



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 11/1 2022 s. 315-340, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

YABANCILARA TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ğRETİMİNDE GİRDİ ODAKLI GDEVLER*

Duygu AK BAşOğUL**

Geliş Tarihi: Kasım, 2021

Kabul Tarihi: Mart, 2022

z

Girdiler dil ğrenicisine yazılı, szlı veya görsel olarak sunulan dilsel verilerdir. Çoğu çalışmaya göre girdi, yabancı/ikinci dil öğretiminin temel taşıdır. Bu durum, kuralların kullanımını edindirmeyi hedefleyen dil bilgisi ğretimi için de geçerlidir. ğrenicilerin, ıktı tabanlı ürünler ortaya koyabilmeleri için girdinin, almdıya dönüşmesi yani işlenmiş olması oldukça önemlidir. Bu amaçla dil öğrenicisi, gerçek yaşam durumlarını yansıtan zengin, ilgi çekici, anlam odaklı, söylemsel düzeydeki yapılandırılmış girdi gdevlerine maruz kalmalıdır. Yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmalara bakıldığında yöntem kitaplarının hedef dilbilgisel yapıların farklı anlam ve kullanımlarına yönelik söylemsel düzeyde girdi gdevleri içermediği görülmektedir. Oldukça yoğun dilbilgisel içerikle karşı karşıya olan dil öğreticileri, bu bağlamda desteklenmelidir. Bu gerekeyle çalışmada, söylemsel düzeyde yapılandırılmış girdi odaklı dil bilgisi gdevleri tasarlanmıştır. Hedef dil bilgisi konusu, gelecek zaman kipinin hikâyesidir (-(y)AcAktI). Bu tip girdiler sayesinde dil öğrenicisi, sunulan bağlamlar üzerinden bilişsel süreçler işleterek biçim-anlam eşleştirmesi yapar ve hedef dilbilgisel yapının biçim, anlam ve kullanımlarına yönelik yorumlarda bulunup farkındalık kazanır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe dil bilgisi ğretimi, girdi odaklı dil bilgisi gdevleri, söylem, ders malzemesi geliştirme, gelecek zaman kipinin hikâyesi/-(y)AcAktI.

INPUT-BASED TASKS IN TEACHING TURKISH GRAMMAR AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Inputs are linguistic data presented to the language learner in written, oral or visual form. According to most studies, input is the cornerstone of foreign/second language teaching. This also applies to grammar teaching, which aims to acquire the use of rules. In order for learners to produce output-based products, it is very important that the input is transformed into intake, that is, processed. To this end, the language learner should be exposed to rich, interesting, meaning-bearing, discourse-level structured input tasks that reflect real-life situations. When we look at the studies on teaching Turkish grammar to foreigners, it is seen that the method books do not

* Ders malzemelerinin geliştirilmesi sürecinde değerli grşlerini paylaşan Dr. Cansu AKSU RAFFARD'a teşekkrlerimi sunarım.

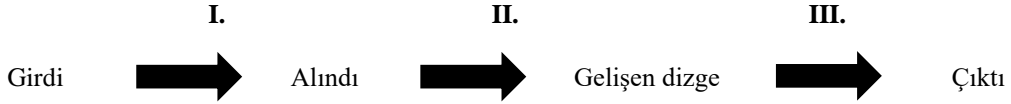
** Dr.; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan ali Ycel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Blm, duygu.akbasogul@iuc.edu.tr

contain input tasks at the discursive level for the different meanings and uses of target grammatical structures. Language teachers, who are faced with a very dense grammatical content, should be supported in this context. For this reason, in this study, input-based grammar tasks structured at the discursive level were designed. The target morpheme is -(y)AcAktI (the future in the past). Thanks to such inputs, the language learner performs form-meaning mapping by operating cognitive processes over the presented contexts and gains awareness by making comments on the form, meaning and use of the target grammatical structure.

Keywords: Teaching grammar to the foreigners, input-based grammar tasks, discourse, developing course materials, future in the past/-(y)AcAktI.

Giriş

Yabancı/ikinci dil öğretimi doğası gereği çok yönlüdür. İçerisinde öğrenmenin bilişsel, dilsel, duyuşsal ve sosyokültürel yönlerini de barındıran yabancı/ikinci dil öğretimi şu içerik doğrultusunda gerçekleşir (VanPatten, 1999, ss. 435-436):



Şekil 1: Yabancı/ikinci dil öğretimi süreci

Şekilde sunulan öğretim modeli üç ayırt edilebilir süreç kümesini içermektedir:

I.Girdi işleme

II.Uyum ve yeniden yapılandırma

III.Kullanım, üretim işlemleri

İlk süreç kümesi, girdinin bilişsel ve dilsel etmenler işe koşularak işlenmesi ve *alındıya* dönüştürülmesini, ikinci süreç kümesi alındının gelişen dizgeye eklenmesini, üçüncü süreç kümesi ise gelişen dizgeden yararlanılarak çıktı üretilmesini kapsar (VanPatten, 2004, s. 26).

