerleştirilmiştir.

SLAYT 30A



SLAYT 31A'da **olasılık** bölümüne geçilmiştir. SLAYT 32A'da yerleri süpürmekte olan annenin, toz alan kızını masadaki abajuru düşürme olasılığına işaret ettiği "Dikkat et Begüm.Abajuru düşürebilirsi."konuşma balonu ekrana gelecektir.

SLAYT 31A



SLAYT 32A



SLAYT 33A'da "Murat Bey hastaymış, bugün ofise gelmeyebilir" ifadesiyle hakkında hasta olduğu bilgisine sahip olunan Murat Bey'in resimleri kullanılarak *olasılık* belirtilmiştir.

SLAYT 33A



SLAYT 34A

	(+) OLUMLU:	(-) OLUMSUZ:
Ben	gelebilirim	gelmeyebilirim
Sen	gelebilirsin	gelmeyebilirsin
O	gelebilir	**gelmeyebilir**
Biz	gelebiliriz	gelmeyebiliriz
Siz	gelebilirsiniz	gelmeyebilirsiniz
Onlar	gelebilirler	gelmeyebilirler

SLAYT 35A



SLAYT 34A-35A {–Abil}'in **olasılık** anlamıyla kullanımda olumsuz biçimindeki farklılık gösterilmekte; örneklerle **yeterlik** kullanımındaki biçimi de verilerek fark vurgulanmaktadır:

"Olumlu + :
Şarkı söyleyebilirim. (yeterlik)
Filiz ,Ankara'ya gidebilir. (olasılık)
Olumsuz - :
Şarkı söyleyemem. (yeterlik)
Filiz,Ankara'ya gitmeyebilir. (olasılık)
gidemeyebilir."

Öğretmen **yeterlik** ve **olasılık** işlevlerinin olumsuz biçimlerine dikkat çekerek, öğrencilerin iki ayrı işlev için örnekler vermelerini isteyebilir.

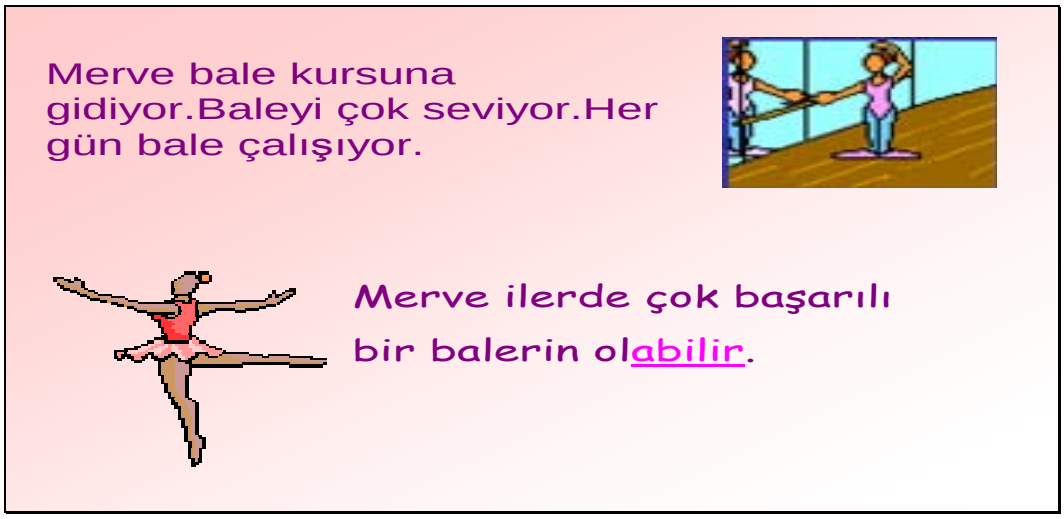
SLAYT 36A'da hava durumunu gösteren bir tablo ve elinde şemsiye olan bir kadın animasyonu ve yağmur yağma olasılığı bildiren "Yarın yağmur yağabilir, şemsiyeni almayı unutma" konuşma balonu yer almaktadır.

SLAYT 36A



SLAYT 37A bale çalışmakta olan bir kız animasyonu ile başlar. "Merve bale kursuna gidiyor. Baleyi çok seviyor. Her gün bale çalışıyor" açıklaması ekrana geldikten sonra "Merve ilerde çok başarılı bir balerin olabilir" tahmin ifadesi bir balerin animasyonun ardından ekranda görülür.

SLAYT 37A



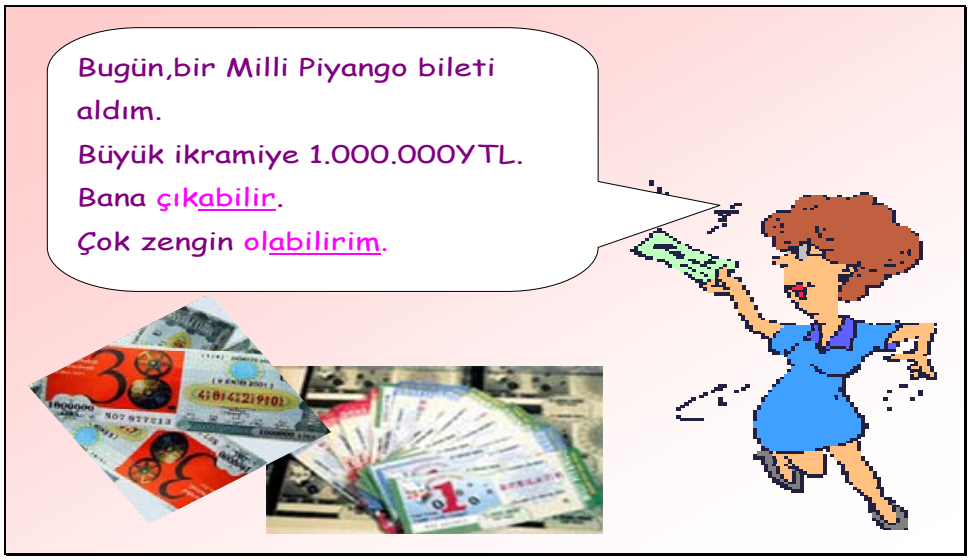
SLAYT 38A'da otobüs durağında oturan iki öğrenci resmiyle ekrana gelecektir. "Otobüs hemen gelmezse, derse yetişemeyebiliriz" konuşma balonuyla *olasılık* ifadesi gösterilecektir.

SLAYT 38A



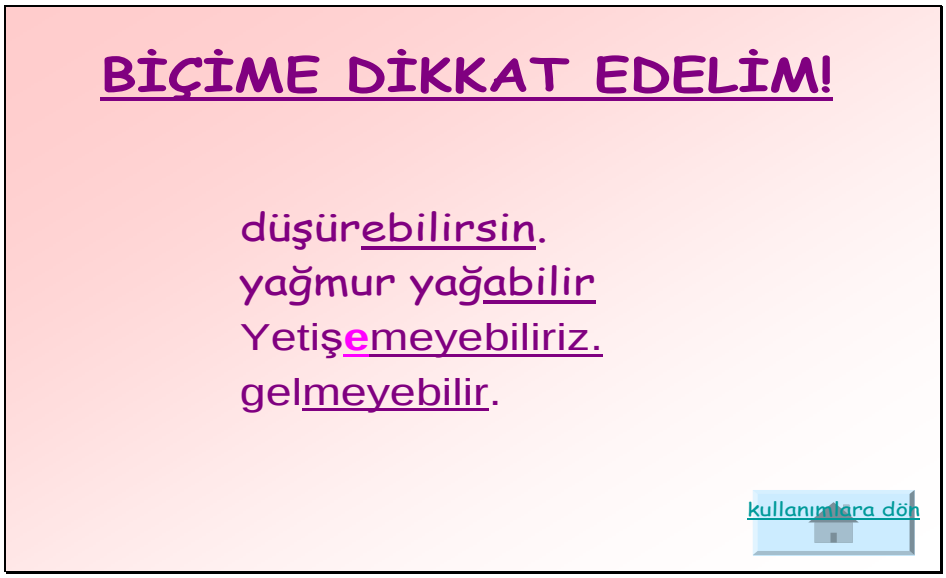
SLAYT 39A'da Milli piyango biletleri ve elinde bilet olan bir kadın animasyonu bulunmaktadır. Kadına ait bir konuşma balonunda alınan bilet ve sonuçlara ilişkin olasılıklar "Bugün bir Milli Piyango bileti aldım. Büyük ikramiye 1.000.000YTL. Bana çıkabilir. Çok zengin olabilirim" konuşma balonunda sıralanmıştır.

SLAYT 39A



Olasılık bölümünün son slaytı olan SLAYT 40A'da ise, önceki slaytlarda kullanılan örnekler kullanılıp biçime dikkat çekilmiştir. Ekranın sağ alt köşesine, slaytın bölümlerinin görüldüğü slayta doğrudan ulaşılmak istendiğinde kullanılması için bir köprü yerleştirilmiştir.

SLAYT 40A



Alıştırmalar bölümüne SLAYT 41A ile geçilmektedir.

SLAYT 41A



SLAYT 42A, 43A ve 44A boşluk doldurma alıştırmalarıdır. Sorunun yanıtı ilk aşamada görülmemektedir; öğretmen öğrencilerden doğru yanıtı isteyebilir. Öğrencilerin verdiği yanıtlardan sonra, fareye verilen komutla boşluğa doğru yanıt yerleştirilecektir.

SLAYT 42A'da koşan bir çita ve kaplumbağa görüntüsü ve "*Çitalar hızlı ……. ama kaplumbağalar koşamazlar*" sorusu yer alır.

SLAYT 42A



SLAYT43A'da ise, tavşana ait bir konuşma balonunda "*Havucu çekebiliyorum,ama bir türlü çıkar.……*"sorusu bulunmaktadır.

SLAYT 43A



44.slaytta ise, tahteravalliye binmiş iki çocuk animasyonuna *"Dikkatli ol!Korkuyorum. İkimiz de düş……..."* sorusu eklenmiştir.

SLAYT 44A



SLAYT45A-50A'ya Tansaş'ta anne ve kızı arasında geçen konuşmalar, konuşma balonlarıyla yerleştirilmiştir. Konuşma balonları fare komutlarıyla konuşma sırasına göre ekrana gelecektir.

SLAYT 45A



SLAYT 46A



SLAYT 47A



SLAYT 48A



SLAYT 49A

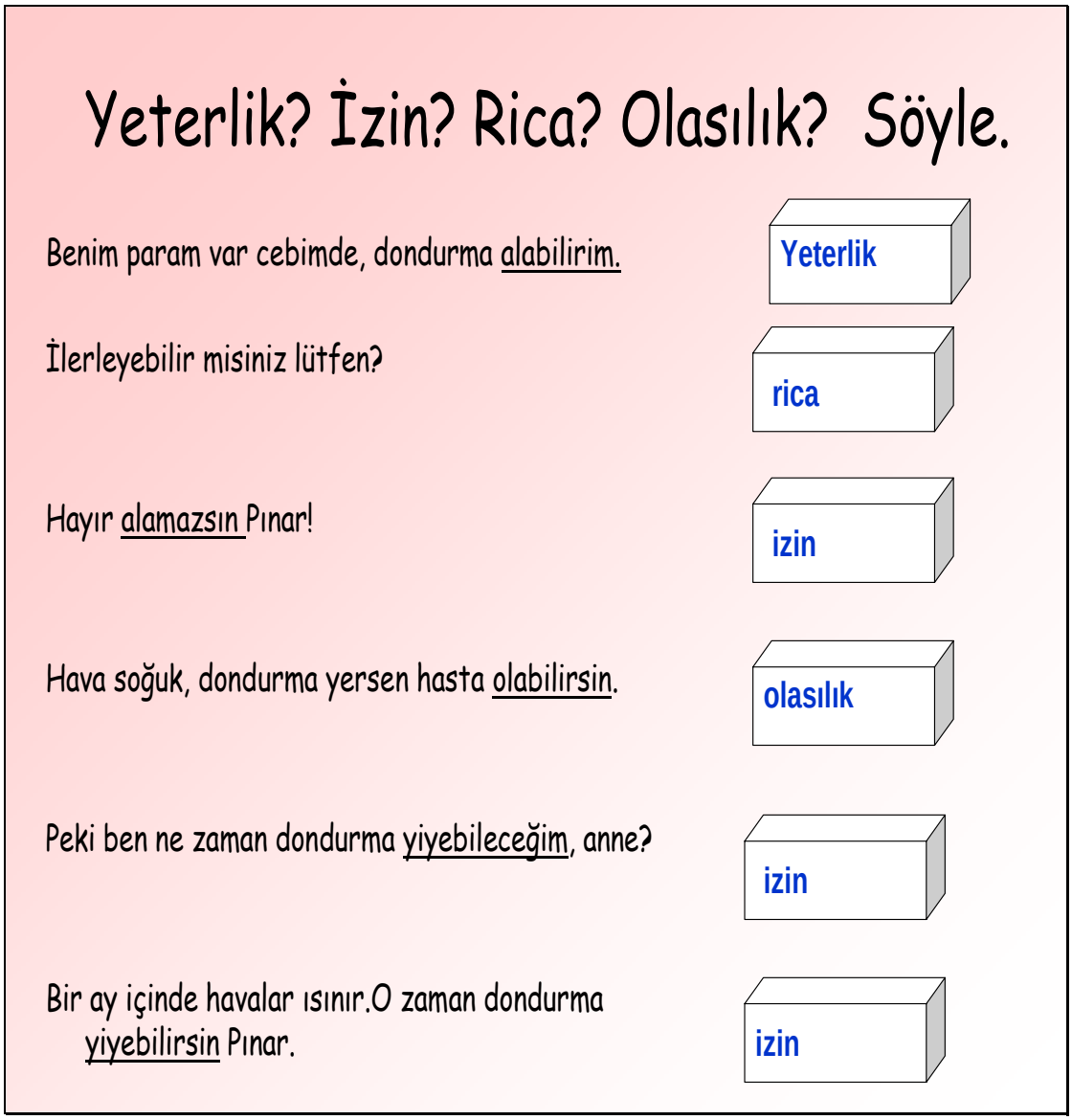


SLAYT 50A



SLAYT51A'da diyalogda geçen örnek sözceler sıralanmışsözcelerin ***yeterlik-izin-rica-olasılık*** kullanımlarından hangisini gösterdiği sorulmuştur. Burada öğretmen öğrencileri yönlendirerek, diyaloga ilişkin izledikleri slaytlardaki resimleri hatırlayarak, bağlamı anlayıp kullanımları bulmalarını sağlar. Beyin fırtınası yöntemi de kullanılabilir. Kullanımları tartışıldıktan sonra, sözcelerin yanlarına yerleştirilen kutular tıklanarak, doğru yanıt görüntülenebilecektir.

