

DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE BİÇİM-ANLAM-KULLANIM ÜÇLÜSÜ: DERS MALZEMESİ HAZIRLAMA VE UYGULAMA ÖNERİSİ*

Ayşen Cem

Özet

Bu makalede, dilbilgisi yapılarının öğretiminde Dilbilim bulgularından ve İkinci Dil Edinimi alanındaki çağdaş yaklaşımlardan yararlanarak Türkçe dilbilgisinin yabancılara öğretimi konusunda öneriler geliştirmeyi amaçlamaktayız. Makaledeki temel önerimiz, ders malzemesi hazırlayanların ya da öğretmenlerin Türkçe dilbilgisini yabancılara öğretirken anlam odaklı bir yaklaşımdan yola çıkmaları ve ders malzemesini, sınıfta, öğrencilerin Türkçedeki bir dilbilgisi yapısının işleyişine ilişkin farkındalık geliştirmeleri sağlayacak tümevarımlı bilinçlendirme çalışmaları ile desteklemeleridir.

***Anahtar sözcükler:** Dilbilgisi öğretimi, Türkçe dilbilgisi, farkındalık, tümevarımlı bilinçlendirme çalışmaları.*

(THREE DIMENSIONAL FRAMEWORK IN GRAMMAR TEACHING: A PROPOSAL FOR DEVELOPING AND USING GRAMMAR TEACHING MATERIALS)

Abstract

This article offers ways to teach Turkish grammar consistent with modern linguistic studies on Turkish and contemporary theory in the field of Second Language Acquisition. The article aims to show that in teaching Turkish as a second / foreign language we need to focus on a grammar point within a meaning-based approach and to design grammar teaching materials based on inductive consciousness-raising activities where learners' awareness is raised towards how a Turkish grammatical structure works in real discourse

***Keywords:** Grammar teaching, Turkish grammar, awareness, inductive consciousness-raising activities.*

* Makalenin oluşmasındaki teknik desteği için D.E.Ü. Dilbilim Bölümü araştırma görevlisi Serkan Koç'a, geribildirimleri için de Prof. Dr. Semiramis Yağcıoğlu ve öğretim görevlisi Özden Fidan'a teşekkür ederim

1. Giriş

Bu makaledeki amacımız dilbilim ve psikoloji alanlarındaki yabancı dil öğretimine yansayan gelişmelerden ve Türkçe üzerine yapılan araştırmalardan yararlanarak Türkçe dilbilgisinin yabancılara öğretiminde kullanılabilir malzeme hazırlama ve bu malzeme-yi sınıfta kullanma konusunda öneriler geliştirmektir. Bu amaca yönelik olarak, makalede yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanındaki gelişmelere koşut olarak değişen ‘dilbilgisi’ öğretimine farklı bakış açılarına kısaca değinecek, daha sonra günümüzdeki ‘dilbilgisi’ öğretimi yaklaşımları doğrultusunda Türkçenin dilbilgisini öğretmede kullanılabilir malzeme geliştirmeye ve bu malzemeyi kullanmaya yönelik önerilerimizi sunacağız.

Yabancı dil öğretiminde ‘dilbilgisi’ öğretimine verilen önem ve ayrılan zaman, özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin alan yazınında, her zaman tartışılan bir konu olmuştur. Bu tartışma, yabancı dil öğretimine doğrudan sezdirimleri yansıyan alanlar olan Dilbilim ve Psikolojideki gelişmelerle yakından ilişkilidir.

Dilin biçim ve yapılardan oluştuğunu varsayan Dilbilimdeki *biçimci* yaklaşımlardan ve yeni bir dil öğrenmenin o dilde yeni alışkanlıklar oluşturma süreci olduğunu savlayan Davranışçı Psikolojiden etkilenen yabancı dil öğretim modelleri yabancı dildeki dilbilgisi yapılarının ve sözcük öbek örüntülerinin içselleştirilene kadar tekrarlanması Lado 1957 ile dilin kolay ve çabuk öğrenileceğini varsayar. *Dilbilgisel edinç* (Chomsky 1965) kavramıyla birlikte dile ilişkin bilginin insan zihninde doğuştan var olduğu ve bir dil kuramının amacının bu edincin açılması olması gerektiği savından hareket eden üretimsel dönüşümlü dilbilgisinden etkilenen yabancı dil öğretim modelleri ise bireyin ikinci bir dildeki dilbilgisel edincini geliştirmeye yönelik olarak bir tümce yapısının bir başka yapıya dönüştürülmesi (Rutherford 1977) türünden alıştırmaların sıklıkla uygulanması ile dilbilgisinin öğrenilebileceğini savlamıştır.

Dilbilgisel edinç kavramına ek olarak dilde yalnızca *dilbilgisel açıdan ‘doğru’* tümceler üretmenin yetmeyeceği aynı zamanda bu tümcelerin ‘uygun’ bağlamlarda ‘kullanılması’ gerektiğini vurgulayan *iletişimsel edinç* (Hymes 1971) kavramının ortaya atılmasıyla birlikte yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretiminden uzaklaşıp dil kullanımının geliştirilmesine odaklanılmış ve dilde işlevine uygun tümceler oluşturma ve akıcı bir biçimde iletişim kurma amaçlarına yönelmiştir. Dil kullanımına odaklanma dilin iletişimsel yönünü ön plana çıkarmış ve yapıya odaklı alıştırmaların yerini kavramlara ve işlevlere odaklı, genelde, yapı ve biçim bilgisinin fazla açıklanmadığı ve öğrencilerin doğrudan iletişimsel etkinliklere yönlendirildiği dersler almıştır. Ancak, iletişime yoğunlukla yönelmesi ve dilde *akıcı* olmanın *dilbilgisel açıdan doğru tümceler* kurmadan daha önemli sayılması yanlış öğrenilen yapıların öğrencide ‘fosilleşmesi’ olgusunu göz ardı etmiş, ayrıca öğrencinin öğrendiği dilde yüz yüze geldiği karmaşık yapılarla baş etmesi güçleşmiştir. Bu güçlük, yabancı dil öğretiminde yapıya odaklanan yaklaşımların üzerinde yeniden düşünülmesini gerektirmiştir. 1990’lardan bu yana İngilizce öğretimi-

minde, iletişim boyutu göz ardı edilmeksizin dilsel yapıya odaklanma yolları araştırılmaktadır.