Yabancı/ikinci dil öğretimi sürecinin girdi - uygulama - çıktı aşamalarını içerdiğini ileri süren Hahn ve Angelovska (2017) girdiyi en önemli aşama olarak görmektedir; çünkü bu aşamada anlamlı girdi sağlanır. Söz konusu anlamlı girdi; *önörgütleyiciler*, *metinsel* ve *sözel artırım* kullanılarak zenginleştirilir. Böylelikle *girdi seli* oluşturulur. Ardından gerçekleştirilen işbirlikçi uygulamalar sayesinde üstdil bilgisi edinilir ve dil öğreticisi tarafından *geribildirim* sağlanır. Bu, daha iyi girdiyi temsil eder. Son olarak çıktı üretme aşamasına geçilir (Angelovska, 2017, ss. 408-410).

Bilişsel öğrenme modelinde de konuyla ilgili girdi, bilgi/merkezi işleme ve çıktı olmak üzere üç basamak öne çıkar. Bu modele göre öğrenciye ilk olarak düzeyine uygun ve yeterli oranda dilsel girdi sunulur, ardından öğrenciler tarafından söz konusu girdilere karşı farkındalık kazanılması sağlanır. Öğrenci bu girdiyi işlemeye çalışır; uzun süreli bellekteki artalan bilgilerini kullanarak girdiyi yorumlayıp yapılandırır. Kısa süreli bellekte ise girdiyi anlamlandırır. Anlamlandırılan girdi, yeniden uzun süreli belleğe gönderilip saklanır. Girdi ve çıktı arasında gerçekleşen birçok karmaşık bilişsel dönüşümü işaretleyen bu bilgi işleme süreci sonrasında işlenmiş ve saklanmış bilgiler doğrultusunda dil öğrencisinden çıktı üretmesi beklenir (Fotos, 2001, s. 271). Batstone (Akt. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Kölecı,

2017, s. 15) ise yabancı/ikinci dil öğretimindeki bu bilişsel süreci girdi - dikkat - alındı - (yeniden) yapılandırma - varsayım oluşturma - çıktı (dili kullanma/test etme) olarak aşamalandırmıştır.

Yukarıda verilen şekil ve açıklamalarda da görüleceği üzere yabancı/ikinci dil öğretimi süreci girdi ile başlar. Bu bağlamda girdi, dil öğretiminin ilk adımı olarak işaretlenebilir.

Girdi

Girdiler yazılı, sözlü veya görsel olarak açık veya örtük biçimde dil öğrencilerinin maruz kaldıkları dilsel verilerdir (Fotos, 2001, s. 271). Girdi, yabancı/ikinci dil öğretimine yönelik tüm yaklaşımlarda öğrencilerin dilsel varsayımlar üretmesine yönelik kanıtlar sunması nedeniyle öğrenme için temel ve gerekli bileşen olarak kabul edilmiştir (Benati, 2017, s. 379; Gass & Mackey, 2015, ss. 181-182). Yani yabancı/ikinci dil edinimi, dil öğrencisi tarafından alınan girdiler aracılığıyla biçimlenir (Gass, 1997, s. 167). Larsen-Freeman ve Long'a göre (1991, s. 142) *anlaşılabilir girdi* olmadan başarılı bir yabancı/ikinci dil öğretiminden söz edilemez. Aynı zamanda anlam taşıyan, anlamlı girdi olarak da işaretlenen bu girdi, öğrencinin olağan olarak katılıp yanıt verdiği önermesel iletileri içerisinde barındırır. Bu bağlamda ilgi çekici ve anlaşılır girdilerin, gereksinim olsun ya da olmasın dil öğrenimi ile sonuçlanacağı söylenebilir (Krashen, 1998, s. 180).