SLAYT 51A



SLAYT52A'dan itibaren 10 tane çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Yanlış olan seçenek tıklandığında öğrenciye "Yanlış yanıt, tekrar deneyin" uyarısı gelecek ve soruya geri dönülecektir. Doğru seçenek tıklandığında "Aferin! Doğru yanıt" onayı görülecek ve yeni soruya geçilebilecektir. Bu uyarı ve onay işlemi özellikle öğrencinin bireysel çalışmaları sırasında yararlı olacaktır.

SLAYT 53-56-59-62-65-68-71-74-77-80A



SLAYT 54-57-60-63-66-69-72-75-78-81A

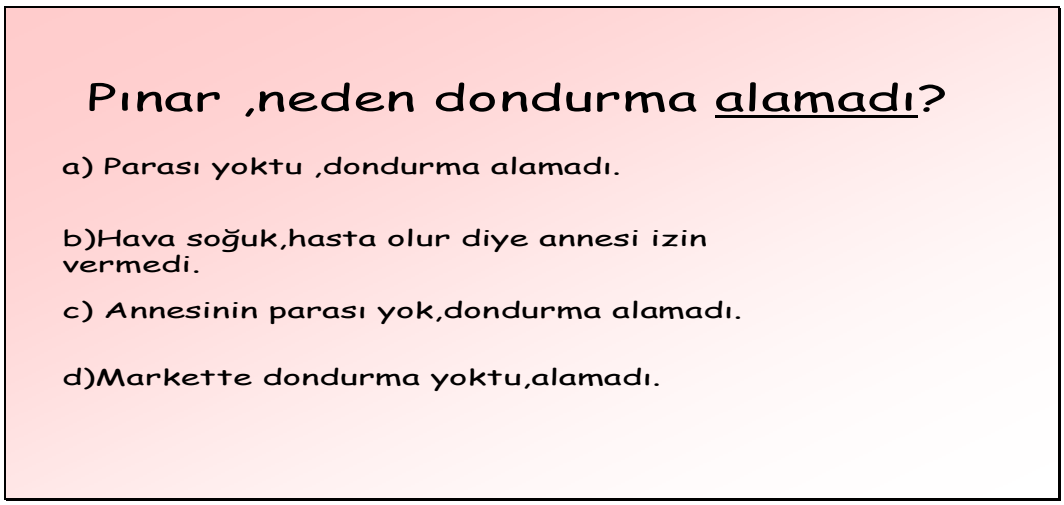


SLAYT 52A



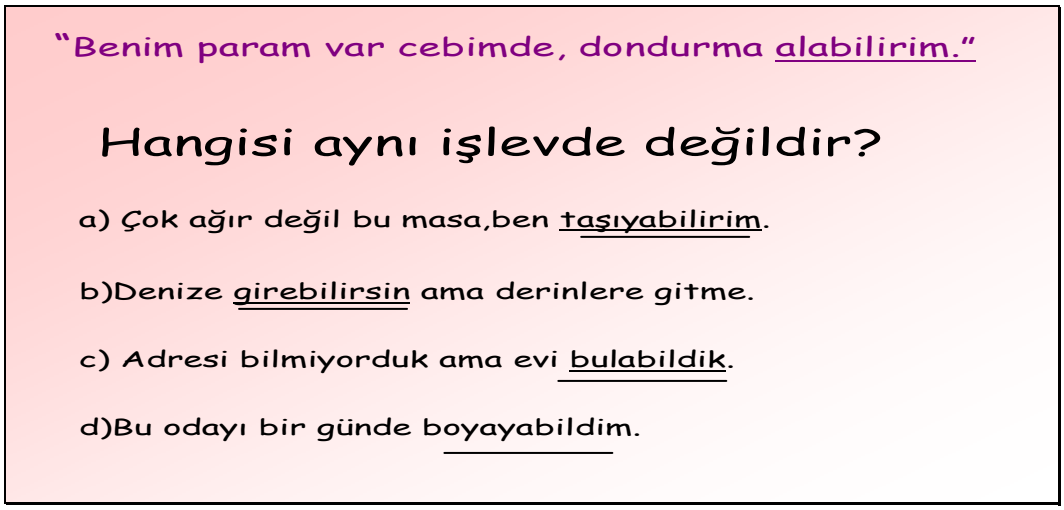
SLAYT 52A'da öğretmen öğrencilerden gelen yanıtlara göre seçenekleri tıklayacak; (a-b-d) seçeneklerine tıklandığında yanlış yanıt slaytı ekrana gelecek (c) seçeneğine tıklandığında doğru yanıt slaytı ekrana gelecek ve bir sonraki soruya geçilecektir.

SLAYT 55A



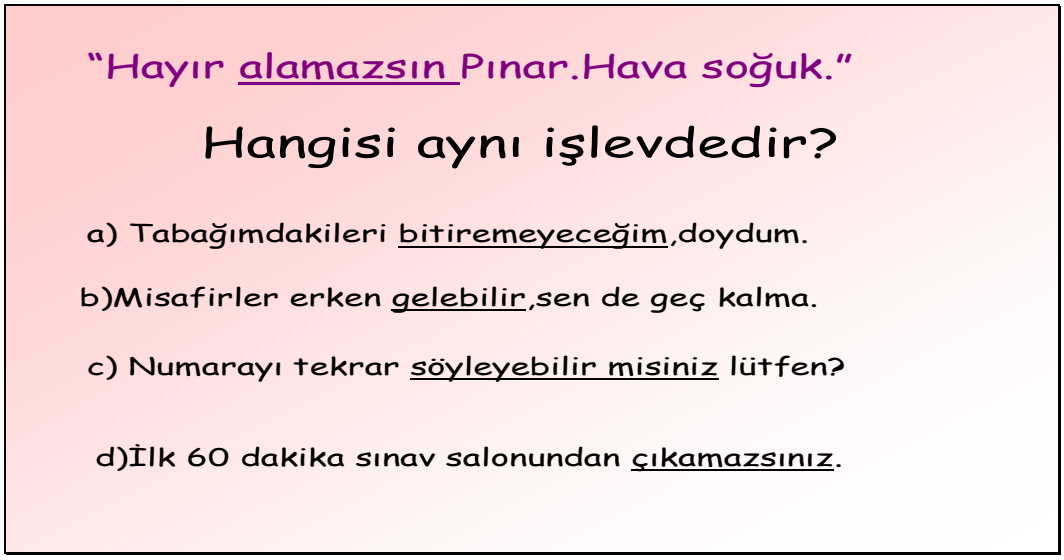
SLAYT 55A'da Pınarın neden dondurma alamadığı sorulmakta,"hava soğuk,hasta olur diye annesi izin vermedi" yanıtının verilmesi beklenmektedir.Öğretmen diğer seçeneklere ilişkin sorularla öğrencileri konuşmaya teşvik edebilir.

SLAYT 58A



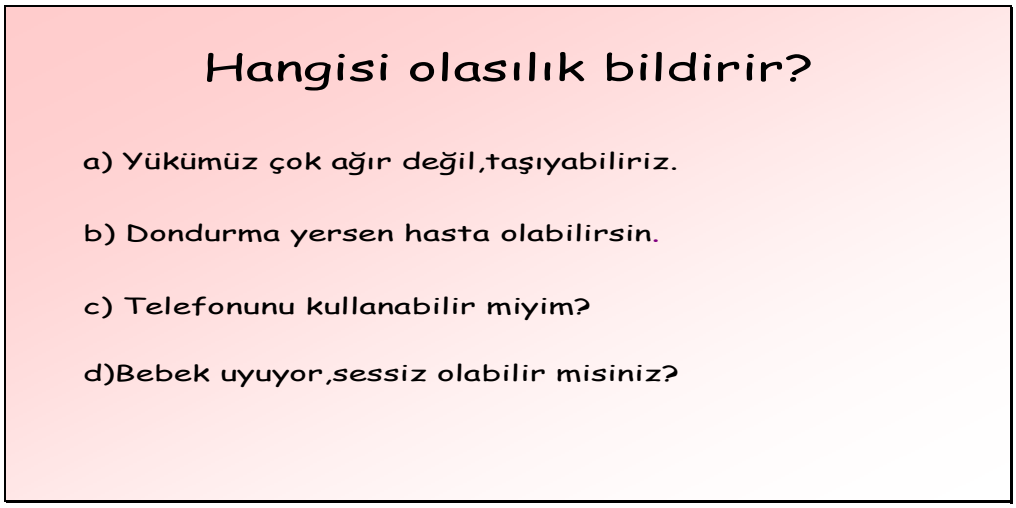
SLAYT 58A'da verilen tümcede altı çizili sözcüğün kullanıldığı bağlamdan farklı olan seçeneğin bulunması istenmektedir. "Benim param var cebimde, dondurma alabilirim" sözcesi gibi (a, c, d) seçenekleri de yeterlik bildirmekteyken, (b) seçeneğinde yer alan "Denize girebilirsin ama derinlere gitme" sözcesi *izin* işlevini kodlamaktadır.

SLAYT 61A



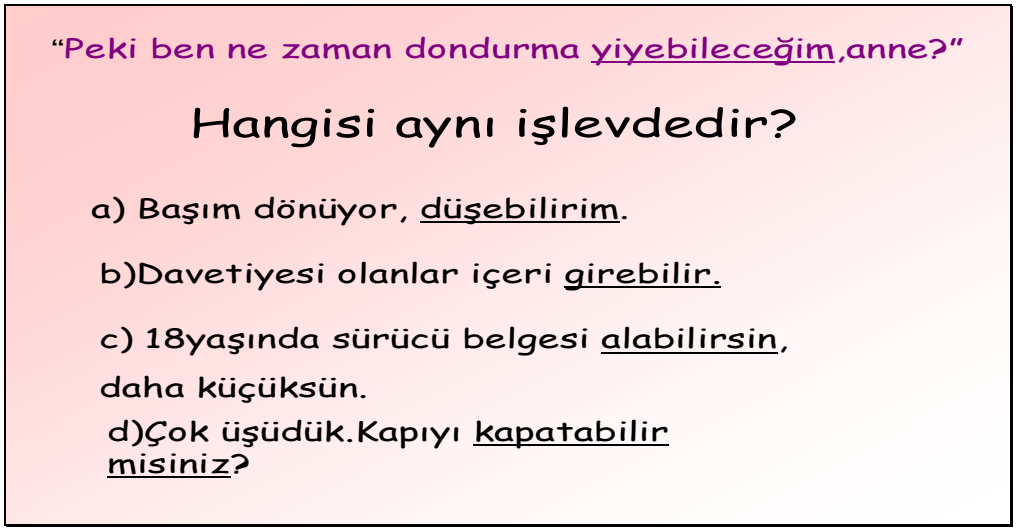
SLAYT 61A'da verilen örnek ile aynı işlevde olan seçenek sorulmaktadır. Öğretmen, bu örneğin geçtiği bağlamı hatırlatarak, öğrencilere bu sözü kimin söylediğini sorabilir. Annesinin Pınar'a izin vermediği görüntüde yer alan bu sözceyle, (d) seçeneğinde yer alan "İlk 60 dakika salondan çıkamazsınız" sözcesi *"izin"* işlevini belirtmektedir.

SLAYT 64A



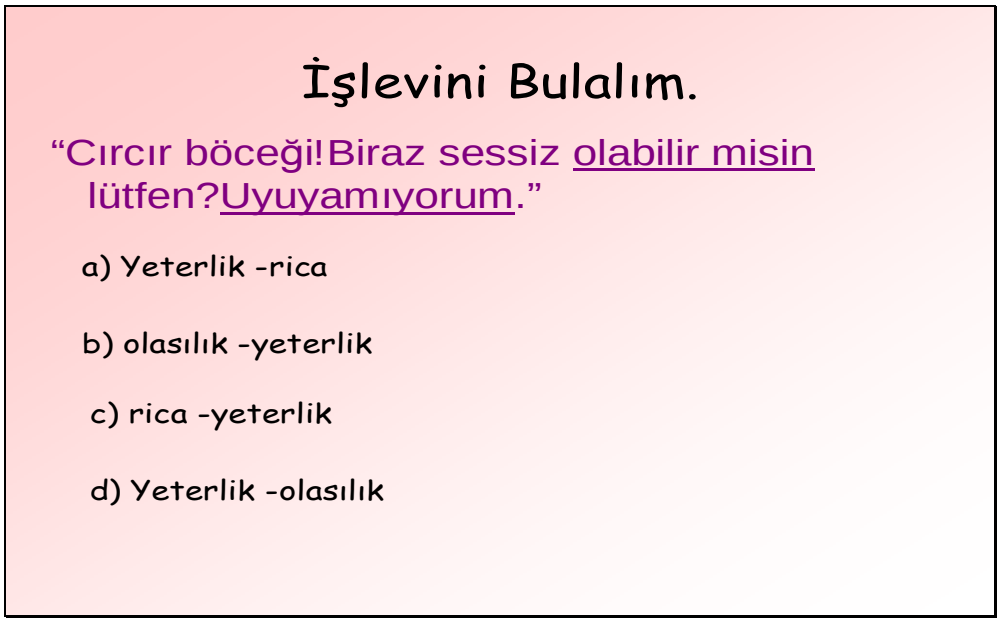
SLAYT 64A *olasılık* işlevini yoklamaktadır. Verilen seçenekler sırasıyla görüntülendiğinde öğretmen öğrencilerden yanıtları alır. *Olasılık* bildiren seçenek (b) seçeneğidir; seçenekte yer alan sözce daha önce kullanılan bağlamlarda yer almıştır bu nedenle öğrencinin *olasılık* işlevini hatırlaması ve kavraması daha kolay olacaktır.