Tüm bu gelişmelerle birlikte bugün varılan nokta yabancı dil öğretiminde ne türden bir model ya da yöntem benimsenirse benimsensin öğretim izlencelerinde dilbilgisi öğretiminden tamamen vazgeçilemeyeceği ve dilin, özellikle yabancı dilin konuşulduğu ülkenin dışında bir ülkede öğretildiği durumlarda dilbilgisi kurallarına odaklanmanın dili öğrenmek için gerekli olduğudur. Bilişsel Psikolojideki gelişmelerle birlikte, yabancı dil ediniminde biçime odaklanma *dikkat ve farkındalık* (Schmidt 1990; Fotos 1993; Doughty ve Williams 1998) kavramlarını da beraberinde getirmiş, dil öğreniminde öğrenciye sunulan *girdide* (Corder 1967; Krashen, 1982) öne çıkan ya da öğrenme konusu olarak seçilen öğelere ‘dikkat’ edildiğinde ve öğrenciler bu öğelerin biçimsel oluşturuluşuna, anlamına ve kullanımına yönelik farkındalık geliştirdiklerinde *girdinin alındıya* dönüşebileceği vurgulanmaktadır.¹ Girdiye dikkat etmenin ve alındıya dönüştürmenin ise girdinin anlamlı, anlaşılabilir ve ilginç olması (Krashen 1982; Sharwood-Smith 1993), yani öğrencinin temelde girdideki biçime değil anlama odaklanması ile mümkün olabileceği savlanmaktadır (Schmidt 1990; Fotos 1993; Doughty, 2001). Dikkati biçime yöneltmeden önce anlama odaklanmanın üç önemli yararı vardır: (i) öğrencinin zihninde ‘kavram’ (anlam) netleşir, (ii) malzeme bağlam içinde sunulduğu için öğrencinin dilin işleyişine ‘dikkat etme’si kolaylaşır, (iii) biçime dikkat etme zengin bir iletişimsel ortamda gerçekleşir (Sharwood-Smith 1986; 242, 251).

Anlama odaklanan dilbilgisi öğretimi yaklaşımlarının temel savı, bir dilbilgisi yapısını öğretirken, o yapıya ilişkin kuralların formüller biçiminde öğrenciye sunulması ve bu kuralların bağlamdan kopuk olarak sunulan örnek tümcelerde yer almasının yabancı dil öğretiminde yetersiz kaldığı, bu türden bilginin öğrencide ‘atıl’ bilgi olarak saklandığı savıdır (Van Lier 2002). Diğer bir deyişle, bu türden dilbilgisi öğretiminde öğrenci dilbilgisel kurallar sorulduğunda bunları anımsayıp söyleyebilmekte, ancak bu bilgiyi sınıf ortamından gerçek yaşama aktaramamakta, yani, öğrenmekte olduğu yabancı dilde konuşurken ve yazarken bu bilgiyi kullanmamaktadır (Segolowitz ve Gatlanton 1994’e değinen Larsen-Freeman 2001). Bu türden yaklaşımların öğrencilerin öğrenmekte oldukları yabancı dili kullanmada, o dilde konuşup yazmada yeterince etkili olamadığı savlanmakta ve öğretmenlere dilbilgisi yapılarını bir bağlam içinde sunmaları önerilmektedir.

¹ Dil ediniminde ‘Girdi’ öğrenciye bir biçimde sunulan erek dil, ‘Alındı’ ise sunulan bu girdiden öğrenci tarafından işlenip algılanıp bir biçimde bilgiye dönüştürülen dilsel birimlerdir (Sharwood-Smith 1993: 167)

Bunun yanı sıra, yapısal dilbilgisi öğretiminin söyleme ait özelliklerle de desteklenmelidir. Diğer bir deyişle, dilbilgisi öğretiminin 'dilbilgisi'nin yalnızca seslerden tümceye doğru uzanan yapısal birimlerin dizgesinden değil, düzenlenişi ve kullanımı toplumsal etkileşim yoluyla insanların zihnindeki biliş ile etkileşimde olan bir dizge olarak görülen söylem dilbilgisi alanında yapılan çalışmalardan elde edilen yazılı ve sözlü söyleme ilişkin bütünceler ve veriler ile de desteklenmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Hughes ve McCarthy 1998)².

Türkçedeki dilbilgisel yapılara ilişkin malzeme oluşturma ve bu malzemenin sınıfta kullanılmasında bizim burada önereceğimiz adımlar ve yöntemler de dilbilgisel yapıların bağlam içinde yer almasını önkoşul olarak görmekte, biçime odaklanmanın hedeflendiği durumlarda bile 'anlam'dan yola çıkmanın öğrencinin girdiyi işlemlenmesini kolaylaştıracağı (Batstone 1994; Doughty, 2001) anlayışından yola çıkmaktadır. Bu nedenle, burada önerdiğimiz ders malzemesi yalnızca, öğrencilere dilbilgisi yapısını doğrudan, tümdengelimli bir biçimde sunabileceğimiz resim, metin ya da benzeri malzemelerden oluşmayacak, öğrencilerin yapıya ve yapının anlamına ve kullanımına yönelik özellikleri 'fark etme'sini sağlayacak, yabancı dil öğretimi çalışmalarında *bilinçlendirme etkinlikleri* (Rutherford 1987; Fotos 1993; Schmidt 1980; Willis ve Willis 1997) olarak adlandırılan etkinliklerle de desteklenecektir. Bu etkinliklerde amaç, öğrencilerin her adımda, (genellikle bağlama ilişkin) çok kısa açıklamalarla ve sorularla yönlendirilerek dilbilgisi yapısının anlamı, kullanımı ve biçimine ilişkin bilgileri öğrencilerin 'keşfetme'lerini sağlamaktır.³ Bunun için de, sınıfta sözel yönlendirmelerle yetinilmeyerek bilinçlendirme etkinliklerinin yer aldığı çalışma kağıtları hazırlanmıştır. Bizim önerimiz bu etkinliklerin sınıfta, öğrencilerle birlikte yapılmasıdır. Vurgulamamız gereken diğer bir nokta da, önerilen ders malzemelerinin dilbilgisi öğretiminin ilk adımı olan 'sunum' aşamasına yönelik olarak hazırlandığıdır. 'Sunum' aşamasında öğrencilere belli bir dilbilgisi yapısına ilişkin girdi sağlanır, öğretmen, çeşitli sunum teknikleriyle öğrencilerin dikkatini öğrenme konusu olan dilbilgisi yapısına çeker. Dilbilgisi öğretiminin diğer adımları olan yapıya ve iletişime yönelik alıştırmalar ve etkinliklere yönelik öneriler bu makalede yer almamaktadır.