Girdi (anlama) kuramının geliştiricisi Krashen (1985, 1989, 1994, 2009), iletinin biçimine değil anlamına odaklanarak yani iletileri anlayarak veya anlaşılabilir dilsel girdiye maruz kalarak dil ediniminin gerçekleştiğini ileri sürer; fakat anlama, dil edinimi için tek başına yeterli bir koşul değildir. Sağlanması gereken diğer koşullar açık bir tutum, düşük duyuşsal süzgeç ve dili edinen kişinin henüz edinmediği ancak gelişimsel olarak edinmeye hazır olduğu yönlerinin girdisindeki ("i + 1") varlığıdır. Girdinin dil edinimi için yararlı olması, i + 1'i yani var olan bilgisinin bir adım ötesindeki bilgiyi içermesine bağlıdır. Alıcı, yeterli bir biçimde girdiyi anlarsa; yani iletişim başarılı olursa i + 1 kendiliğinden sağlanır. En iyi girdinin kasıtlı olarak i+1'i hedeflememesi nedeniyle dil öğreticisinin söz konusu süreçte doğrudan i+1'i sağlamaya koşullanmaması daha uygun bir yoldur. Burada doğal ya da gerçek yaşam durumlarını yansıtan, dilsel ve dış dünya bilgisini ya da dilsel yeterlikleri içeren ortamlar olan bağlamların işe koşulması gerekir. Yani özgün dilsel girdilerden yararlanır.

Krashen dilbilgisel özelliklere göre düzenlenmiş ve açık kural açıklamalarına dayanan yapısal izlencelerle oluşturulmuş yabancı/ikinci dil derslerini eleştirmiştir ve bu durumun dil edinimi sürecini sekteye uğrattığını savunmuştur. Onun anlaşılabilir girdi kuramı sonrasında araştırmacılar ve dil öğreticileri özgün, anlam odaklı ve iletişimsel görevlerle dil öğretimi gerçekleştirmeye yönlenmiştir. Hatta dil bilgisi öğretiminin terk edildiği de gözlemlenmiştir; fakat bu tip salt anlam odaklı derslerin dil öğrencilerine *biçime odaklanma* konusunda yeterli fırsat sağlamadığı görülmüştür. Bu durumun çözümüne yönelik Long, etkileşim kuramını ortaya atmıştır. Ona göre anlamlı etkileşimsel görevler sırasında biçime odaklanılması gerekmektedir. Bu sayede anlaşılır girdi ile birlikte *anlam söyleşmesinin* dil öğretimindeki rolü ortaya çıkmıştır. Diğer araştırmacılar ise önceden dil öğreticisi tarafından belirlenen *biçimlere odaklanmanın* öğrencilerin dikkatini dilsel biçimlere çekmek amacıyla da kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Bu noktada *biçim-anlam dengesinin* ve ilişkisinin nasıl kurulacağına dair çalışmaların ön plana çıktığı söylenebilir (Akt. Keck & Kim, 2014, ss. 28-30); çünkü dil bilgisi, belirli anlamları ifade

edebilen bir dizi biçimden oluşmaz, aksine biçimlere kodlanmış bir anlamlar kümesidir (Newby, 2014b, s. 26).

Yabancı/ikinci dil öğretiminin bilişsel yönünü oluşturan (Harrington, 2004, s. 90) *girdi işleme* sürecinde de dil öğrencisinden etkileşim kurması, anlamı tartışması, belleğini çalıştırması, biçim-anlam ilişkisi kurması ve sözdizimsel çözümlene yapması beklenmektedir. Biçim-anlam ilişkisi kurulup işleme gerçekleştirilirken şu ilkeler göz önünde bulundurulur (Harrington, 2004, ss. 82-87):

1. Dil öğrencileri girdiyi ilk olarak biçimden ziyade anlam odaklı işlerler.
2. Dil öğrencileri ilk önce girdideki içerik sözcüklerini işlerler.
3. Dil öğrencilerinin anlamdan uzak biçimlerden ziyade anlamla ilişkili biçimleri işleme olasılıkları daha yüksektir.

Yanı sıra girdi işleme, dil öğrencilerinin eylemlerle ilişkili olarak adların işlevlerini nasıl yorumladıkları anlamına da gelmektedir. Böylelikle girdi, alındıya dönüşür (VanPatten, 2004, ss. 5, 26). Bu bağlamda alındı, öğrenciler tarafından işlenmiş girdi olarak da değerlendirilebilir. İşlenmiş girdi, öğrenme etmenlerinin (dikkat, duygu, ön bilgi vb.) harekete geçirilmesi anlamına gelmektedir. Yani girdinin alındıya dönüşebilmesi için iki aşama ön plana çıkar: Öğrencinin gelişim aşamaları veya hazırbulunuşluğu ile uyumlu girdi anlamına gelen erişilebilir girdiyle karşılaşması ve girdi artırımı, girdi seli, anlam söyleşmesi gibi yöntemlerle girdiyi işlemesi ve anlamlandırması (Ying, 1994, s. 28). Dolayısıyla dil öğrencileri dinleme, konuşma, okuma biçimindeki dil kullanımı içeren anlaşılır girdilere maruz kalarak dil bilgisine ulaşırlar (Hinkel & Fotos, 2002, s. 5).