SLAYT 67A



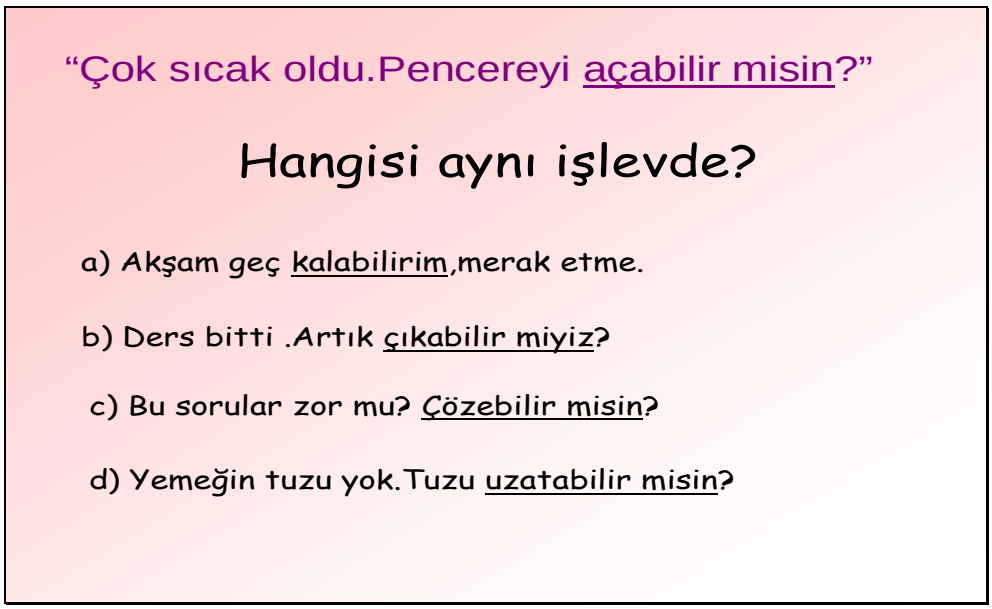
SLAYT 67A verilen örnek sözce ile aynı işlevde olan seçeneği sorgulamaktadır. Verilen sözce daha önce Pınar'ın annesinden izin aldığı SLAYT 50A'da kullanılmıştır.Seçenekler sırasıyla *olasılık, izin, yeterlik, rica* işlevlerini kodlamaktadır.Doğru yanıt (b) seçeneğidir.

SLAYT 70A



SLAYT 70A'da daha önce örneklerde kullanılmış bir sözcenin yüklendiği işlevler sorulmaktadır. Öğrencilere daha önce kullanılan bağlamda uyuyamayan baykuşun cırcır böceğine ricada bulunması hatırlatılır.Doğru yanıt (c) seçeneği olmalıdır.

SLAYT 73A



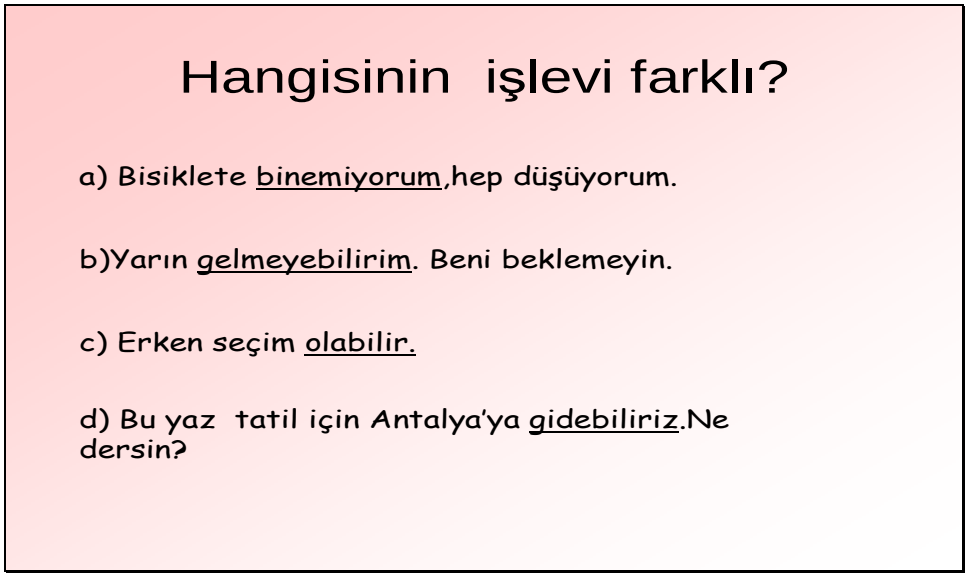
SLAYT 73A'da ise, *rica i*şlevini kodlayan bir sözce ekrana getirilip seçeneklerden aynı işlevde olanın bulunması istenmektedir

SLAYT 76A



SLAYT 76A, yine daha önce kullanılan bir bağlamı hatırlatarak, işlevi sorgulamaktadır. Verilen sözcede *yeterlik ve rica* işlevleri yer aldığından doğru yanıt (d) seçeneği olacaktır. (d) seçeneği tıklandığında sonraki soruya geçilebilecektir.

SLAYT 79A



SLAYT 79A'da sıralanan seçeneklerden biri farklı işlev taşımakta,soru da farklı işlevi olanın bulunmasını istemektedir.Seçeneklerden (b), (c) ve (d) seçenekleri olasılık belirtirken (a) seçeneği *yeterlik* kodladığından doğru yanıt (a) seçeneği olacaktır.

SLAYT 82A



Sunum, alıştırmalara doğru yanıtlar verilerek ulaşılan son slayt (SLAYT 82A) ile tamamlanmıştır.

5.2.2. {-mAlI} Öğretimi Üzerine Hazırlanan Malzemeler

{-mAlI} öğretimi üzerine hazırlanan bu ders malzemesinde

- Ad tümceleri
- temel zamanlar (şimdiki zaman,belirli geçmiş zaman,gelecek zaman,belirsiz geçmiş zaman,geniş zaman)
- ad durumu ekleri
- iyelik ekleri
- sıfatlar ve kıyaslama
- ünlü uyumu ve ses değişmeleri
- yeterlik
- dolaylı anlatım

bilindiği varsayılan konulardır. Önerilen sunumlar ve etkinlikler *{-mAlI}*'nın temel düzeyin sonlarında, orta düzeyin başlangıcında öğretileceği düşünülerek hazırlanmıştır.

{-mAlI} öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan sunu 73 slayttan oluşmaktadır. Sıralanan 73 slayttan 59 tanesi farklı görünümlerdeyken,14 tanesi alıştırmalar bölümünde yer alan 7 tane çoktan seçmeli sorunun öğrencinin ivedilikle dönüte ulaşması hedeflenerek kullanılan, yanıtın "doğru" ve "yanlış" olduğu durumlara ilişkin yönergeler içermektedir.

SLAYT 1B



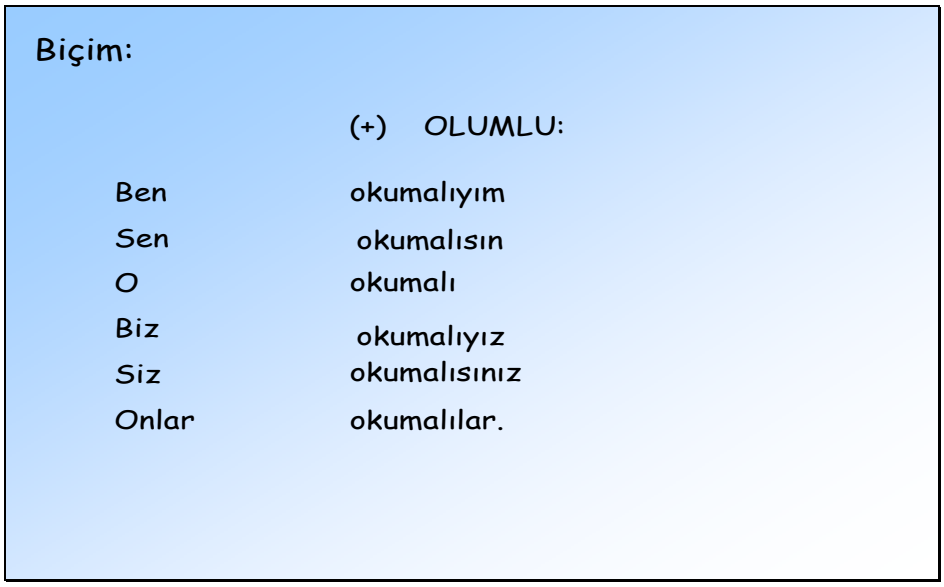
Materyaller biçim-anlam-işlev ilişkilerine göre hazırlandığından SLAYT 2B bu kavramlar öğrenciye sunulmuştur.

SLAYT 2B



SLAYT 3B-6B'de *olumlu, olumsuz, olumlu soru, olumsuz soru* biçimlerine örnekler verilmiştir. Tüm kişilere göre *oku-* eyleminin çekimi sıralanmış ve bu çekimlerin her birine animasyonlar eklenmiştir. Eklenen animasyonlar, tüm kişiler için yapılan çekimlerin ekranda ilk anda görülmemesi ve fareyle verilen komutlar ile ekrana gelmesi hedeflenerek otomatik olarak değil komutla çalıştırılacak biçimde düzenlenmiştir. Ekrana sırayla gelen her eylem çekiminin, hem öğrencinin dikkatini çekeceği hem de öğretmen için özellikle sesletim çalışmalarında kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür.

SLAYT 3B



SLAYT 4B

Biçim:

(-) OLUMSUZ:

Ben	okumamalıyım
Sen	okumamalısın
O	okumamalı
Biz	okumamalıyız
Siz	okumamalısınız
Onlar	okumamalılar

SLAYT 5B

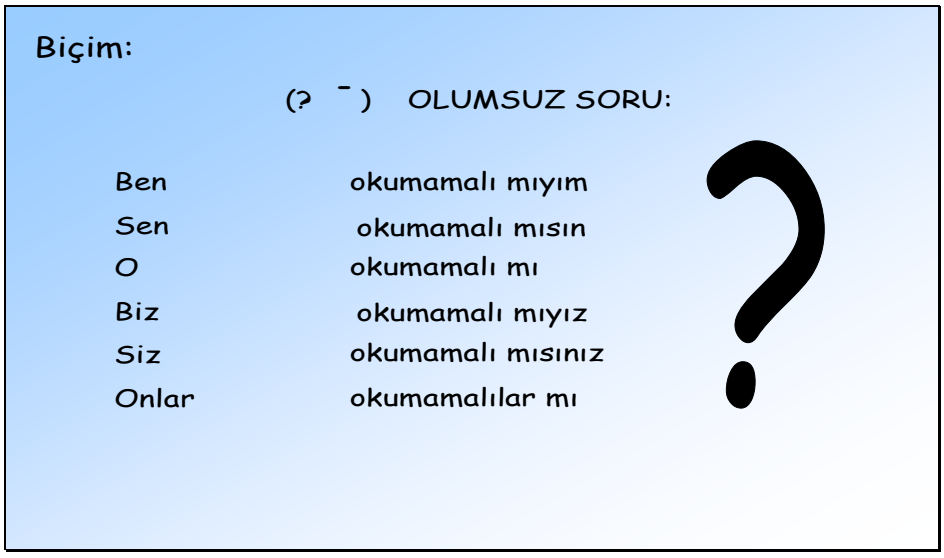
Biçim:

(? $^{+}$) OLUMLU SORU:

Ben	okumalı mıyım
Sen	okumalı mısın
O	okumalı mı
Biz	okumalı mı
Siz	okumalı mısınız
Onlar	okumalılar mı



SLAYT 6B



SLAYT 7B *{-mAlI}* biçiminin üç farklı kullanımını olarak ***"zorunluluk","çıkarsama", "öneri"*** başlıklarıyla verilmiştir. Her başlığa köprü eklenmiştir. Eklenen köprülerle, başlıklara tıklanıp tüm sunumu izlemek zorunda kalmadan istenilen bölümüne doğrudan erişilecektir. Köprüler kullanılmazsa , sunumun tamamı sırayla izlenebilir.

SLAYT 7B



SLAYT 8B *zorunluluk*, SLAYT 18B-27B *çıkarsama*, SLAYT 28B-38B slaytlar ise *öneri* işlevlerine ayrılmıştır. SLAYT 39B'den sonuna kadar da *alıştırmala*ra yer verilmiştir.

SLAYT 8B



SLAYT 9B'de bir erkek çocuk ve ona kızan bir adam resmi görülmektedir.Öğretmen bu resim için öğrencilerin yorumlarını isteyebilir,onları uygun sorularla yönlendirebilir.(Resimdeki kim olabilir?Öğretmeni mi?Babası mı?Arkadaşı mı?Ne diyor sizce?Kızgın mı?Sinirli mi?...vb.). Konuşma balonunda "Derslerine çok çalışmalısın ve bir daha okuldan kaçmamalısın" sözcesi ekrana geldiğinde öğretmen kullanılan biçimlere dikkat çeker.

SLAYT 9B



SLAYT 10B'de ise koltukta oturan bir kız ve masa başında kitaplara bakmakta olan bir erkek resmi görünmektedir. Konuşma balonlarında kızın sinemaya gitme önerisine, erkeğin "Hayır ben gidemem. Yarın Türkçe sınavım var. Ders çalışmalıyım." yanıtı gelecektir.

SLAYT 10B



SLAYT 11B ise, yatakta yatan iki çocuk ve yanlarında bir kadın resmi ile ekrana gelecektir.Öğretmen yataktaki çocukların benzerliğine dikkat çekip öğrencilere sorular yöneltebilir(Neden bu kadar benziyorlar? İkiz ne demek? İkizi olan var mı? İkizi olan birini tanıyor musunuz?vb..). Konuşma balonunda, annenin yatakta yatan ikizlere "Sabah 7'de kalkacaksınız. Artık uyumalısınız" sözceleri gelmektedir.

SLAYT 11B



SLAYT 12B'de ise, çamaşır makinesinden suların, köpüklerin taştığı bir resim bulunmaktadır. Telaşlanan kadının "Eyvah!Makine bozuldu. Hemen bir tamirci çağırmalıyım" sözleri konuşma balonunda ekrana gelecektir.

SLAYT 12B



SLAYT 13B çöp sepetine çöp atan bir çocuk resmiyle ekrana gelecektir. Bu resim "Çevremizi temiz tutmalıyız. Yerlere çöp atmamalıyız" konuşma balonuyla tamamlanacaktır.

SLAYT 13B



SLAYT 14B ise, sıkıntılı görünen bir erkek animasyonuyla başlayacaktır. Ardından bir düşünce balonu, içinde serviste bakımı yapılan bir araba görüntüsüyle birlikte "Yarın arabayı servise götürmeliyim" sözcesi ekrana gelecektir.