2. Dilbilgisi: Biçim, Anlam, Kullanım

² Söylem-dilbilgisi için ayrıntılı bilgi ve Türkçe örnekler için bkz. Bu sayı, Özden Fidan "Dilbilgisi öğretiminde söylem-dilbilgisi yaklaşımı: Eski köye yeni adet mi, yoksa "biz bunu zaten yapıyoruz" mu?" başlıklı yazı.

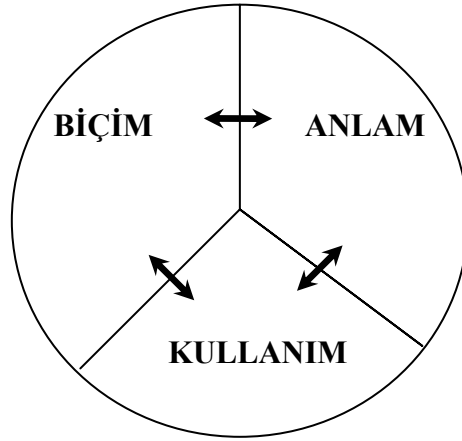
³ 'Yönlendirilmiş keşfetme' (Scrivener 1998) olarak adlandırılan bu yöntemde, öğrenciler öğrenme konusunun işlevsel, kullanımsal ve biçimsel özelliklerine yönelik sorular ile yönlendirilerek öğrenme konusu olan dil birimine ilişkin bilgiyi öğrencilerin kendilerinin keşfetmesi hedeflenmektedir. Burada amaç, öğrencinin sorulan sorulara mutlaka doğru yanıtlar vermesi değil, öğrencilerin sorular üzerinde düşünmesidir. Belirtmemiz gereken önemli bir nokta da, bu türden bir öğretim yönteminin başlangıç düzeyindeki öğrencilerle doğru resmi seçme, resim çizme gibi dilsel olmayan araçları ya da anadili kullanarak işleyebileceği, orta ya da ileri düzeydeki öğrencilerle ise hem görsel araçlar hem de erek dili kullanarak işleyebileceğidir. Anımsatılması gereken bir diğer nokta da, bu türden yönlendirmelerle ilk kez karşılaşan öğrencilerin başlangıçta zorluk çekebileceği, ama bu türden etkinliklerin derslerde sıklıkla yer alması durumunda öğrencilerin yetkinlik kazanacağı ve bunu bir beceri olarak geliştireceğidir.

Kaynak kitaplara başvurulduğunda ‘dilbilgisi’, ‘... bir dilin işleyişindeki yapısal kuralların bilgisi ..., yani, ses, biçimbilgisi ve sözdizimi kurallarının bilgisi’ (Kocaman ve Osam 2000:37) ya da ‘... sözcüklerin ve biçimbirimlerin tümce gibi daha büyük dilsel birimler oluşturduğu kurallar dizgesi’ (Trask 1993) gibi benzer biçimlerde tanımlanmaktadır. Dilbilgisi bu tanımlardaki biçimiyle ele alındığında, dilbilgisi öğretimi de salt dildeki seslerin, biçimbirimlerin, sözcüklerin ve tümceleri oluşturan kuralların açıklanmasından öteye gidemez.

Dilbilgisel yapılar biçim ve kurallardan oluşsa da bu yapılar, iletişimde bir ‘anlam’ ifade etmek için uygun bağlamlarda kullanılırlar. Yabancı dilde dilbilgisi öğretiminin amacını, dilbilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması yani, bu kuralların o dilde bir anlam aktarmak için iletişim kurarken kullanılması olarak belirlersek ‘dilbilgisi’ ve ‘iletişim’ arasında bir köprü kurmak durumunda kalırız.

Bu köprüyü Larsen-Freeman (2001:252) tarafından önerilen üç boyutlu dilbilgisi şemasında somutlaştırmak mümkündür:

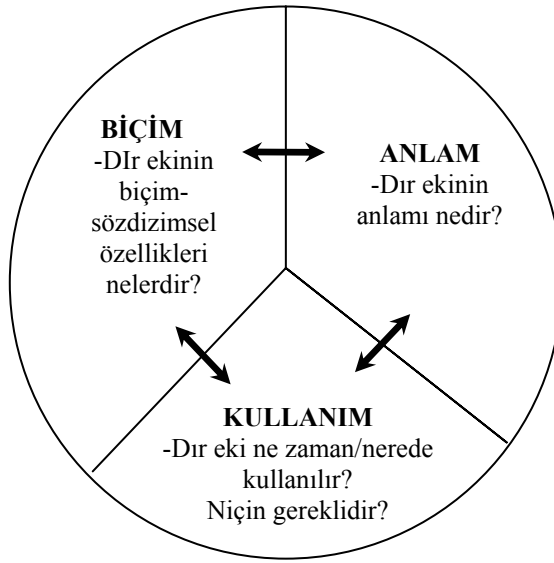
Şekil 1: Üç boyutlu dilbilgisi şeması (Larsen-Freeman 2001: 252)



Herhangi bir dilbilgisel yapının üç boyutu olduğunu vurgulayan bu şemada, biçim bölümü bir dilbilgisel yapının nasıl biçimlendiğini, nasıl sesletildiğini, nasıl yazıldığını, dildeki diğer yapılarla nasıl etkileşimde olduğunu, ANLAM bölümü dilbilgisel yapının ne anlama geldiğini, KULLANIM bölümü ise dilbilgisel yapının hangi bağlam(lar)da kim(ler) tarafından nere(ler)de kullanıldığını ve bu bağlamlara yönelik önvarsayımları göstermektedir. Şemadaki bölümler arasındaki oklar (↔) ise bölümlerin birbirleriyle sıkı bir ilişki ve etkileşim içinde olduklarını, bir bölümdeki değişimin diğer bölümleri de etkileyeceğini göstermektedir. Şemanın pasta diyagram şeklinde oluşturulması ise bölümler arasında hiyerarşik bir ilişki olmadığını her üç bölümün de dilbilgisi-iletişim köprüsü için aynı derecede önem taşıdığını göstermektedir (Larsen-Freeman 2001).

Şimdi, dilbilgisi öğretmenleri için yola çıkış noktası olabilecek bu şemanın bir dilbilgisi yapısının öğretilmede ve öğretim malzemeleri oluşturmada nasıl kullanılabileceğini örneklemeye çalışalım. Dilbilgisel yapıdan yola çıkalım ve öğretme konusunu Türkçedeki -DİR eki olarak belirleyelim. -DİR ekine yönelik biçim-iletişim köprüsünü kurabilmek için bu eke ilişkin olarak, üç boyutlu dilbilgisi şemasındaki uygun soruları oluşturalım ve sorulara yanıt verelim.