Girdi Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dikkatini girdi aracılığıyla belirli bir dilbilgisel yapıya çekerek üstdilsel olarak anlamalarına ve/veya içselleştirmeleri için anlamlandırma ve/veya üretim sürecinde işlemelerine yardımcı olacak öğretim tekniklerini içerir (Ellis, 2006, s. 84).

Girdiye odaklanan dil bilgisi öğretimi benzer olarak yukarıda değinilen girdi - alındı - gelişen dizge - çıktı sürecini işler. Değiştirilmiş olsun ya da olmasın anlam taşıyan girdi olmadan dil öğrencileri, sonuçta dil kullanımlarının altında yatan dil bilgisinin bilişsel bir temsilini oluşturamaz. Gelişen dizge terimi, öğrencinin zaman içinde yapılandırdığı yabancı/ikinci dilin bilişsel karşılığını işaretler. Bu, yabancı/ikinci dil ediniminde girdinin temel rolünün tanınmasıdır; yani yabancı/ikinci dil dil bilgisinin bilişsel olarak yapılandırılmasında temel yapı taşı girdidir (VanPatten, 1996, ss. 5-6). Newby (2008, 2014a, 2015) dili, üründen çok bir süreç olarak ele almıştır. Bu süreçte dil öğreticisi kadar dil öğrencisi de etkin rol üstlenir. Dil öğreticisi tarafından hazırlanan veya yöntem kitaplarında yer alan ders malzemeleri öğrencilere yeni girdiler sağlarken öğrenciler de mevcut bilgi, şemalar ve bilişsel süreçler kullanarak girdiyi işlerler.

Dilbilgisel girdi, öğrencinin yeni sözceleri alımlayıp işlemleyebilmesi ve doğru bir biçimde yorumlayabilmesi için *odaklı uygulama/görev*¹ ve *süreç düzenekleri* ile desteklenir. Burada amaç dil öğrencilerinin girdiyi işleme biçimlerini değiştirmek ve dikkatlerini girdideki

¹ Odaklı görevler, dilbilgisel yapıları kullanarak iletişim kurmayı desteklenen görevler olarak tanımlanabilir. Taksid bırakılan bir bavuğun sahibini tanımlayabilmek için öneklara, ortaçlara vb. başvurmak buna bir örnek olarak gösterilebilir (Larsen-Freeman & Anderson, 2014, s. 206).

dilbilgisel yapının ilgili özelliklerine yönlendirerek uygun alındıyla sonuçlanan doğru biçim-anlam eşleştirmelerini desteklemektir (VanPatten, 1993, s. 436). Krashen'in aksine VanPatten'e göre (1993, s. 438) girdi, serbest akışlı olarak işleme; iletişimsel bir etkileşime dahil olduğunda kişinin alabileceği girdi gibi kendiliğinden olmadığı için *yapılandırılmış girdi* olarak adlandırılır.

Girdi odaklı dil bilgisi öğretiminde kural öğrenme ve uygulamaları üzerine çalışmak yerine girdiyi işleme etkinlikleri yapılır. Hedef dilbilgisel yapının anlamsal olarak kullanıldığı etkinlikler sırasında öğrenciler dilin özelliklerine katılmaya itilir. Örneğin öğrencilerden dil öğreticisinin verdiği komutları yerine getirmeleri istendiğinde dil öğrencileri, emir kipini kullanımsal özellikleriyle anlam odaklı bir yolla eşleştirmeye çalışırlar (Larsen-Freeman, 2001, s. 257). Burada dil öğreticisi, öğrencilerin hedef yapıyı fark etmelerine yönelik sözlü ya da yazılı olarak vurgulamalar yapabilir. Sharwood Smith (1993) tarafından *girdi arturumu*² olarak adlandırılan bu uygulamada hedef biçimbirimler metin üzerinde koyulaştırılarak, farklı renkler ve biçimlendirmeler kullanılarak gösterilir. Yanı sıra hedef yapıyı ya da yapısal karşıtlığını doğrudan belirgin bir biçimde veya sık içeren sözceler, metinler seçme yoluna gidilip *girdi seli* de oluşturulabilir. Bununla birlikte girdi, farkındalığı artırmak amacıyla *bilinçlendirme* görevleri ile desteklenebilir. Böylelikle öğrenci kendisine sunulan girdiler, veriler üzerinden dilbilgisel genellemeler yapmaya ya da kurallar oluşturmaya itilebilir (Larsen-Freeman, 2001, s. 257). Tüm bu uygulamalar girdinin alındıya dönüşme sürecini desteklemek için önemlidir; çünkü dil öğrencisini yalnızca girdiyle karşı karşıya bırakmak her zaman dilbilgisel bağlamda değişiklik yaratılabileceği anlamına gelmemektedir (Sharwood Smith, 1993, s. 168).