SLAYT 14B



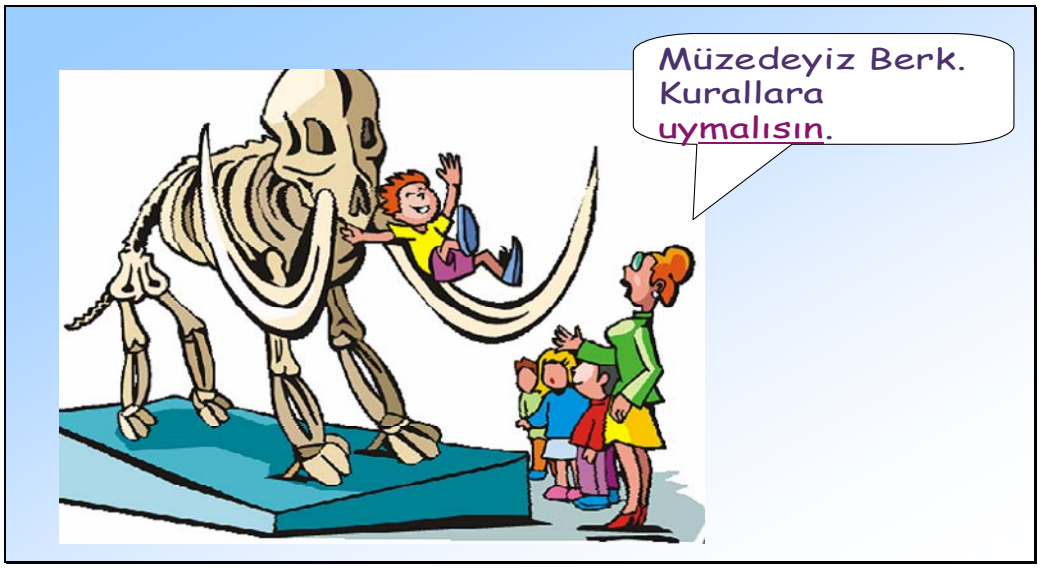
SLAYT 15B, bir çok kitabı bir çekçekle (tekerlekli bir arabayla) taşıyan bir çocuk ve masa başında bir kadın resmini ekrana getirecektir. Resimdeki çocuğun elinde bir kart vardır. Konuşma balonları görüntülenmeden önce , öğretmen resimdeki kadının kim olduğu ,resimde görülen yerin neresi olduğu gibi sorular sorarak öğrencilerin olayın kütüphanede geçtiği sonucunu görmelerini sağlar. Kütüphanenin kuralları olduğu hatırlatır ve konuşma balonları ekrana getirilir. Çocuk "Bu kitapların hepsini alıyorum" derken kütüphane görevlisi kadının "Alabilirsin ama önce kütüiphane kartını göstermelisin. Kitapları kaydetmeliyim" yanıtı verdiği görülür.

SLAYT 15B



SLAYT 16B öğrencilerini müzeye götürmüş bir öğretmenin, diğer öğrencilerin şaşkın bakışları arasında, müzedeki eserlerden birinin üstüne çıkan öğrencisini, "Müzedeyiz Berk, kurallara uymalısın" sözleriyle uyarmasını göstermektedir.

SLAYT 16B



SLAYT 17B ekrana içinde balık olan bir akvaryum ve akvaryuma patisini daldırmış, balığı yakalamaya çalışan bir kedi görüntüsüyle gelir. Kedinin düşünme balonunda "Çok acıktım. Bu balığı hemen yakalamalıyım" sözcesi yer alır.

SLAYT 17B



SLAYT 18B {–mAlI} ‘nın diğer bir işlevi olan *çıkarsama* bölümünü başlatmaktadır.

SLAYT 18B



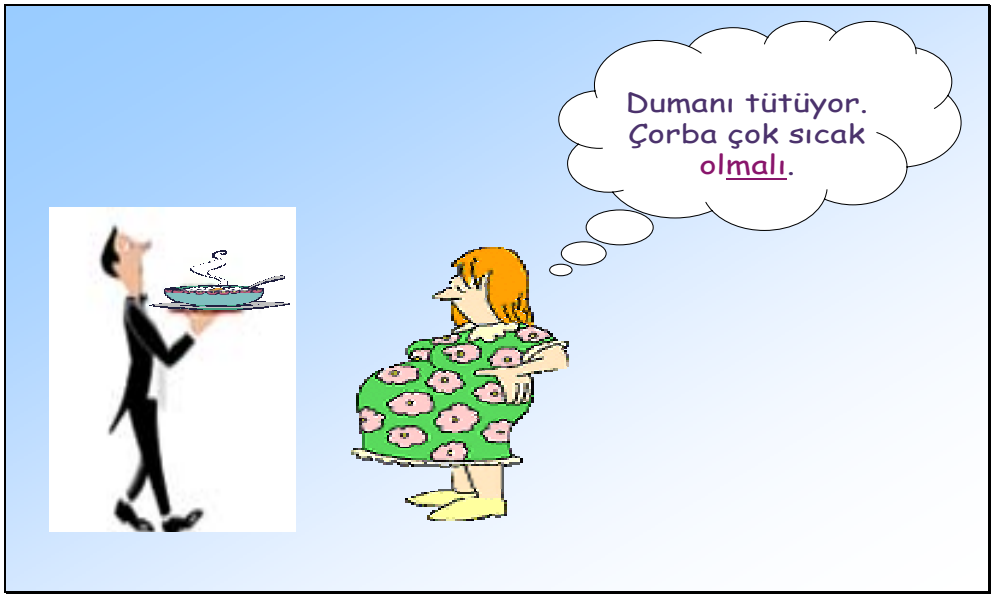
SLAYT 19B üç ayrı animasyonla ekranda belirecektir. Dışarda kar yağmaktadır, evin içinde bir şömine yanmaktadır ve şömine ateşi yanında bir kadın örgü örmektedir. Düşünce balonunda “Hava çok soğuk olmalı” sözcesi ekranda görülmeden önce, öğretmen öğrencileri mevsimler hakkında sorularla yönlendirir ve görüntüdeki mevsimin özelliklerini söylemelerini isteyebilir.

SLAYT 19B



SLAYT 20B'de ise hamile bir kadın animasyonu yer almaktadır. Kadının karşısında da elinde dumanı üstünde bir tabak taşıyan bir garson görünmektedir. Hamile kadının düşünce balonunda "Dumanı tütüyor çok sıcak olmalı" sözcesiyle çıkarsama yaptığı görülür.

SLAYT 20B



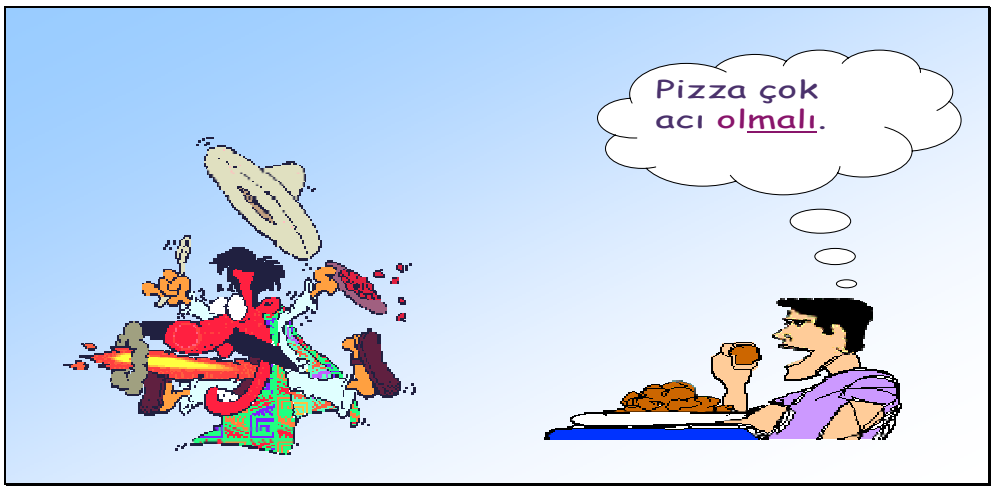
SLAYT 21B elinde sebzelerle mutfakta bir kadın animasyonu ile ekrana gelir. Ekranda, koktuğu görülen bir peynir de yer almaktadır. "Peynir dışarda kalmış, bozulmuş olmalı" sözcesi bir düşünce balonuyla kadın animasyonuna eklenir.

SLAYT 21B



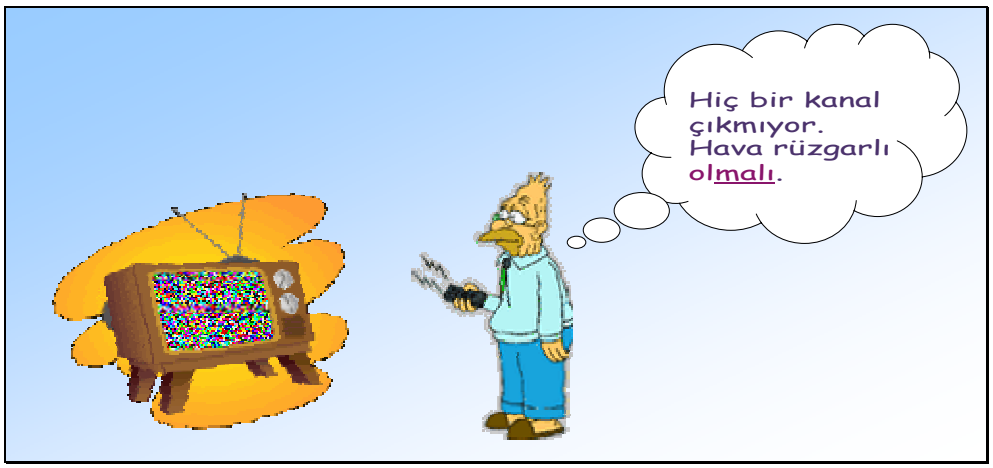
SLAYT 22B'de yediği acı yemek nedeniyle ağzından ateş çıktığı görülen bir erkek animasyonu ile oturduğu yerde bir şeyler yiyen ve onu izleyen başka bir erkek animasyonu yer almaktadır. Konuşma balonu "Pizza çok acı olmalı" sözcesini oturmakta olan erkek animasyonuna ekleyecektir.

SLAYT 22B



SLAYT 23B elinde uzaktan kumada ile televizyon başında duran bir adam animasyonuyla ekrana gelir.Televizyon ekranında karlı bir görüntü vardır. "Hiçbir kanal çıkmıyor. Hava rüzgarlı olmalı" sözcesi televizyon başındaki kişinin düşünce balonunda görülecektir.

SLAYT 23B



SLAYT 24B ekrana doğum günü pastası ve mumu söndürmeye çalışan çocuk animasyonuyla gelecektir. Animasyon, mumun üflenmesine rağmen söndürülemediğini göstermektedir.

SLAYT 24B



SLAYT 24B-1



SLAYT 25B, bir masada hiç ara vermeksizin yemek yiyen üç kişiyi gösteren bir animasyonla başlar. Bu animasyona, şaşkınlığı gözlerinden okunan bir kadın animasyonu eklenmiştir.

SLAYT 25B



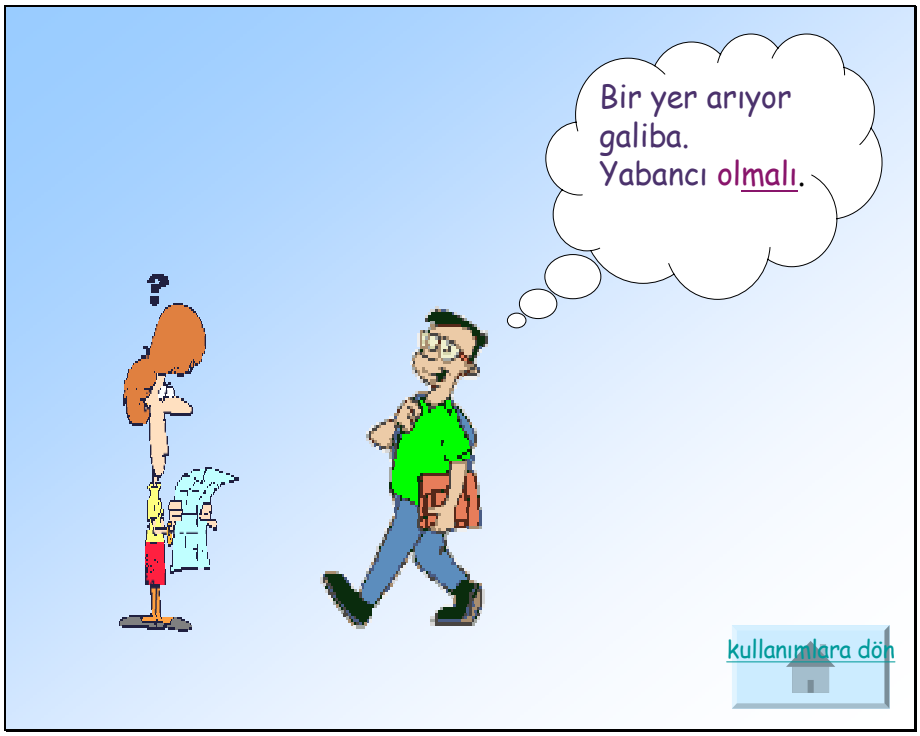
SLAYT 26B ise yerleri temizlemekte olan bir görevli, sokak lambasının altında bir ileri bir geri yürüyen bir adam animasyonlarını içermektedir. Diğer adama bakan temizlik görevlisi “Birini bekliyor olmalı” sözcesini içeren düşünce balonuyla tamamlanacaktır.

SLAYT 26B



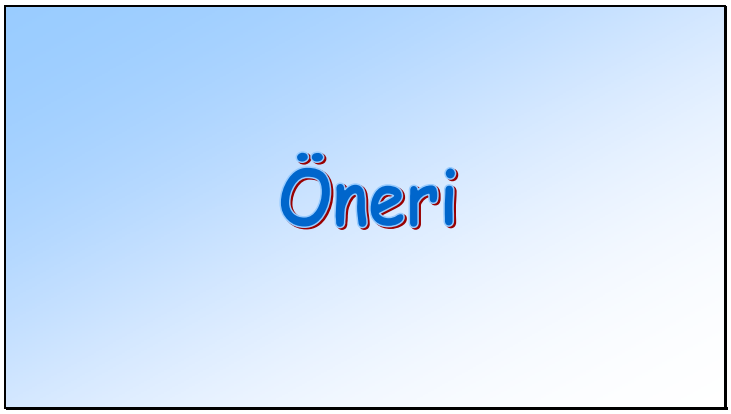
SLAYT 27B, kafasında soru işareti, elinde haritaya benzeyen bir kağıtla yürüyen bir turist animasyonu ve karşıdan gelmekte olan başka bir erkeği gösteren iki animasyonla ekrana gelir. “Bir yer arıyor galiba. Yabancı olmalı” sözcesi elinde haritayla yürüyen kişiye doğru gelen kişinin düşünce balonuyla ekrandaki yerini alacaktır.

SLAYT 27B



SLAYT 28.B ile {-mAlI}’nın *“öneri”*işlevi için hazırlanan bölüm başlamaktadır.