Şekil 2 - -DİR ekinin üç boyutu



2.1 Biçim

-DİR eki adlı ya da eylemcil yüklemelere eklenir. Adlı yüklemelerde ad / sıfat / yer, zaman belirteci +kişi eki + -DİR olarak (*Ali evdedir, Sen yorgunsundur, Toplantı buradadır*) biçimlenirken, eylemcil yüklemelerde zaman, görünüş ya da kiplik belirten -miş, -(I)yor, -EcEK, -mEİİ, -mEkTE ekleri + kişi eki + -DİR şeklinde (*Ayşe eve gidiyordur, Ayşe eve gelmiştir, Ahmet yarın seni arayacaktır*) biçimlenmektedir. -DİR eki sonuna eklendiği sözcükteki sessel ortamdan etkilenerek biçim değiştirir. Yani, eklendiği sözcüğün son hecesindeki ünlü ile uyum gösterir (-DİR, -Dir, -Dur, -Dür) ve / veya sözcüğün sonundaki ünsüzün ötümsüz olduğu durumlarda, yani /f, s, t, k, ç, ş, h, p/ seslerinden sonra, / d / sesi ötümsüzleşerek / t / ye dönüşür.

2.2 Anlam

Bir kiplik eki olan -DİR, konuşucunun, genel geçer olgulardan ya da evrensel gerçeklerden söz ettiği (*Fazıl Say usta bir piyanisttir; İnsanoğlu var olduğundan beri çevresinde olup biteni merak etmiştir*), kesinlik bildirdiği (*Okul kurallarına uymayan*

öğrencilerin kayıtları silinecektir), olasılık ya da tahmin yürüttüğü (*Ali eve gelmiştir belki, haydi arayalım*) ve belli ipuçlarından yararlanarak çıkarım yaptığı (*Bütün gece araba kullandın, yorgunsundur*) tümcelerde yer alır (Sansa-Tura 1986; Kocaman 1988; Erguvanlı-Taylan ve Özsoy 1993;).

2.3 Kullanım

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, -Dir ekinin kullanım boyutuna ilişkin olarak -Dir eki almış tümceler ile -Dir eki almamış tümceler arasındaki farkı algılayabilmeli ve buna yönelik olarak da hangi durum bağlamlarında -Dir ekini kullanacaklarını hangilerinde ise kullanmayacaklarını öğrenmek durumundadırlar. Örneğin, “*Fazıl Say usta bir piyanistØ*” tümcesini kuran bir konuşucu ile “*Fazıl Say usta bir piyanisttir*” tümcesini kuran konuşucunun içinde bulunduğu bağlam ve sezdirimlerine ilişkin bilgiler öğrenciye sunulan ders malzemelerinde bir biçimde sezdirilmeli ya da açıklanmalıdır. Diğer bir deyişle, ders malzemesi -Dir kullanılmayan “*Fazıl Say usta bir piyanistØ, Okul kurallarına uymayan öğrencilerin kayıtları silinecekØ, Bu okulda katı bir disiplin varØ, İnsanoğlu var olduğundan beri çevresinde olup biteni merak etmişØ*” türünden tümcelerin konuşucu tarafından anlık gözlem sonucu oluşan yalnızca o andaki (geçici) durumu yansıtmak için kullanıldığını, -Dir ekinin ise tümcelere kesinlik ve genel geçerlik statüsü kazandırdığını öğrenciye açık ya da örtük bir biçimde belirtmelidir.

Ayrıca, dilsel bağlam boyutunda ele alındığında, söylemde -Ir eki ile -Dir ekinin, Ø ile -yor’un eşdizimsel olarak yer aldığı (Sansa-Tura 1986) bilgisinin öğretim malzemesine aktarılması Türkçedeki dilsel yapıların söylemsel özelliklerini öğrenciye sezdirecektir. “*Gülseren Öğretmen bizi hep güldürüyor, komik şeyler anlatıyor. Çok şakacı bir öğretmenØ*” ile “*Gülseren Öğretmen hiç şaka yapmaz, sınıfta şaka yapılmasından hoşlanmaz, çok ciddi bir öğretmendir*” söylemlerindeki dilsel birimlerin ve kullanımlarının farkına yönelik sınıfta bilgilendirme yapmak ise ders malzemesi oluşturanların ve öğretmenlerin seçimine kalmıştır.

Yukarıda sözü edilen bağlam ve kullanım farklılıkları -Dir ekinin diğer işlevleri için de saptanmalıdır. Örneğin, -Dir ekinin olasılık işlevi için ‘*belki*’, ‘*herhalde*’ gibi olasılık belirteçlerine gereksinim duyulması ya da ‘*belki*’ kullanılmayan durumlarda -Dir kullanımının bağlam duyarlı olduğunun, yani ‘*Ayşe bu saatte uyuyordur / uyumuştur*’ gibi bir tümcenin oluşturulan bağlama göre hem olasılık hem de çıkarım gösterebileceği, ya da ‘*kesin/ kesinlikle*’ belirteçleriyle birlikte ‘*kesinlik*’ gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanı sıra, -Dir ekinin işlevini belirginleştirebilmek için dilsel bağlamı uygun biçimde genişletmek, yani malzemede tümce düzeyinden söylem düzeyine geçmek gereklidir. Sözgelimi, ‘*Ayşe bu saatte uyumuştur*’ tümcesinde -Dir ekinin işlevi aşağıda örneklenen biçimde söylem bağlamları oluşturulduğunda belirginleşmektedir: ‘*Ayşe bu saatte uyumuştur. Dün gece hiç uyumadı,*’ ‘*Ayşe bu saatte kesin uyumuştur. O hep erken yatar*’.