VanPatten (1993, ss. 438-439) girdideki dilbilgisel yapıların özelliklerine dil öğrencilerinin odaklanmasını sağlayacak kimi önerilerde bulunmuştur:

1. Bir seferde yalnızca tek şey öğretin. Örneklemleri ve kuralları daha küçük parçalar olarak sunun.
2. Anlam odak noktanız olsun. Öğrencilerin bir ileti içeren sözcelere katılımlarını sağlayıp içeriğini tam olarak anladıklarından emin olun.
3. Öğrencileri girdiyi etkin olarak işlemeye yönlendirin. Girdiyle ilgili etkinlikler (kutuları işaretlemek, bir anketi tamamlamak, doğru yanlışı belirtmek, tek sözcüklük yanıtlar vermek, seçenekler listesinden uygun olanı belirlemek, açıklamaya uyan birinin adını sunmak vb.) geliştirin.
4. Öğrenim sürecindeki bireysel farklılıklar nedeniyle öğrencilerin dikkatlerini doğru yönlendirebilmek için hem sözlü hem de yazılı girdi kullanın.
5. Ruhdilbilimsel işleme düzeneklerini işe koşun. Öğrencileri hedef dilbilgisel yapıya odaklanmaları konusunda yönlendirin.
6. Tümcelerden bağlantılı söyleme geçin. Öğrencileri önce tümce(ler)deki dilbilgisel yapıya odaklayın ardından söylemsel özelliklerini gösterin.

Alanyazında dil bilgisi öğretimi bağlamında girdi işlemeyle yönelik yapılan deneysel çalışmalara (bk. Benati, 2016; Benati & Angelovska, 2015; Danylenko, 2020; VanPatten & Cadierno, 1993; VanPatten & Sanz, 1995) bakıldığında -yukarıda verilen 6. maddeyle de ilişkili

² Zenginleştirilmiş girdi olarak da işaretlenebilir.

olarak- hazırlanan ders malzemelerinde tümce odaklı girdilerden yararlanıldığı görülmüştür ve söz konusu çalışmalar girdinin dil edinimi sürecinde ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Yalnızca tümceler üzerinden gerçekleştirilen iletişimsel ve yapılandırılmış girdi (anlamlandırma/yorumlama³) görevleri sayesinde bile dil öğrencileri doğru ve uygun biçim-anlam ilişkisi kurabilmişler ve tümce üstü düzeyde yani söylemsel çıktılar üretebilmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin girdileri işlerken kullandıkları stratejileri değiştirmek bilgede de değişikliğe yol açar ve söz konusu bilgiler farklı türde çıktı üretimini de destekler (VanPatten & Sanz, 1995, s. 183). Bu çalışmaların söylemsel düzlemde girdi işleme çalışmalarının yapılmasına temel oluşturduğu söylenebilir.

Metinler ve uzun tümcelerin yanı sıra konuşma diline yönelik ifadeleri içeren özgün dilsel girdiler kullanarak işleme eğitimi sürecinde anlamlı sonuçlar elde eden Russell'a göre (2016, ss. 9, 22-24) yapılandırılmış girdide, öğrencilerin biçim-anlam bağlantısı kurabilmeleri için hedef yapıya ilişkin dilsel girdinin manipüle edilmesi gerekir yani dil öğreticisi, işleme stratejilerine dayalı olarak belirli dilbilgisel özellikleri vurgulamak için kasıtlı olarak girdi sağlayıcı ders malzemeleri tasarlar. Dolayısıyla yapılandırılmış girdide özgün dilsel verilerden yararlanmak yerine öğrencilerin girdi işleme yeterliklerine aşırı yüklenmemek için hedef dilbilgisel yapının yer aldığı tipik temel sözcük öğelerini içeren kısa girdi tümcelerinden yararlanır. Çoğu zaman bu tümceler doğal dil kullanım süreçlerini yansıtmaz, bağlamdan da kopuktur. Dekeyser, Salaberry, Robinson ve Harrington (2002), herhangi bir dizge çapındaki gerçek etkilerin tümce düzeyindeki görevlerde değil, söylemsel düzeydeki görevlerde daha açık bir biçimde ortaya çıkacağını savunmuşlardır. Norris ve Ortega (2000) yabancı/ikinci dil öğretiminin etkililiğini araştıran çoğu araştırmanın, bugüne kadar, kendiliğinden, akıcı ve bağlamsallaştırılmış dilin kullanımını değil, kontrollü koşullar altında açık bildirimsel bilginin uygulanmasını gerektiren önlemleri kullandığının altını çizmiştir. Bu bağlamda söylemsel düzeyde girdi işleme çalışmalarının gerçekleştirilmesine gereksinim duyulduğu açıktır. Wong'un (2010; 2015) çalışmaları ise yapılandırılmış girdi görevlerinin, -önce tümce düzeyinde girdi içeren yapıların işlenmesini gerektirmeden- yalnızca söylem düzeyindeki girdiyle de etkili olabileceğini göstermiştir; çünkü "herhangi bir yapıyı anlamak için o yapının söylemsel düzlemde nasıl işlediğine bakmak ve o yapıyı tümce düzeyinden söylem düzeyine aktarmak" önemlidir (Sülüoğlu, 2008, s. 53). Willis'e göre de (2016) dil öğrencileri için tümce düzeyinde düzenlenen girdiler yeterli değildir, dil öğrencileri söylemsel düzeyde zengin, anlamlı ve gerçek dil girdilerine maruz kalmalıdır.