SLAYT 28B



SLAYT 29B-30B Jim Carey'nin son filmini arkadaşlarına öneren bir erkek bir filme ilişkin sorular yönelten bir çiftin görüntüsünü içermektedir. Kişiler arasında şu konuşmalar geçer:

"Jim Carey'in son filmini gördünüz mü?
Hayır, görmedik. Sen gördün mü? Güzel mi?
Harika bir film! Sakın kaçırmayın. Mutlaka görmelisiniz!
Bugün sinemaya gidelim öyleyse."

SLAYT 29B

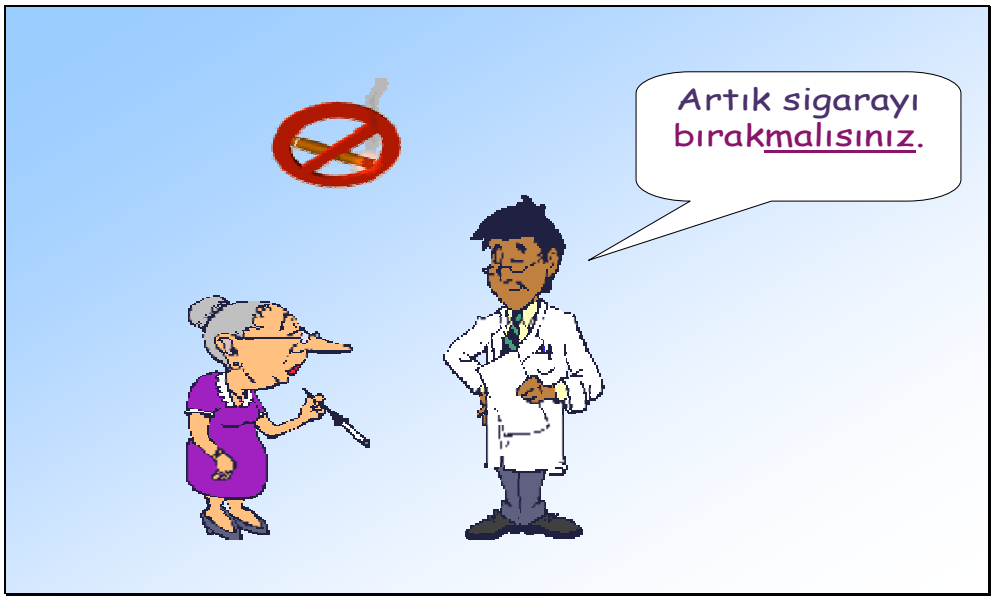


SLAYT 30B



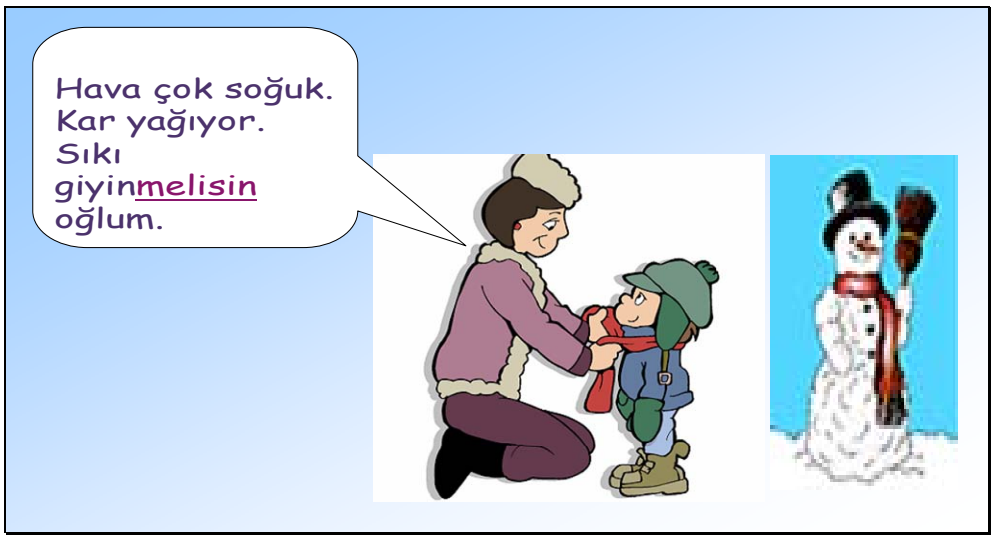
SLAYT 31B, elinde sigarayla gezen yaşlı bir kadın ve yaşlı kadına "Artık sigarayı bırakmalısınız" önerisinde bulunan bir doktor animasyonuyla ekrana gelecektir. Bu slayttan sonra "Sağlıklı yaşam için neler yapmalıyız?" başlıklı bir afiş çalışmasının uygulanması önerilebilir.

SLAYT 31B



SLAYT 32B ise, kardan adamın önünde küçük oğlunun atkısını bağlayan bir anne resmiyle ekrana gelecektir. Anne oğluna "Hava çok soğuk. Kar yağıyor.Sıkı giyinmelisin oğlum" önerisinde bulunmaktadır.

SLAYT 32B



SLAYT 33B'de bir bateri grubunun müziği eşliğinde dans eden gençler ve bir yaşlı çift ile sandalyede oturup onları izleyen başka bir yaşlı kadın animasyonları yer almaktadır.Yaşlı çift gençlerle birlikte dans etmektedir. Yaşlı adamın, oturan diğer kadına "Çok eğleniyoruz. Hadi, kalk! Sen de dans etmelisin" önerisi konuşma balonuyla gelecektir.

SLAYT 33B



SLAYT 34B, ev işlerinden yorgun düşmüş bir kadını gösteren resim ve yorgun kadına "Çok yorgun görünüyorsun. Artık dinlenmelisin" önerisinde bulunan yaşlı bir kadın animasyonuyla ekranda görülecektir.

SLAYT 34B



SLAYT 35B'de ise, diş ağrısından yüzü şişmiş ama diş hekimine gitmekten korkan bir erkek ile ona "Bir haftadır dişin ağrıyor. Geçeceği yok. Artık bir diş hekimine görünmelisin!" önerisinde bulunan yaşlı bir adam yer almaktadır.

SLAYT 35B



SLAYT 36B, çok alkol alıp sarhoş olduğu görülen bir adam ve ona içmemesi konusunda "Bu kadar çok içilir mi?Artık içmemelisin" önerisinde bulunan yaşlı bir kadın animasyonuyla ekrana gelecektir.Bu slayta bakarak bir önceki bölümde öğrenilen {–mAlı}'nın *çıkarsama* işleviyle, öğrencilerin çıkarsamalarda bulunmalarını sağlayacak yönlendirmeler yapılabilir(Yaşlı kadın kim? Adamın yüzü neden kızarmış? Hasta olmalı,değil mi? Adam neden çok içmiş?...vb).

SLAYT 36B



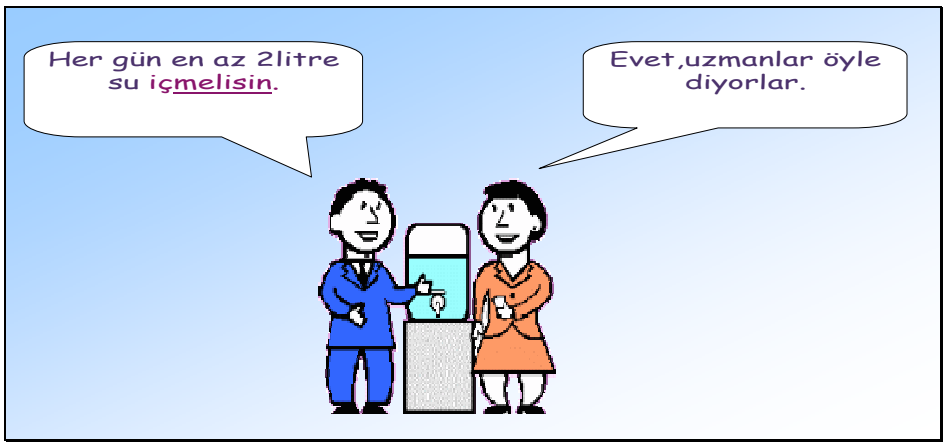
SLAYT 37B'de, masasına ayaklarını uzatmış, kahve içen bir televizyon kanalı sahibi ve elinde kamerasıyla koşan bir kameraman animasyonları görülmektedir. Patronun "Bence bu haberi kaçırmamalısın" önerisine, kameramanın "Hemen gidiyorum, patron!" yanıtı gelecektir.Bu slaytta, yine, öğrencilerin *çıkarsama* işlevini kullanmaları yönünde konuşmalar yapılabilir.Bu etkileşim,daha önce öğrendikleri işlevlerle farkı kavramaları için yararlı olabilir.

SLAYT 37B



SLAYT 38B ise, bir su sebilinin yanında konuşan, "Her gün en az 2litre su içmelisin" önerisine "Evet,uzmanlar öyle diyorlar" onayını veren iki kişiyi görüntülemektedir.

SLAYT 38B



SLAYT 39B ile alıştırmalar bölümü başlamaktadır.

SLAYT 39B



SLAYT41B-51B arasında SLAYT 40B'de iki kadının bir bankta oturduğu ve birinin "Bugün çok işim var, artık gitmeliyim" deyip yapması gereken işleri anlattığı sözceler yer almaktadır.

SLAYT 40B



Bu slaytlarda önce işlerini anlatan kadının düşünce balonu içinde yapacağı işlere ilişkin resimler görüntülenecektir. Daha sonra slaytların sırasına göre,

"Yemek pişir…….meliyim…

Bulaşıkları yıka….malıyım…….

Çiçekleri sula….malıyım…

Çamaşırları yıka…malıyım…

Çamaşırları as…malıyım…

Camları sil….meliyim…

Gömlekleri ütüle….meliyim…

Evi süpür…meliyim…

Terziye git…meliyim…

Saçımı boyat…malıyım…

Bankadan para çek….meliyim…."

sözceleri ekrana gelecektir.