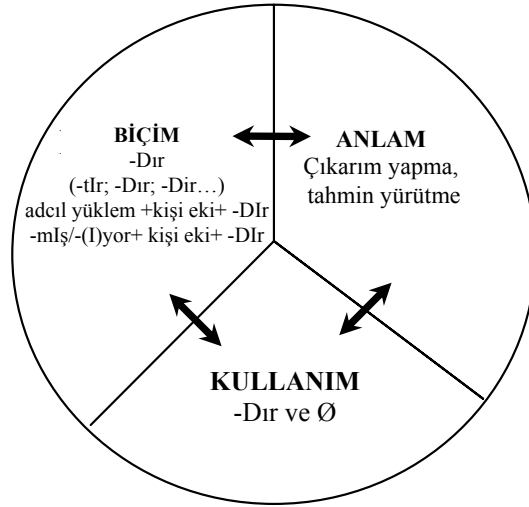
3. Uygulama

Bu bölümde, ders malzemesi hazırlarken üç boyutlu dilbilgisi şemasından nasıl yararlanabileceğimizi tartışarak bir ders malzemesi hazırlamaya çalışacak ve bu malzemeyi sınıfta kullanmak için bir ders uygulaması önereceğiz. Daha önce de belirttiğimiz gibi, benimsediğimiz öğretim biçimi, öğrenme konusu olan dilsel yapının işleyişine (anlamı, kullanımı ve biçimlenişi) yönelik ‘dikkat çekme’yi amaçlayan *bilinçlendirme* çalışmalarıyla öğrenciyi yönlendirerek öğrencinin dilsel yapayı keşfetmesini sağlamaktır.

3.1 Anlama Odaklanma

Öğrencinin sınıfta kendisine sunulan *girdiyi alındıya* dönüştürebilmesi için öncelikle girdiyi anlamlandırabilmesi, yani, öncelikle sunulan tümceyi ya da metni anlaması gerektiğini daha önce de vurgulamıştık. O halde, üç boyutlu dilbilgisi şemasında ilk olarak ‘ANLAM’dan yola çıkmamız daha yerinde olacaktır. Şemayı incelediğimizde, ANLAM bölümü -Dir eki için karmaşık görünmektedir. Bu nedenle, önce bu alanlardaki karmaşıklığı basitleştirmek gerekiyor. Bunun için de, hazırlayacağımız ders için -Dir ekinin hangi anlamını/işlevini sunacağımıza karar vermekle işe başlayabiliriz.⁴ -Dir ekinin ‘belli ipuçlarından yararlanarak tahmin yürütme ya da çıkarım yapma’ anlamı üzerinde ders malzemesi hazırlayacağımızı düşünelim.⁵ Buna göre üç boyutlu şema aşağıdaki şekilde biçimlenebilir:

Şekil 3- -Dir eki ve ‘tahmin yürütme, çıkarım yapma’



⁴ Öğ
ol
ya
ko
dal
bü

yapılacak bir sıklık çalışması hangi işlevin ya da anlamın programda yer alması konusunda yol gösterici olacaktır.

⁵ Belleğin sınırlılıkları, bilgiyi işleme kapasitesi ve dikkat süresi göz önüne alındığında, bir dilbilgisi dersinde yalnızca bir ‘biçim-anlam-kullanım’ üçlüsüne yer verilmesi gerektiği savlanmaktadır (Tomlin ve Villa 1994). Ancak, öğrencinin öğrenim izlencesinde, aynı yapının farklı işlevleri ve anlamları ya da aynı işlev ve anlamı taşıyan farklı yapılar ile de tanışması gerekmektedir. Bu, öğrencileri ‘dildeki her anlam tek bir yapı ile ifade edilir’ ya da ‘her yapı tek bir anlamı ifade eder’ anlayışından kurtaracaktır (Pinker 1984).

/in ya da kullanımın programda ilk uygun olacağıın erek dil üzerinde n olacağı vurgulanmaktadır. Doğal kullanımının öğretim izlencelerinde 8). -Dir eki için de, doğal konuşma hangi sıklıkta kullanıldığına yönelik

Şemayı açıklayacak olursak, -Dir eki biçimsel olarak daha önce de belirtildiği gibi, sessel ortama bağlı olarak, ünlü uyumu ve ötümsüzleşme gösteren ve kişi ekinden sonra eklenen bir ektir, ancak, burada öncelikle üzerinde durulması gereken nokta, -Dir ekinin adıl yüklemelerden ve -miş ve -Iyor görünüş eklerinden sonra yüklemde yer aldığı 'çıkarım yapma, tahmin yürütme' anlamlarını yüklenmesidir. O halde, üreteceğimiz malzemenin yapısal özellikleri 'adıl yüklem + -Dir' ve '-miş / -Iyor + -Dir' olacaktır. Biçim ve anlam alanlarını belirledikten sonra kullanım alanına gelecek olursak, burada dikkat etmemiz gereken nokta ise tümcelerde -Dir ekinin kullanıldığı ve kullanılmadığı durum bağlamları arasındaki farktır. Diğer bir deyişle, öğrencilere -Dir eki kullanıldığı ve kullanılmadığı durumlarda anlamsal olarak ne türden değişiklikler olduğu konusunda 'farkındalık' yaratmaktır.

3.2 Bağlam Oluşturma

Tüm bu belirlemelerden sonra, bir sonraki adım, -Dir ekinin çıkarım yapma, tahmin yürütme işlevine yönelik örnek tümceler ve bağlam oluşturmak olmalı. Önce, örnek tümceleri oluşturalım. Burada dikkat etmemiz gereken nokta, çıkarım yapma, tahmin yürütme işlevinde -Dir ekinin tüm biçimsel özelliklerini yansıtmak olacaktır. Bu makalenin boyutları daha fazla örnek tümce oluşturmamıza izin veremeyeceğinden aşağıdaki gibi bir örnek tümce veri tabanı oluşturalım.⁶

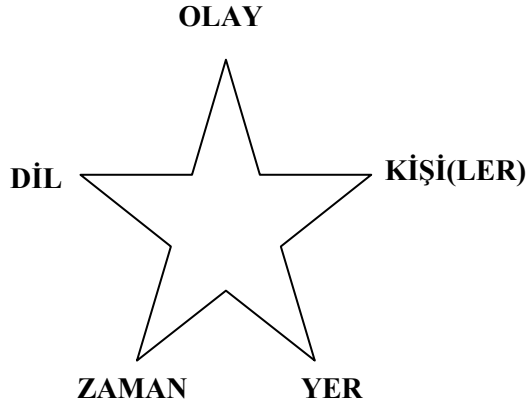
- (1) Ben açayım. Ahmet'tir. (adıl yüklem (özel ad) + -Dir)
- (2) Işıkları yanyor. Zeynep evdedir. (adıl yüklem (durum eki almış ad)+ -Dir)
- (3) Bütün gece araba kullandın, (adıl yüklem (sıfat) + -Dir)
yorgunsundur.
- (4) Annem Ankara'ya varmıştır. (eylem + -miş + -Dir)
- (5) Figen uyuyordur. (eylem + -(I)yor+ -Dir)

⁶ Yabancılar Türkçe öğretmeye yönelik kimi ders kitabında -Dir eki öğretim izlencesinin başlarında (neredeyse ilk konularda) koşak olarak yer almaktadır (bkz..Engin Yayıncılık: Türkçe Öğrenelim 1; Kavas, Y. Türkçe Konuşmak İstiyorum; Çelen-Pollard, A. Beginner's Turkish). Yalnızca, TÖMER, Hitit: Yabancılar için Türkçe Dizisi'nde 1. kitabın 11. ünitesinde tahmin bildiren kiplik eki olarak belirtilmekte, ancak örnek olarak yer aldığı metinlerde (İlanlar, Yazışmalar) ve alıştırmalarda kesin yargılar ve olgular da bildirmektedir. Biz bu makalede -Dir'in yalnızca çıkarım yapma ve tahmin yürütme kiplik özelliklerini ele alarak malzeme önermekte ve yapılan çıkarım ve tahminlerin kesinlik ölçüt çizgisi üzerindeki yeri ve buna bağlı olarak kullanılabilirlik belirteçlerin öğretimi üzerinde durmaktayız.