Dil öğreticisi yabancı/ikinci dil öğretirken ilk olarak hedef dilbilgisel yapının hangi örneklerinin yani girdinin sağlanacağı ve söz konusu girdinin hangi anda verileceği konusunda karar vermek durumundadır (Sharwood Smith, 1993, s. 165); çünkü dil bilgisi biçimle ilgili olsa da biçimden çok, biçimlerin ne anlama gelip ne zaman ve neden kullanıldığı ile ilgilidir (Larsen-Freeman, 2014, s. 269). Yani bir biçim çeşitli anlamlar içerebilir, bu anlamlar da farklı bağlamlarda ortaya çıkabilir, dolayısıyla kullanımsal girdi de önemlidir. Hymes (1972, s. 279), bir dili bilmeyi bağlamlara uygun dil kullanımı gerçekleştirmek olarak işaretlerken iletişimsel edince sahip olmayı iletişim sürecinde kime, neyi, ne zaman ve nasıl aktaracağını bilmek olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda iletişimsel yetkinlik için yalnızca sesletim, sözcük dağarcığı, anlam ve sözdizimi bilgisi yeterli değildir, yanı sıra dilin kullanımsal kurallarına da hâkim olmak

³ Bu ve çeşitli kaynaklarda kullanımı yeğlenen diğer adlandırmalardır. Dolayısıyla çalışmanın devamında kullanılan yapılandırılmış girdi, anlamlandırma, yorumlama terimlerinin benzer anlamı ve açıklamaları karşıladığı söylenebilir.

gerekir; çünkü "dil bilgisini öğrenme, kural bilgisini depolamaktan çok, kuralların kullanımını edinme süreci"dir (Peçenek, 2008, s. 79). Dolayısıyla dil öğreticileri hem girdideki dilbilgisel özellikleri geliştirecek hem de öğrencilere anlama odaklanma (doğru biçim-anlam eşlemeleri yapma) olanağı sağlayacak biçimde tasarlanmış görevler kullanılmalıdır (Benati, 2017, s. 378). Bu bakımdan dil öğreticisinin girdi görevleri tasarlarırken hedef dilbilgisel yapının biçim, anlam ve kullanım boyutlarını kapsayacak biçimde ders malzemeleri hazırlaması gerekli ve önemlidir. Ellis'e göre de (2006, s. 102) öğretilen dil bilgisi, yalnızca biçimi değil, dil bilgisi yapılarının farklı anlamlarını ve kullanımlarını da vurgulamalıdır. Bu gerekçeyle dil bilgisi öğretiminde tümce düzeyinde kalınmamalı (Thornbury, 2002, s. 3); "farklı bağlamlarda belirli biçimlerde kullanılan yapılandırılmış ve geleneksel dil dizileri" olarak tanımlanan metinlerden de yararlanılmalıdır (Richards & Reppen, 2014, s. 6). "Metin, belirli bir yaşam alanına ilişkin (sözlü ya da yazılı) her türlü söylem demektir. Metinler, bir görev yerine getirilirken – destekleyerek ya da etkinlik sürecini veya amacını oluşturarak – dil etkinliklerine neden olur" (AOÖÇ, 2013, s. 18).