SLAYT 41B



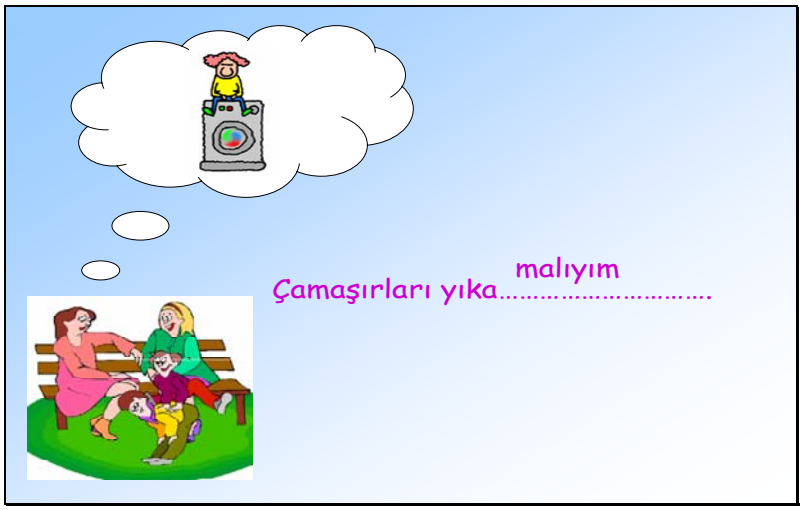
SLAYT 42B



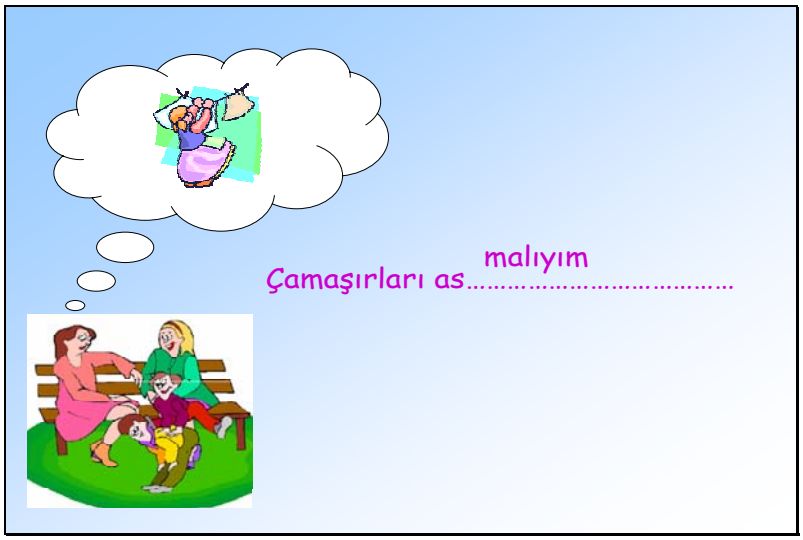
SLAYT 43B



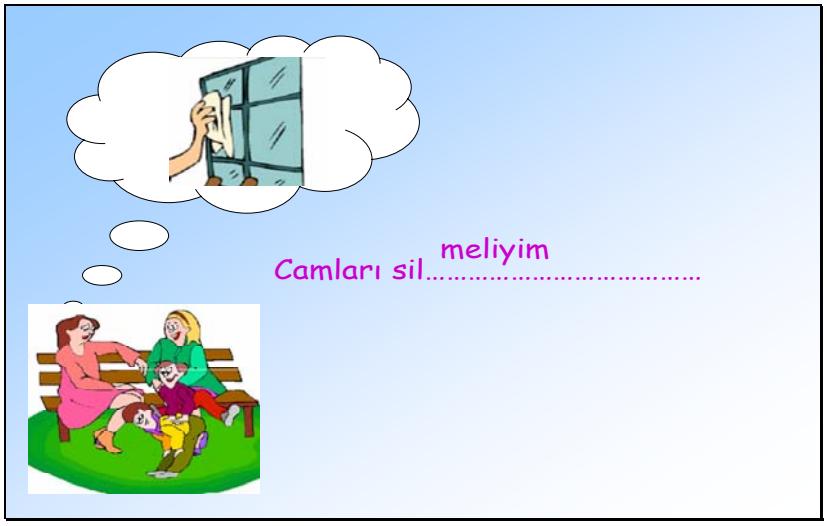
SLAYT 44B



SLAYT 45B



SLAYT 46B



SLAYT 47B



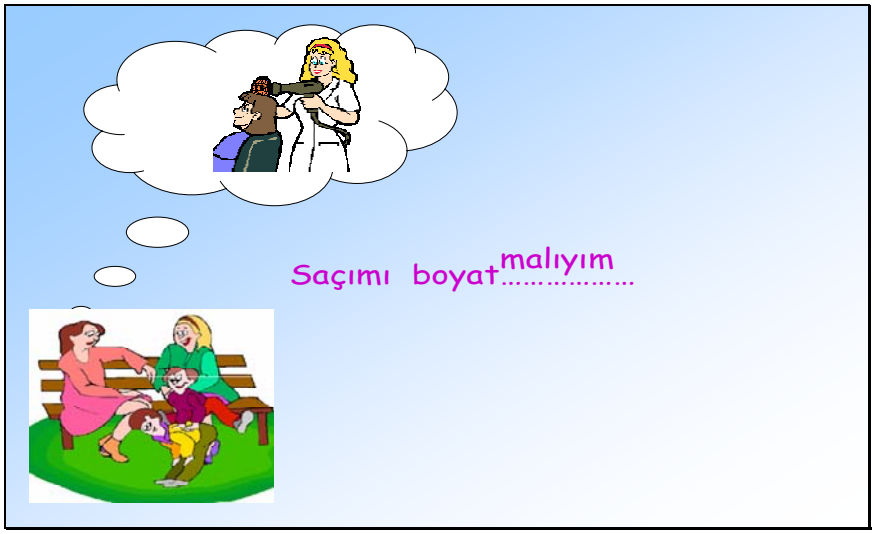
SLAYT 48B



SLAYT 49B



SLAYT 5OB



SLAYT 51B



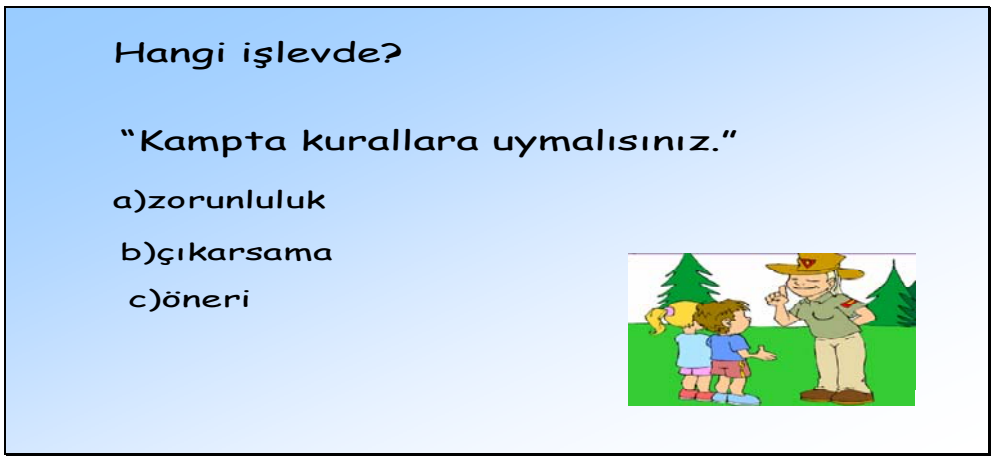
Öğretmen bu sözceleri görüntülemeden, verilen resim ve animasyonlara dayanarak öğrenciden yanıtlar isteyebileceği gibi, eylem köklerini görüntüleyip öğrencilerden tamamlamalarını isteyebilir. Öğrenciden alınan yanıttan sonra gelecek bölüm görüntülenerek, yanıtın doğru ya da yanlış olduğu açıklanmakta, dolayısıyla da öğrenci dönütü anında almış olmaktadır.

SLAYT 52,55,58,61,64,67,70B'de çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. Bu sorulara doğru yanıtlar verildiğinde bir sonraki soruya geçilebilecek ;ancak yanlış yanıt verildiğinde soruya geri dönülecektir. Bu düzenlemeyi sağlamak için seçeneklere köprüler eklenmiştir.





SLAYT 52B



SLAYT 52B'de, bir izci kampında oldukları görülen bir izci lider ve iki çocuk bulunmaktadır. Verilen sözcenin işlevi sorgulanmaktadır.Öğrencilerin a seçeneğini seçerek *zorunluluk* işlevini bulmaları beklenmektedir. Bu aşamada "Kampta uymamız gereken kurallar nelerdir?" başlığıyla öğrenilen yapının kullanımını sağlayacak bir etkinlik uygulanabilir.

SLAYT 55B

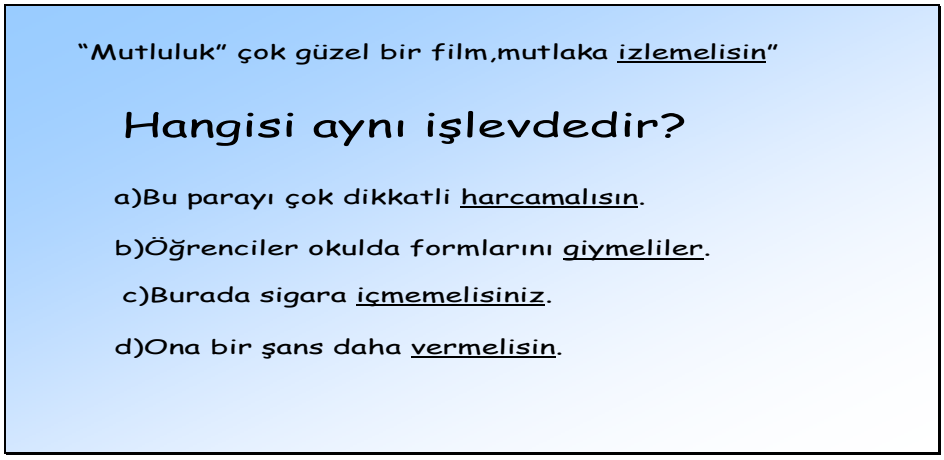


SLAYT 55B öneri işlevini kodlayan seçeneği sormaktadır. Öğretmen bu bağlamları öğrencilere yönlendireceği sorularla belirginleştirir (Sizce bu sözü kim söylüyor olabilir? Neden söylüyor? vb.). Verilen seçenekler sırasıyla *yükümlülük-çıkarsama-yükümlülük-öneri* işlevlerini taşıdığından doğru yanıt (d)

seçeneği olacak, (d) seçeneği tıklandığında yeni soruya geçilecek; diğer seçenekler tıklanırsa soruya geri dönülecektir.

SLAYT 58B ise verilen sözceyle aynı işlevi taşıyan seçeneği aramaktadır. Önceki bağlamlar ya da sorularda kullanılan örnekler tekrar kullanılmakta ve kavramların tam olarak yerleşmesi amaçlanmaktadır. "*Mutluluk* çok güzel bir film,mutlaka izlemelisin" *öneri* işlevini kodladığından, sırasıyla *zorunluluk-zorunluluk-zorunluluk-öneri* işlevleri taşıyan seçeneklerden (d) seçeneği bu soru için doğru yanıt olacaktır.

SLAYT 58B



SLAYT 61B'de verilen seçeneklerden hangisinin *çıkarsama* belirttiği sorulmaktadır. Seçeneklerde sırasıyla *öneri-öneri-zorunluluk-çıkarsama* işlevleri kodlandığından doğru yanıt (d) seçeneği olacaktır.

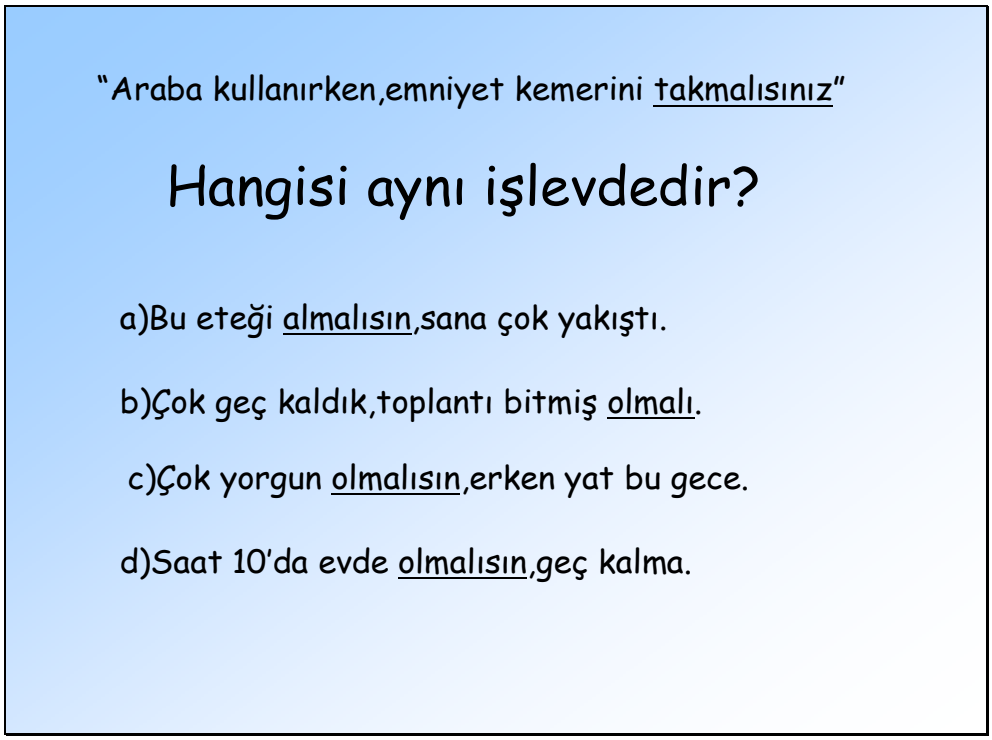
SLAYT 61B



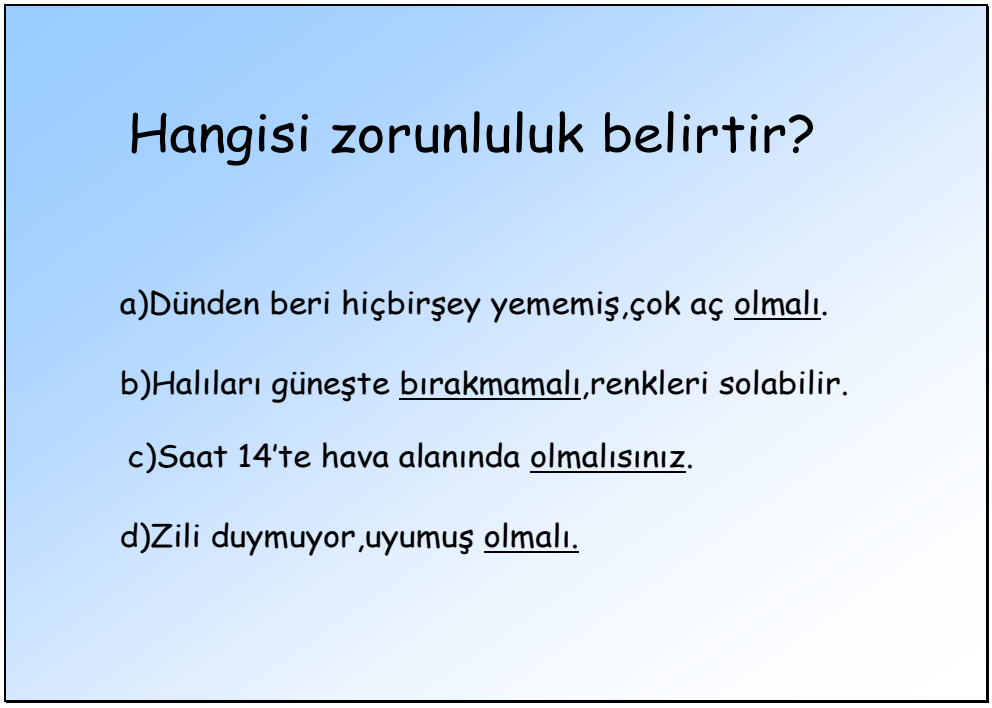
SLAYT 64B'de ise verilen örnek sözceyle aynı işlevi belirten seçenek sorulmaktadır. Örnek sözce zorunluluk belirttiğinden, seçeneklerin *öneri-çıkarsama-çıkarsama-zorunluluk* sıralamasıyla taşıdıkları işlevlere göre doğru yanıtın (d) seçeneği olduğu görülmektedir.

Öğretmen diğer soruya geçmeden önce "Araba kullanırken , emniyet kemeri takmalısınız" sözcesini kimin söylemiş olabileceğini sorup gerekirse sorularla yönlendirebilir. Benzer yapıların farklı işlevlerine dikkat çekmek için bu sözce arabada arka koltukta oturmakta olan çocuk tarafından ön koltukta oturan annesine "Anne, emniyet kemerini takmalısın" biçiminde söylenirse, işlevinin ne olacağı tartışılabilir.

SLAYT 64B

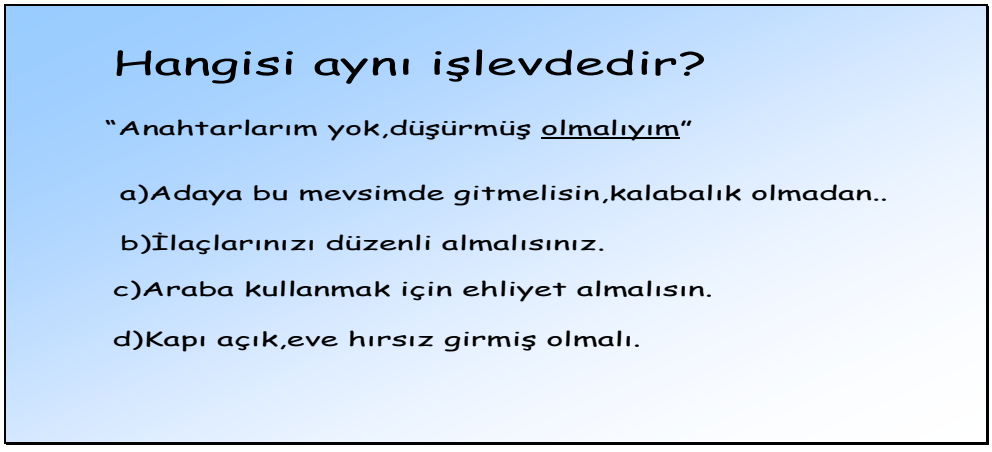


SLAYT 67B



SLAYT 67B'de *zorunluluk* belirten seçenek sorulmaktadır. Seçenekler incelendiğinde *çıkarsama-öneri-zorunluluk-çıkarsama* işlevlerinin sıralandığı görülür.Doğru yanıt (c) seçeneği olacaktır.

SLAYT 70B



SLAYT 70B ise, yine verilen örnek sözceyle aynı işlevi yüklenen seçeneği sormaktadır. "Anahtarlarım yok, düşürmüş olmalıyım" sözcesinin kodladığı

çıkarsama işlevi , *öneri-öneri-zorunluluk-çıkarsama* sıralamasıyla sunulmuş seçeneklerden (d) seçeneğinde de kodlanmıştır. Doğru yanıt (d) seçeneği olmalıdır.