Dün gece nöbeti vardı .

Şimdi de bu tümceleri bağlama yerleştirmeye çalışalım. Burada dikkat edeceğimiz nokta, hazırladığımız *durumsal bağlamın* öğrencilerin deneyimleri ile ilişkili olması, öğrenciye ‘yabancı’ gelen, ‘tanıdık olmayan’ öğeler içermemesi, *dilsel bağlamın* ise öğrencinin ‘dil bilgisi’ düzeyine uygun olmasıdır. Durumsal bağlam oluşturmada, bağlamı oluşturan bileşenlerden yararlanabiliriz:

Şekil 4- Bağlam Bileşenleri



Örnek tümcelere baktığımızda tümcelerin tümünün tek bir bağlama yerleştirilmesi zor görünüyor. Bu nedenle, her örnek tümce için ayrı bağlamlar yaratmak ve bunları ders malzemesine dönüştürmemiz gerekiyor. Her tümce için bağlam bileşenlerinde oluşan sorulara yanıt vererek işe başlayabiliriz. Biz burada, yalnızca ilk örnek için bağlam oluşturalım (Diğer örnekler için bkz. EK1 A ve B):

(1) “Ben açayım. Ahmet’tir.”

- a. Ne oluyor / olmuş? (olay)
- b. Olay nerede yer alıyor? (yer)
- c. Olay ne zaman oluyor? (zaman)
- d. Kim kime ne söylüyor? (kişiler)
- e. Ne diyor? (dil)

Sorulara yanıt vererek (1). örnek için bir bağlam oluşturalım:

“Ahmet ile Ali aynı işyerinde çalışıyorlar. Ertesi gün önemli bir toplantıya katılacaklar. İkisi de toplantı saatini bilmiyor. Ali’nin önemli bir işi var ve gitmesi gerekiyor. Ahmet Ali’ye “Sen git. Ben toplantı saatini öğrenir, akşam seni ararım” diyor. Akşam, Ali’nin evinde telefon çalıyor. Ali eşine “Ben açayım. Ahmet’tir” diyor”.

3.3 Bağlamı Sunma

Her örnek tümce için bağlam oluşturduktan sonra (bkz. EK 1 A ve B) bu bağlamların öğrenciye nasıl sunulacağına karar verelim. Bağlam, yukarıda yaptığımız biçimde metinleştirilebildiği gibi metin doğrudan görsel malzemeye de dönüştürülebilir. Görsel malzemenin daha dikkat çekici olduğu varsayımından hareketle biz görsel malzeme oluşturma yoluna gidelim ve (1). örnek için oluşturduğumuz metni aşağıdaki gibi görselleştirelim:

15:30

20:30



Şimdi, şu ana kadar hazırladıklarımızı sınıfta nasıl kullanabileceğimiz konusundaki önerilerimize gelelim. Burada 'bilinçlendirme' çalışmalarını yapmayı amaçladığımızı daha önce de belirtmiştik. Bilinçlendirme çalışmalarına yönelik çalışma kağıdını EK 2'de bulabilirsiniz. Sınıfta uygulama yaparken çalışma kağıtlarını öğrencilere dağıtmadan önce resimleri göstererek bağlamı netleştirmeye yönelik sorularla öğrencilerin bağlamı 'anlama'sına katkıda bulunabiliriz. Amacımız öğrencilerin 'doğru' yanıtlar vermesi değil, bağlam üzerinde düşünmesidir. İlk bağlam için örnek verecek olursak, 1. resim için resmi göstererek "Bunlar Ali ile Ahmet. Aynı işyerinde çalışıyorlar. Yarın ofiste önemli bir toplantı var" gibi bir açıklama vererek bağlamı netleştirmek için şu soruları sorabiliriz; "Şu an saat kaç?", "Ali Ahmet'e ne diyor?", "Ahmet ne diyor?". İkinci resim içinse, "Ali nerede?", "Şimdi saat kaç?"; "Ne oluyor?", "Ali ne diyor?"; "Ali neden telefonu kendisi açmak istiyor?" sorularıyla iki resim arasındaki ilişkiyi, dolayısıyla bağlamı netleştirebiliriz.

3.4 Bilinçlendirme Etkinlikleri

Her bağlam için benzer etkinlikleri yaptıktan sonra, çalışma kağıtlarını dağıtarak öğrenme konusuna odaklanmaya çalışalım. Daha önce de belirttiğimiz gibi, burada amacımız, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlarla –Dİr ekinin

işlevine, kullanımına ve yapısal özelliklerine yönelik bilgiyi kendilerinin keşfetmesini sağlamaktır. Bu nedenle, çalışma kağıdında önce anlama ve işleve, sonra kullanıma, en son olarak da yapıya odaklı sorular yer almaktadır. Çalışma kağıdındaki 1. etkinliğin amacı, –Dir ve Ø kullanımları arasındaki farkı sezdirmek, 2. ve 3. etkinliğin amacı, ‘belki / herhalde’ ve ‘kesin / kesinlikle’ belirteçlerinin –Dir eki ile birlikte kullanılabileceğini göstermek, 4. etkinliğin amacı ‘belki’ ve ‘kesin’ belirteçleri kullanıldığında ve kullanılmadığında ve –Dir ve Ø yer değiştirdiğinde konuşucunun söylediği önermeye karşı tutumunun ‘tahmin’ ve ‘kesinlik’ arasında gidip geldiğini, hatta kimi zaman ortada yer alabildiğini sezdirmek, 5. etkinlikteki amaç öğrencinin, Türkçedeki ünlü uyumunu ve ötümsüzleşme özelliğini anımsayıp bunları –Dir ekine uygulamasını sağlamak, 6. ve 7. etkinliklerdeki amaç ise öğrencileri –Dir ekinin tümcedeki konumu, eklendiği sözcük türü (ad / sıfat/ belirteç/ eylem) ve kendisinden önce gelen eklere (kişi eki ve –mIş, (I)yor görünüş ekleri) ilişkin bilgiyi keşfetmeye yönlendirmektir.