Yöntem kitapları dil öğreticisine bu bağlamda tam olarak veya her zaman ya da durumda destek sağlayabilir. Özellikle yöntem veya dil bilgisi kitapları; yapıları, bağlam(lar)ını dikkate almadan sunduklarında dil öğrencisini yanlış yönlendirebilir; çünkü dilbilgisel açıdan doğru görünen biçimler, bağlam içerisinde, sunulandan farklı anlamlar üstlenebilir ve doğru görüneni de yanlışlayabilirler (Chalker, 1994, s. 41). Yanı sıra öğrencilerin aldığı tek girdi, kimi ders kitaplarına dayalı sınırlı sayıda haftalık ders bağlamında ise yüksek düzeyde yabancı/ikinci dil yeterliği elde etmelerinin mümkün olmadığı açıktır (Ellis, 2005, s. 218). Dolayısıyla dil öğreticisi; ayrıca yazılı, sözlü ve/veya görsel⁴ metinlerden yararlanarak hedef dilbilgisel yapının biçim-anlam-kullanımlarını doğrudan karşılayan bağlam(lar)ı içeren girdi görevleri tasarlama gereksinimi duyabilir. Benzer durum Türkçe dil bilgisinin yabancılara öğretimi için de geçerlidir.

Dil öğrencilerinin, kullanıldığı iletişim ortamı yani bağlamı üzerinden hedef yapının biçim ve anlamlarını fark edeceği girdi odaklı ders malzemelerinin hazırlanması ve oldukça yoğun bir dilbilgisel içerikle karşı karşıya olan Türkçe dil öğreticilerinin materyal tasarımı üzerine çalışan araştırmacılar tarafından desteklenmesi bu süreçte önemlidir; çünkü yabancı/ikinci dil öğretimi sürecinde "kullanılan ders malzemelerinin temel amacı, hedef dilin işleyişine ilişkin girdiler aracılığıyla bireyin dil yeterliliğinin mümkün olan en üst düzeye çıkarılmasına destek olmaktır" (Kaygısız, 2020, s. 38). Bu gerekçeyle çalışmada yabancı/ikinci dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik söylem düzeyinde yapılandırılmış girdi odaklı görevler içeren ders malzemelerinin tasarlanması amaçlanmıştır. Ders malzemeleri geliştirilirken temel alınan yaklaşım ise iletişimsel ve bilişsel yaklaşımdan beslenen görev odaklı öğrenme modelidir. Newby'e göre (2008, s. 7-8) dil bilgisi öğretimi kavramlaştırmaya uygun ve iletişimsel olması nedeniyle görev odaklı öğrenme yoluyla gerçekleştirilmelidir. Yani hem bilişsel hem de iletişimsel ilkelere dayalı görevler doğrultusunda dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır. Fidan'ın (2016) çalışması da ders kitaplarını ve dil öğreticilerini destekleyici görev odaklı dil bilgisi materyallerine gereksinim duyulduğunu göstermektedir; çünkü Türkçe yöntem kitaplarında dilbilgisel açıklamalar ve etkinlikler yetersiz olup yapının farklı işlevlerine yönelik

⁴ Girdiyi bağlamsallaştırmak için görsel bir referans çerçevesi (yani resimler veya nesnelere) kullanılmalıdır; görsel öğeler, görevdeki iletişimin temelini oluşturan 'içeriği' sağlar (Loschky & Bley-Vroman, 1993, s. 152).

örneklendirmeler içermemektedir ve görev odaklı değildir. Dolayısıyla bu durum dil öğreticilerini ek ders malzemeleri hazırlamaya itmektir.

Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi

Görev odaklı öğrenmede anlamı anlamak ve anlamla meşgul olmak için verilen çaba sayesinde zamanla örtük olarak biçim edinimi sağlanır. Bu, öğrencilerin çok sayıda anlaşılabilir girdiye, yani hem sözlü hem de yazılı olarak çeşitli bağlamlarda kullanılan dile maruz kalmaya gereksinim duydukları anlamına gelir, bu da mevcut anlama düzeylerinin biraz üzerindedir (Willis, 2004, s. 8).

Görev odaklı yaklaşımda dil öğreticisi, girdi sağlayıcı rol üstlenir ve girdi-sağlayıcı görevler tasarlayarak dinleme ve okuma alımlama becerileriyle dil öğrencisini meşgul ederler (Larsen-Freeman & Anderson, 2014, s. 206). Yanı sıra dil öğreticisi, görev sırasında sonuca yönlendirme sorumluluğunu alan bir ortak katılımcıdır. Dil öğrencileri ise görevin bir parçası olarak maruz kaldıkları girdiyi işlemek için hem dilsel hem de dilsel olmayan (yani bağlam ve dış dünya bilgisi) kaynakları kullanırlar (Shintani, 2016, ss. 7, 161).