SLAYT 73.B



Tüm soruların doğru yanıtlanarak alıştırmalar bölümümün bitirilmesiyle ekrana gelecek olan son slayt SLAYT73B ile sunum tamamlanmıştır.

{-Abil} ve {–mAlI} için Microsoft Powerpoint programıyla hazırlanan, görsel malzemeyle desteklenen sunuların , Türkçe öğrenen yabancılar için öğrenmeyi kolaylaştıracağı düşünülmekte; Türkçe öğreten öğretmenler için de ders sırasında öğrencileri güdülemek ve öğretilen konuya dikkat çekebilmek için yararlı olması umulmaktadır.

Sunuların, işlenmekte olan konuların kavranmasında yeterli olacağı, ancak sınıf içinde uygulanacak etkinliklerle pekiştirilmesinin de öğrenilen bilginin kalıcı olması yönünde yararlı olacağı düşünülmekte; bu nedenle farklı yapılar için yeniden uyarlanabilecek etkinlikler önerilmektedir.

VI.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için kiplik öğretimi üzerine işlevsel materyal geliştirme amaçlanmıştır. Kiplik konusu incelenerek hazırlanacak ders materyalinin ***{ -Abil} ve {–mAlI}*** kiplik belirticilerinin öğretimine yönelik olacağı belirlenmiş ve dilbilgisi öğretiminin temel birimleri üzerinde durularak, hazırlanacak materyalde *{ -Abil} ve {–mAlI}* kiplik belirticilerinin biçim, anlam ve işlev boyutlarının ele alınmasının yerinde olacağı düşünülmüştür.

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen bu ders malzemelerinde yaratılan bağlamlar, seçilen resimler Türk kültüründen örnekler içerdiği gibi, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kavramca tanıdıkları evrensel örneklere de yer vermektedir. Materyal geliştirme ilkeleri doğrultusunda ve 'bilgisayar destekli öğretim' tekniğiyle hazırlanan ders materyali, dil öğretimine 'iletişimsel yaklaşım' ve 'göreve dayalı yaklaşım' temel alınarak oluşturulmuştur. 'Microsoft Powerpoint' programıyla ***{ -Abil} ve {–mAlI}*** kiplik belirticilerinin öğretimine yönelik hazırlanan her iki sunu da öğretmenin sınıf içinde etkin olarak kullanabileceği sunular olduğu gibi, öğrencinin bireysel çalışma ya da tekrarlarında da kolaylıkla kullanabileceği niteliktedir. Haftada ortalama 8 saat ile yürütüldüğü varsayılan bir Türkçe öğretim izlencesinde, bu sunuları ders malzemesi olarak kullanan öğretmen, öğrenci grubunun sayısı ve seviyesine göre, sunuları, farklı işlevleri teker teker inceleyerek kullanabileceği gibi, tüm işlevlerin genel bir tekrarı olarak da kullanabilir. Sunuların içerdiği her slaytta öğretmen sınıfı farklı sorularla yönlendirerek, hedeflediği noktaya çekebilir. Kullanılan animasyon ve resimler, konuşma metinleri görüntülenmeden, öğrencilerin bağlama ilişkin bir yorum

geliştirebilmeleri için oldukça yararlı olacaktır. Dersin işleniş yöntemine göre, zamandan kazanç sağlamak için powerpoint programında hazırlanan bu sunuların dinleyici notları biçimdeki çıktıları da öğrencilere dağıtılabilir.

Görsel unsurlarla desteklenen bu ders materyalleri, gerek derste kullanacak öğretmene gerekse bireysel çalışma ya da tekrar amacıyla kullanacak öğrenciye kolaylık sağlaması umularak geliştirilmiştir. Bu ders materyalleri (6).bölümde örneklenen biçimde farklı bakış açılarıyla, eklenecek farklı görsel unsurlar, alıştırmalar ve etkinlikler ile daha verimli kullanımlar için geliştirilebilir.

6.1. Materyali Destekleyecek Etkinlikler

ETKİNLİK 1:

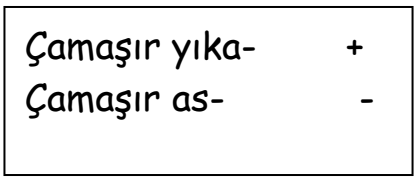
"KİM YAPABİLİR?"

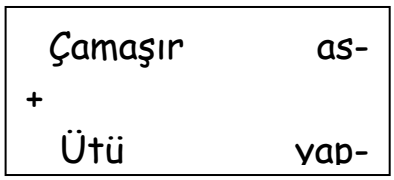
Gerekli malzeme:

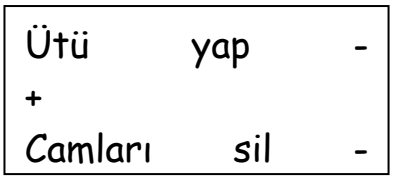
Tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için öğrencilere dağıtılacak eylem kartları.

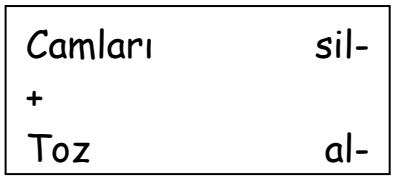
İşleyiş:

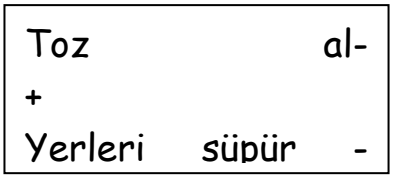
- Öğrencilere bir yarışma programına katılacakları anlatılır.
- Bu yarışma programı BBG(Biri bizi gözetliyor) benzeri bir programdır.
- Birlikte yaşayacakları süre içinde evde,bahçede ve dışarıda yapılması gereken işler vardır
- İşbölümü yaparak kimlerin hangi işleri yapabileceği hangi işleri yapamayacağını belirleyeceklerdir.
- Etkinliği öğretmen başlatabilir.Kartlarda olumlu ve olumsuz kullanım için fiiller yazılmıştır. "Yemek yapabilirim ama bulaşık yıkayamam.kim bulaşık yıkayabilir?"tümceleriyle etkinlik başlar.
- Öğrenciden elindeki kartta "Bulaşık yıka- (+) Sofrayı hazır- (-) " yazan öğrenciden benzer şekilde olumlu ,olumsuz ve soru kalıplarını kullanarak işbölümüne katılması beklenir.
- Etkinlik ,yapılacak işlerin paylaşımı tamamlanana kadar sürer.

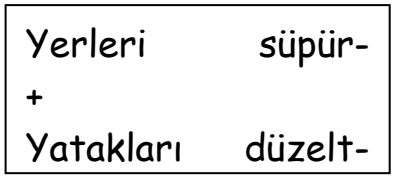

Çamaşır yıka- +
Çamaşır as- -

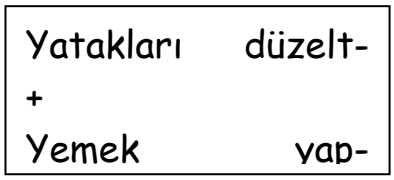

Çamaşır as- +
Ütü yap-

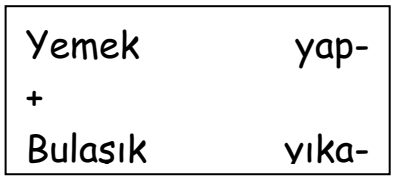

Ütü yap - +
Camları sil -

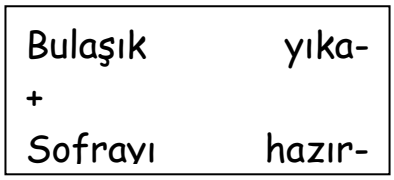

Camları sil- +
Toz al-

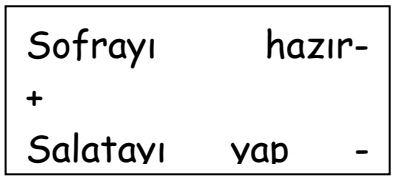

Toz al- +
Yerleri süpür -


Yerleri süpür- +
Yatakları düzelt-

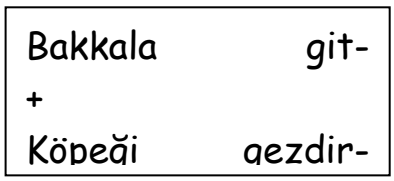

Yatakları düzelt- +
Yemek yap-

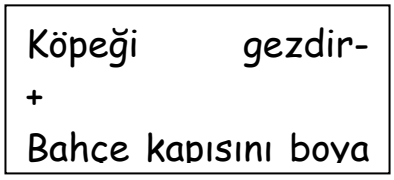

Yemek yap- +
Bulasık yıka-

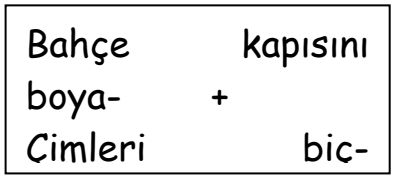

Bulaşık yıka- +
Sofrayı hazır-

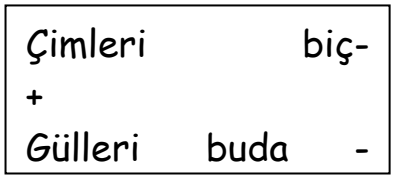

Sofrayı hazır- +
Salatayı yap -


Salatayı yap- +
Bakkala git-


Bakkala git- +
Köpeği gezdir-


Köpeği gezdir- +
Bahce kapısını boya


Bahçe kapısını boya- +
Çimleri biç-


Çimleri biç- +
Gülleri buda -

ETKİNLİK 2

"DOĞUMGÜNÜ"

Malzeme:

- Telesekretere bırakılmış mesaj/metinler
- Davet edilenlerin listesinden oluşan bir tablo.

İşleyiş:

1. Öğrencilere, doğum günü partisi için hazırlanmış e-kart gösterilir.
2. Öğrencilerin,bu kartın bir davetiye olduğu,bu davetiyenin Volkan'ın doğum günü için olduğu,partiye davet edilenlerin kimler olduğu bilgilerini vermeleri için sorular sorulur.

Bu ne?Kimin doğum günü?Kimler davet edilmiş?.....

3. Öğrencilere ,dinleyecekleri konuşmalarda arayanları,partiye gelebilecek ve gelemeyecek olanları bulmaya çalışacakları söylenir.
4. Telefon mesajları öğretmen tarafından okunur ya da kaydedilmiş telefon mesajları öğrencilere dinletilir.
5. Öğrencilerin dinleme sırasında tabloda "arayan,gelebilecekler ve gelemeyecekler" sütunlarını işaretlemeleri istenir.
6. Gerekliyse mesajlar tekrar tekrar dinletilir.Öğrencilerin yanıtları kontrol edilir.



Volkan,
bir yaşına
daha giriyor!!!
☺
28Nisan 2007 Cumartesi akşamı
hepinizi bekliyoruz….

Yasemin&Volkan
LCV : 2345678

Yasemin ve Volkan , cumartesi gecesi Volkan'ın doğum günü için evlerinde bir parti verecekler.Dinleyeceğiniz konuşmalarda davet edilenler partiye gelebileceklerini veya gelemeyeceklerini bildiriyorlar.Yasemin ve Volkan evde yok.Bu yüzden arayanlar telefona mesaj bırakıyorlar.
Dinle.Kim arıyor?Gelebilecek mi? Gelemeyecek mi? İşaretle.

DAVETLİLER	ARAYANLAR	GELEBİLECEKLER	GELEMEYECEKLER
Suna			
Mert			
Tuba			
Yıldız			
Murat			
Tolga			
Selin			
Kaan			
Sekreter			
Ali			
Elif			
Derya			
Esin			
Bora			

MESAJ METİNLERİ

1. Merhaba,ben Suna. İstanbul'a gitmekten vazgeçtik.Böylece cumartesi , Mert ile gelebileceğiz.Görüşmek üzere!

2. Alo,Tuba ben.Bizimkilerle konuştum.Yıldız,Murat ve ben geliyoruz.Tolga gelemiyor ne yazık ki.Selinle konuşamadım hala ama Kaan Ankara'dan dönerse beraber gelebilirler.Hadi,görüşürüz!

3. İyi günler.DenizKimya'dan arıyorum.Ali Bey'in sekreteriyim.Ali Bey, bütün gün toplantıda olacaklar,sizi arayamıyorlar.Cumartesi akşamı, Elif Hanımla partiye katılabilecekler.

4. Selam!Ben Selin!Yaşasın!Kaan, Ankara'dan geldi.Cumartesi görüşürüz!

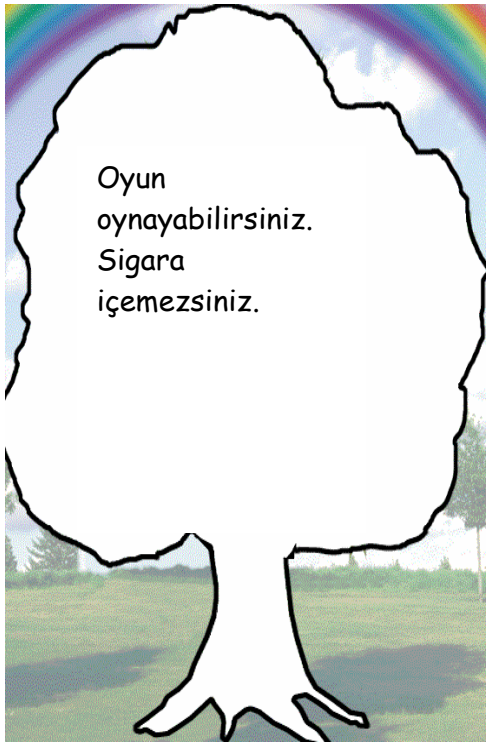
5. Merhaba,ben Derya.Kaç defa aradım yoksun,cep telefonun da kapalı.Neyse!Biraz önce Esin uğradı.Bilet almış,Antalya'ya gidiyor bugün.Annesi hastaymış,Bora da gidecekmiş.Cumartesi bizimle olamayacaklar.Yarın görüşürüz,hoşça kal!