4. Sonsöz

Bu çalışmada, dilbilgisinin birbirinden ayrılmaz üç boyutunu ve bilişsel dilbilgisi yaklaşımlarını göz önünde bulundurarak ve Türkçe üzerine yapılmış çağdaş çalışmalardan yararlanarak ders malzemesi hazırlama önerileri geliştirmeye çalıştık. Bu makalede özellikle -Dir ekine odaklanan bu modelin Türkçenin diğer yapılarını öğretmeye de uyarlanabileceğini düşünüyoruz. Ancak, buradaki yönlendirmelerin yalnızca ‘öneri’ olduğu da unutulmamalıdır. Kuşkusuz, sınıfta yabancı dil öğrencileri ile doğrudan karşılıklı etkileşimde bulunan öğretmenlerin de görsel malzemenin düzenlenmesi ve malzemede yer alan ‘dil’in düzeyine ilişkin farklı bakış açıları ve önerileri de olacaktır. Dileğimiz, burada geliştirilen malzemeyi sınıfta uygulama şansı elde eden öğretmenlerin malzeme ve uygulama konusundaki geri bildirimlerini ve önerilerini e-posta adresimize (aysen.deger@deu.edu.tr) iletmeleri. Böylece, akademisyen ve sınıf öğretmenleri etkileşimi aracılığıyla kuram ve uygulama köprüsünün kurulabileceğine ve Türkçenin yabancı dil öğretiminde daha nitelikli ürünler ortaya çıkabileceğine inanıyoruz.

EK 1

Bağlam 2



Bağlam 3

24:00-07:00

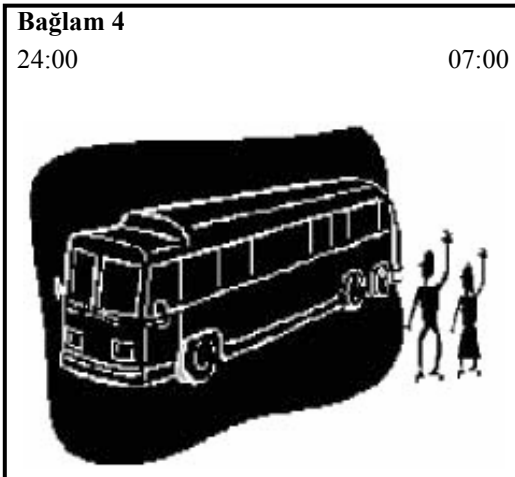
07:00



Bağlam 4

24:00

07:00



Bağlam 5



EK 1 B –Bağlam Açıklamaları

	Kim(ler)	Nerede	Ne zaman	Olay ne	Dil
Bağlam 2	Zeynep Zeynep'in arkadaşları	Zeynep evde (?), arkadaşları sokakta	Akşam	Zeynep'in arkadaşları gece anahtarlarını bulamıyorlar. Zeynep'ten başka gidecek yerleri yok, ama Zeynep'in evde olup olmadığını bilmiyorlar. Sokakta Zeynep'in dairesine bakıp tahmin yürütüyorlar.	"Zeynep'e gidelim. Zeynep evdedir. Baksana ışıkları yanıyor."
Bağlam 3	Zeki Bey ve eşi	Evde	Sabah	Zeki dün bütün gece araba kullanmış ve sabah eve gelmiş.	"Dün bütün gece araba kullandın. Yorgunsundur. bir şeyler ye de yat."
Bağlam 4	Aslı, kardeşi, annesi	Aslı'nın evinde	Sabah	Aslı'nın annesi gece 12:00'de İzmir'den Ankara'ya gitmek için otobüse biner. Sabah Aslı kardeşiyle konuşur.	"Annem Ankara'ya varmıştır. Yolculuk sekiz saat sürüyor."
Bağlam 5	Figen, arkadaşları	Figen'in Lokanta	Öğle yemeği saati	Figen hemşire bir gece evvel nöbete kalmıştır. Ertesi gün, öğle yemeği için buluşan arkadaşları Figen'e telefon etmek isterler. Arkadaşlarından birisi Figen'in bütün gece nöbette olduğunu hatırlar ve Figen'in uyuyor olabileceğini düşünür.	"Figen dün bütün gece nöbetteydi. Uyuyurdur şimdi. Arama istersen."

EK 2: Çalışma Kağıdı

1. Aşağıdaki tümceleri inceleyiniz ve tabloyu doldurunuz.

	Belki doğru	Kesinlikle doğru
“Ahmet'tir.”		
“Ahmet.”		
“Zeynep evdedir.”		
“Zeynep evde.”		
“Yorgunsundur.”		
“Yorgunsun.”		
“Figen uyuyordur.”		
“Figen uyuyor.”		

2. Altı çizili tümcelere ‘belki’ ya da ‘herhalde’ sözcüklerini yerleştiriniz.

- Ahmet'tir. (‘Akşam ararım’ demişti.)
- (Işıkları yanıyor.) Zeynep evdedir
- (Bütün gece araba kullandın). Yorgunsundur.
- Annem Ankara'ya varmıştır.
- Figen uyuyordur. (Dün gece nöbeti vardı.)

3. Altı çizili tümcelere ‘kesin / kesinlikle’ sözcüklerini ekleyiniz.

- Ahmet'tir. (‘Akşam ararım’ demişti.)
- (Işıkları yanıyor.) Zeynep evdedir
- (Bütün gece araba kullandın). Yorgunsundur.
- Annem Ankara'ya varmıştır.
- Figen uyuyordur. (Dün gece nöbeti vardı.)

4. Aşağıdaki tümceleri kesinlik çizgisine yerleştiriniz.

Belki yorgunsundur. Figen kesin uyuyordur. Yorgunsundur. Figen belki uyuyordur. Kesin yorgunsundur. Figen uyuyordur.

kesin değil

kesin

5. Aşağıdaki tümcelerde –Dir ekinin farklı biçimlerini inceleyiniz ve –Dir ekinin sesletimine ilişkin bir kural yazınız.

- Ahmet'tir.
- Yorgunsundur.
- Zeynep evdedir.
- Annem Ankara'ya varmıştır.

- Figen uyuyordur.

6. –Dir eki tümcede nerede yer alıyor?

Aşağıdaki kuralı tamamlayınız.

- a. ----- + kişi eki + -Dir
b. eylem + ----- + kişi eki + -Dir

Kaynakça

- Açıksöz, E., E. Zeytin, S. Doğan (2002) Hitit: Yabancılar İçin Türkçe 1. Ankara: A.Ü. TÖMER Yayınları.
- Batstone, R. (1994) Grammar. Oxford: Oxford University Press
- Chomsky, N. (1965) Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass: The MIT Pres.
- Corder, P. (1967) "The significance of learner's errors." IRAL 5, 161-169.
- Çelen, Polard, A. (2003) Beginner's Turkish. İngiltere: Hodder Education.
- Doughty, C. (2001) "Cognitive underpinnings of focus on form." Cognition and Second Language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press. 206-258
- Doughty, C., ve J. Williams (1998) Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Erguvanlı-Taylan, E., A. S. Özsoy (1993) "Türkçedeki bazı kip biçimlerinin öğretimi üzerine". İçinde K. İmer ve E. Uzun (haz.) VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi Yayını. 1-9
- Fidan, Ö. (2005) "Dilbilgisi öğretiminde söylem-dilbilgisi yaklaşımı: Eski köye yeni adet mi, yoksa "biz bunu zaten yapıyoruz" mu?" TÖMER Dil Dergisi, sayı 128.
- Fotos, S. (1993) "Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction." Applied Linguistics. 14 (4), 385-407
- Fox, G. (1998) "Using corpus data in the classroom." İçinde B. Tomlinson (haz.) Materials Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 25-44
- Hengirmen, M. (2001). Türkçe Öğrenelim 1. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Hughes, R. ve M. McCarthy (1998) "From sentence to discourse: Discourse grammar and English language teaching" TESOL Quarterly. Vol. 32, No.2, 257-263.

- Hymes, D. (1971) "Competence and performance in linguistic theory". R. Huxley ve E. Ingram (haz.) Language Acquisition: Models and Methods. London: Academic Press.
- Kavas, Y. (2004) Türkçe Konuşmak İstiyorum: Yabancılar İçin İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kocaman, A. (1988) "Modality in Turkish." İçinde S. Koç (haz.) Studies on Turkish Linguistics. Ankara: METU Yayınları, 463-469.
- Kocaman, A. ve N. Osam (2000) Uygulamalı Dilbilim – Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: Hitit Basım Yayın Ltd.
- Krashen, S.D. (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R. (1957) Linguistics Accross Cultures. Ann Arbor: University of Michigan.
- Larsen-Freeman, D. (2001) "Teaching grammar." İçinde M. Celce-Murcia (haz.) Teaching English as a Second or Foreign Language. ABD: Heinle & Heinle. 249-251.
- Pinker, S. (1984) Language Learnability and Language Development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rutherford, W. E. (1977) Modern English. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Rutherford, W. E. (1987) Second Language Grammar: Learning and Teaching. London: Longman.
- Sansa-Tura, S. (1986) "-Dir in modern Turkish." İçinde A. Aksu-Koç ve E. Erguvanlı-Taylan (haz.) Proceedings of the Turkish Linguistics Conference. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 145-158
- Scrivener, J. (1998) Learning Teaching. Heinemann.
- Schmidt, R.W. (1990) "The role of consciousness in second language learning." Applied Linguistics 11 (2), 17-46.
- Segolowitz, N. ve E. Gatbanton (1994) Assesing the acquisition of second language fluency and determining input conditions for its promotion. Second Language Research Forum, Montreal'de sunulan bildiri.
- Sharwood-Smith, M. (1986) "Comprehension versus acquisition: Two ways of processing input." Studies in Second Language Acquisition. 15(2)

- Sharwood-Smith, M. (1993) "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases." *Studies in Second Language Acquisition*. 15(2), 165-179
- Tomlin, R.S. ve V. Villa (1994) "Attention in cognitive science and language acquisition." *Studies in Second Language Acquisition*. 16 (2).
- Trask, R.L. (1993) *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*. New York: Routledge.
- van Lier, L. (2002) "The role of form in language learning." İçinde M. Bax (haz.) *Reflections on Language and Language Learning: In Honour of Arthur van Essen*. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins. 253-267.
- Willis, J. ve D. Willis (haz.) (1997) *Challenge and Change in Language Teaching*. London: Heinemann.
- Hughes, R. ve M. McCarthy 1998. From sentence to discourse: Discourse grammar and quarterly. Vol. 32, No.2, 257-263. *English language teaching TESOL*Hymes, D. 1971. Competence and performance in linguistic theory1. R. Huxley ve E. Ingram (haz.) *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press.
- Kavas, Y. 2004. *Türkçe Konuşmak İstiyorum: Yabancılar İçin İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kocaman, A. 1988. Modality in Turkish. İçinde S. Koç (haz.) *Studies on Turkish Linguistics*. Ankara: METU Yayınları. 463-469.
- Kocaman, A. ve N. Osam 2000. *Uygulamalı Dilbilim – Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Hitit Basım Yayın Ltd.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Larsen-Freeman, D. 2001. Teaching grammar. İçinde M. Celce-Murcia (haz.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. ABD: Heinle & Heinle. 249-251.
- Pinker, S. 1984. *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rutherford, W. E. 1977. *Modern English*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Rutherford, W. E. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Sansa-Tura, S. 1986. -Dir in modern Turkish. İçinde A. Aksu-Koç ve E. Erguvanlı-Taylan (haz.) *Proceedings of the Turkish Linguistics Conference*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 145-158

- Scrivener, J. 1998. *Learning Teaching*. Heinemann.
- Schmidt, R.W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 17-46.
- Segolowitz, N. ve E. Gatlanton 1994. Assessing the acquisition of second language fluency and determining input conditions for its promotion. *Second Language Research Forum, Montreal'de sunulan bildiri*.
- Sharwood-Smith, M. 1986. Comprehension versus acquisition: Two ways of processing input. *Studies in Second Language Acquisition*. 15(2)
- Sharwood-Smith, M. 1993. Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*. 15(2), 165-179
- Tomlin, R.S. ve V. Villa 1994. Attention in cognitive science and language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 16 (2).
- Trask, R.L. 1993. *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*. New York: Routledge.
- van Lier, L. 2002. The role of form in language learning. İçinde M. Bax (haz.) *Reflections on Language and Language Learning: In Honour of Arthur van Essen*. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins. 253-267.
- Willis, J. ve D. Willis (haz.) 1997. *Challenge and Change in Language Teaching*. London: Heinemann.