ETKİNLİK 3:

“BENİM PARKIM”

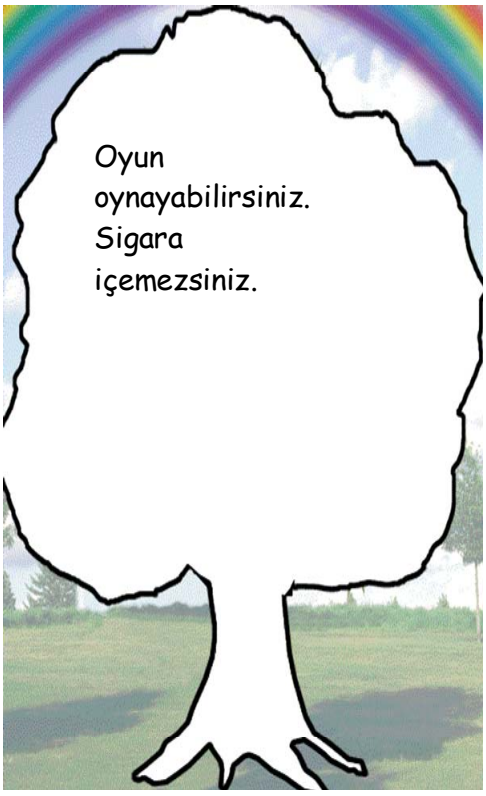
İşleyiş:

- Öğrencilere bir ağaç resmi olan kağıtlar ya da kartonlar dağıtılır ya da bu çalışmayı bilgisayar ortamında tamamlamaları da istenebilir.
- Öğrenciler önce parkta olmasını istedikleri her şeyi çizerler,hayal güçleriyle çocukların “süt akan çeşmeler”,”çikolata makineları” çizmeleri beklenebilir.
- Kendi parklarını çizip, arkadaşlarına parkta neler yapabileceklerini anlatacak bir reklam hazırlamaları ya da ağacın üstüne yazmaları istenebilir.
- Küçük yaş grupları için “benim parkım” uygulanabilir. Daha büyük yaş grupları için etkinliğin “benim odam” ya da “sınıfımız” konu başlıklarıyla uygulanması tercih edilebilir.



“BENİM PARKIM”

- Bu park senin.
- İstediklerini çiz.
- Parkta neler yapabilirsin neler yapamazsın düşün.
- Ağaca parkta neler yapabiliriz yaz.



ETKİNLİK 4

Eğlence Zamanı

Bilmeceleri Kim Bilebilecek?

Yaştır kurutamazsın
Her yerde bulamazsın
Çiçeklerden toplanır
Tadına doyamazsın.





Bundan büyük kuşak olamaz
Kimse beline bağlayamaz
Çok hoşa gider süsleri
Tam yedidir renkleri.

ETKİNLİK 5

ŞİİR

İşleyiş:

- Öğrencilere bir şiir dinleyecekleri söylenir.
- Duydukları sözcükleri şiirde verilen seçmeli bölümlerde işaretlemeleri istenir.
- Öğrenci duyduğu yakın sesleri ya da olumlu ve olumsuz yapıları ayırt etmek için sesletime odaklanacaktır.

GEREKLİLİK KİPİNDE AŞK

İstemem,

Böyle olmamalı aşk.

Bir alev olup yakmalısın içimi

Bulmamalıyım seni her aradığımda

Kolaya gelmemeli öpüş..

Yolların yokuş olmalı,

Terlemeliyim biraz..

Hayata çabucak geçip de

Anlamını yitirmemeli en güzel düş..

Zor olmalı zor..

Yorulmalı insan.

Ama yormamalı aşkı!

...

Okan Savcı

Şiiri dinle.

Hangisini duydun?

İşaretle.

GEREKLİLİK KİPİNDE AŞK

İstemem,

Böyle ***olmamalı/ ölmemeli*** *aşk.*

Bir alev olup ***yakmalısın/yıkamalısın*** *içimi*

Bulamamalıyım/Bulmamalıyım *seni her aradığımda*

Kolaya ***gelmemeli/gelmeli*** *öpüş..*

Yolların yokuş ***olmalı/almalı****,*

Terlemeliyim/terslemeliyim *biraz..*

Hayata çabucak geçip de

Anlamını ***yitirmemeli/yetinmemeli*** *en güzel düş..*

Zor ***olmalı/solmalı*** *zor.*

Yorulmalı/yormalı *insan.*

Ama **yormamalı /yorulmamalı** aşkı!

Okan Savcı

ETKİNLİK 6

GÜZEL EVİM

İŞLEYİŞ:

- Öğretmen öğrencilere resimleri dağıtır
- Bir ev hayal etmelerini söyler.
- Hayalinizdeki ev nasıl olmalı?
- Çizin ve anlatın.

Bu etkinlik farklı yaş gruplarına göre hayalimdeki ev ,oda,bahçe vb. seçeneklerle uygulanabilir.



ETKİNLİK 7

Eğlence Zamanı

TEKERLEME

☺

Hızlı ve doğru söylemelisin.

Bu duvarı badanalamalı mı badanalamamalı mı?

ETKİNLİK 8
"SOYGUN PLANI"

İşleyiş:
1.

- Öğrencilere iki hırsız arasında geçen bir konuşma dan bir bölüm dinleyecekleri söylenir.
- Dinledikleri konuşmaya göre boşlukları doldurmaları istenir.

Konuşma metni:

A:Bu gece, bu işi bitirmeliyiz.
B:Haklısın. Bir hafta sonra okullar tatile girecek. Kızı ve torunları gelecekler yine.
A: Evet, zaman azalıyor.
B: Önce iyi bir plan yapmalıyız.
A:Akşam 10'da bahçe kapısında olalım.
B:Olmaz. Saatin 12 olmasını beklemeliyiz.
A: Neden ama?
B:Çünkü evin karşısındaki market o saatte kapanıyor.
A:Tamam. Gece yarısı, gireriz eve.
B: Tamam da nasıl?
A:Bence arka kapıdan girmeliyiz. Çünkü arka kapı inşaata bakıyor. Bizi görecek kimse olmaz orada.
B: Arka kapı güvenli değil bence. O inşaat çoktan bitmiş olmalı.

2.

- Konuşma , bir yalnız yaşayan bir kadının evini soymayı planlayan iki hırsızın sözlerini içermektedir.
- Öğrencilerden çiftli çalışıp bu konuşmayı kendilerine göre tamamlamaları istenir.
- Tamamladıktan sonra çiftlerin hazırladıkları diyalogu sınıf içinde canlandırmaları istenebilir.

1.

- **Dinle,boşlukları doldur.**

A:Bu gece,bu işi bitirmeliyiz.

B:Haklısın. …….. okullar tatile girecek. Kızı ve torunları gelecekler yine.

A: Evet, zaman azalıyor.

B: Önce iyi bir …….

A:Akşam 10'da bahçe kapısında olalım.

B:Olmaz. Saatin …… olmasını beklemeliyiz.

A: Neden ama?

B:Çünkü evin karşısındaki …… o saatte kapanıyor.

A:Tamam. Gece yarısı, gireriz eve.

B: Tamam da nasıl?

A:Bence …….. girmeliyiz. Çünkü arka kapı inşaata bakıyor. Bizi görecek kimse olmaz orada.

B: Arka kapı güvenli değil bence. O inşaat çoktan bitmiş olmalı.

2.

- İki hırsızın soygun planını dinlediniz.
- Yalnız yaşayan yaşlı bir kadını evini soymayı düşünüyorlar.
- Çiftli çalışın, bu planı tamamlayın.
- Hazırladığınız konuşmayı sınıfta canlandırın.

KAYNAKÇA

Kullanılan kaynaklar:

Açıkgöz-Ün, K. (2005). **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** 6. Baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Açıkgöz-Ün, K. (2003) . **Aktif Öğrenme** , İzmir : Eğitim Dünyası Yayınları,

Akerson-Erkman, F. (2000). **Dile Genel Bir Bakış.** İstanbul: Multilingual Yayınları

Aksan, D. (1980). **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim.** Ankara: TDK Yayınları 439-2

Atabay, N., Özel, S. ve Kutluk, İ. (2003)]. **Sözcük Türleri.** 2. Basım. İstanbul: Papatya Yayıncılık

Banguoğlu, T. (2004). **Türkçenin Grameri.** 7. Baskı. Ankara: TDK Yayınları

Batsone, R. (1994). **Grammar**, Oxford: Oxford University Press

Baymur, F. , (1978) Genel Psikoloji. Ankara: İnkılap ve Aka Basımevi

Bilen M. , (1996) **Plandan Uygulamaya Öğretim** , Ankara: Özel Yayın

Cem, A. (2005). **Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi Hazırlama ve Uygulama Önerileri.** Dil Dergisi**.** Sayı 128. Ankara: TÖMER Yayınları ,sayfa 7-24

Çakır, A. (1992). **Türkçede Kiplik** , G.Ü. Gazi Eğitim Fak.Der. Cilt (8): 3, Sayfa 383-392, Ankara:Gazi Üniversitesi Yayınları

Demircan, Ö (1990) **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Der Yayınları

Demirel, Ö Seferoğlu, S Yağcı, E (2001). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık

Demirel, Ö (2004). **ELT METHODOLOGY.** Ankara: PegemA Yayıncılık

Demirel, Ö (1999). **Yabancı Dil Öğretimi**. İstanbul: MEB yayınları 3231

Dilaçar , A. (1971) **Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi.** TDAY-Belleten

Dizdaroğlu, H. (1963). **Türkçede Fiiller.** Ankara: TDK Yayınları

Ellis, Rod (2003.) **Task-Based Language Learning and Teaching.** Harlow: Longman

Fidan, N. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Kadıoğlu Matbaası

Fromkin , V. Rodman, R. (1998) **An Introduction to Language.** Harcourt Brace College Publishers.

Gencan, T. N. (2001). **Dilbilgisi.** Ankara: Ayraç Yayınları

Günay, V. D. (2004). **Dil ve İletişim.** İstanbul: Multilingual Yayınları

Güven, Mine (2001). **Türkçede –Abil Eki Ve Kiplik Belirteçleri Üzerine**, XV.Dilbilim Kurultayı.

İşman, A. (2005). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.** Ankara: PegemA Yayıncılık

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

Kaya, Z. (2005). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık ,

Kemertaş, İ. (1997) **Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri** . İstanbul: Birsen Yayınevi,

Kocaman, A. (1983). **Türkçede Kip Olgusu Üzerine Görüşler** Ankara: TDKY Belleten

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

Küçükahmet L. (1997). **Eğitim Programları Ve Öğretim,Öğretim İlke Ve Yöntemleri.** Ankara: Gazi Kitabevi

Larsen-Freeman D , (1986). **Techniques and Principles In Language Teaching.** Oxford University Press

Morgan,Clifford T., (1980) **A Brief Introduction to Psychology -Psikolojiye Giriş-** (Yayın Sorumlusu: Karakaş, Sibel) Ankara : Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları-1-Meteksan Co.

Oktar, L. ve Değer, Cem, A. (1999) **Gazete Söyleminde Kiplik ve İşlevleri**. Dilbilim Araştırmaları , Sayfa 45-53

Özsoy, S Erguvanlı- Taylan, E (1993) **Türkçede Bazı Kip Biçimlerinin Öğretimi Üzerine**. VIII. .Dilbilim Kurultayı Bildirileri, Ankara: Ankara Üniversitesi

Palmer, F.R. (1986). **Mood And Modality**. Cambridge: Cambridge University Press

Paulston , (1970). **Structural Pattern Drills: A Classification.** Foreign Language Annals IV,no.2

Richards, J. & Rodgers, T. (2002). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Pres.

Ruhi, Ş Zeyrek, D Osam , N (1995) **. Türkçede Kiplik Belirteçleri Ve Çekim Ekleri İlişikisi Üzerine Bazı Gözlemler.** IX.Dilibilim Kurultayı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Sebzecioğlu, Turgay (2004) **Türkçede Kip Kategorisi ve –yor Biçimbiriminin Kipsel Değeri** . Dil Dergisi Sayı:124 , Sayfa 18-33

Topaloğlu, A. (1989) . **Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Türkyılmaz, Fatma , (1999) **Tasarlama Kiplerinin İşlevleri**" . Ankara : TDKY

Ur, Penny (1998). **Grammar practice activities:a practical guide for teachers.** Cambridge University Press

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

Uzun, N. E. (2006). **Biçimbilim. Temel Kavramlar.** İstanbul: Papatya Yayıncılık

Wills, J. (1996). **A Framework For Task-Based Learning.** Harlow: Longman

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

Yanpar-Şahin,T Yıldırım,S (1999) .**Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.** Ankara: Anı yayıncılık.

http://www.animationbuddy.com/ 12.04.2007

http://www.animation-central.com/ 12.04.2007

http://www.animationfactory.com/en/ 12.04.2007

http://www.animationlibrary.com/ 12.04.2007

http://www.animationplayhouse.com 12.04.2007

http://www.animation-station.com/ 12.04.2007

http://www.eltcamp.com/forum/forum_topics.asp?FID=64 24.03.07

http://www.eltplanet.net/forum/index.php?board=19.0 23.04.2007

http://www.mes-english.com/flashcards.php 10.01.2007

Yararlanılan kaynaklar:

Aydın, Ö. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi-Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramının Kısa Bir Tanıtımı-**

Bada , E. İnözü , J. Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde İzlenen Dil Öğrenimi Stratejileri . Çukurova Üniversitesi

Demir, A. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ve Öğreniminde Karşılaşılan Güçlükler**. Gazi Üniversitesi

Demircan, Ö.(1977) **Türkiye Türkçesinde Kök-Ek bileşmeleri**. Ankara:TDKY

Demircan,Ö. **Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil**. Remzi Kitabevi,İstanbul,1988.

Demirel, Ö. (1996). **Türkçe Programı ve Öğretimi** . Ankara:Usem Yayınları Erden M ve Akman Y. (2001) ***Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme***. Arkadaş Yayınevi

Huang Zhuangwei, **Grammar Teaching as Product or as Process?** Sino-US English Teaching, ISSN1539-8072,USA, Nov. 2005, Volume 2, No.11 (Serial No.23)

İlter-Genç B. **Öğrenme ve Bellek Arasındaki İlişki**. Dil Dergisi, sayı 99,Ocak 2001

Kavcar , C**.** **Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi** , TDÖ Toplantısı , A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:160 , 1-3Ekim 1986,Ankara

Kıran,Z. Kıran-Eziler ,A. **Dilbilime Giriş** . Seçkin Yay. Ankara ,2002

Krashen S.D. & Terrel T.D. **The Natural Approach :Language Acquisition in the Classroom**, Oxford :Pergamon(1983)

Pakkan , Gülsev Karaduman, Aydan Ersöz **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kaynak Düzenlenmesinde Yeni Yaklaşımlar** Gazi Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (2003). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**,. Ankara: Gazi Kitabevi

Wilkins,D.A. , **"Second Language Learning and Teaching",** Arnold (Publishers) Ltd.,1974.

http://www.linguist.org.cn/doc/su200511/su20051107.pdf 02.03.2007

http://www.sdkrashen.com/articles/comprehensible_output/index.html 02.04.2007

http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html 02.04.2007