Görev odaklı öğrenmede dilbilgisel özelliklerin tesadüfi olarak iletişim kurma biçimlerinde ve yoluyla edinildiği savunulur. Öğrencilerin birincil odakları kimi iletişimsel amaçlara yönelmişken dikkatleri çeşitli stratejilerle dilsel özelliklere çekilerek süreç kolaylaştırılır (Shintani, 2016, s. 54). Yani dil öğrencileri kendilerine verilen anlam odaklı girdi içeren iletişimsel bir görevi tamamlamak için belirli yapıları kullanma gereksinimi duyarlar (Larsen-Freeman, 2003, s. 81). Belirli bir dil bilgisi yapısının kullanılması görevi tamamlamak için oldukça önemli olabilir. Örneğin öğrenciler bir harita aracılığıyla birbirlerine yönleri tarif ederlerken çeşitli ilgeç, belirteç ve/veya ulaçlara başvurmak zorundadırlar. Dolayısıyla farkındalığı artırmak için işe koşulan bir iletişimsel görevde öğrencilerin hedef yapıları kullanmaya itilmesi etkileşimi, dönüt almayı ve çıktı üretimini de beraberinde getirir (Larsen-Freeman, 2001, s. 257). Yani dil bilgisi öğretimi salt biçimler toplamı değildir, yanı sıra iletişimsel bir amaç üstlenir ve dilbilimin biçimsözdizimsel, anlambilimsel ve edimbilimsel boyutlarından bağımsız düşünülemez (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999, s. 5). İletişimsel görevlerde hedef yapı yalnızca çalışma konusu olarak görülmez, yanı sıra öğrenciler arasında etkileşimi sağlayan bir araçtır. Bu sayede dil, sınıfta etkin bir biçimde kullanılabilir. Dil öğreticisi bu süreçte gerçek yaşam durumlarını yansıtan özgün dil girdileri oluşturmayı önemser (Sülüoğlu, 2008, s. 34). Görüldüğü üzere iletişimsel görevlerde bırakılan bilgi boşlukları sayesinde öğrenciler bilişsel süreçler işleterek keşfederler. Seçenekler sunulur yani görevin devamında ne olacağı, söyleneceği ile ilgili öğrencilerin zihninde belirsizlikler vardır. Süreç içerisinde kestirimlerine ya da seçimlerine yönelik geribildirim alırlar (Akt. Celce-Murcia & Hilles, 1988, ss. 27-28).

1940'lardan itibaren dilbilimciler, dil bilgisi çalışmalarına öncelikle betimleyici bir yaklaşım benimsemişlerdir. Uygulamalı dilbilimciler dilin çeşitli ortamlarda (evde, işte, okulda ve hatta kafede) nasıl kullanıldığını ve bu ortamların özelliklerinin dil seçimindeki etkilerini açıklamaya odaklanmışlardır. Dil bilgisi kullanımına ilişkin açıklamalar, yalnızca biçimbilim ve sözdizim kurallarını değil, aynı zamanda sosyal etkileşim kurallarını da içerebilir (Keck & Kim, 2014, s. 30). Dolayısıyla girdi sağlayıcı görevler tasarlarlarken hedef dilbilgisel yapının biçim ve anlamının yanında kullanımsal özellikleri de dikkate alınmalıdır; çünkü "dilbilgisel yapılar biçim ve kurallardan oluşsa da bu yapılar, iletişimde bir 'anlam' ifade etmek için uygun

bağlamalarda kullanılırlar." (Cem, 2005, s. 11). Bu sayede farkındalık kazanılır ve *girdiye dikkat çekme* yoluyla alındı gerçekleşir. Hazırlanacak ders malzemelerinde ve/veya görevlerde bu durum dikkate alınmalıdır.

Girdi Odaklı Dil Bilgisi Görevlerinin Tasarlanması

Willis (2004) görev tasarlama sürecini eğitsel açıdan üç aşamayla sınıflandırmıştır: Boşluk prensibinde girdi amaçlı kullanılan araç-gereç ve/veya metinlerde anlamsal ya da mantıksal boşluklar bırakılır. Bu sayede dil öğrencileri diğer öğrencilerle etkileşim kurup dönüt alarak keşif yaparlar. Keşif sonrası kendilerinden bir karar vermeleri ya da çözüm bulmaları istenir. Söz konusu süreç listeleme, sıralama, sınıflama ve karşılaştırma yapmayı, sorun çözmeyi, deneyimleri paylaşmayı, yaratıcı ürünler ya da projeler üretmeyi içerir. Bununla birlikte tahmin etme, ayırık bilgi, sıralama, yeniden kurma ve bellek gibi metin odaklı görevler aracılığıyla da bilişsel süreçler işletilir.

Ellis ise (2003, ss. 19-21) görev tasarlama sürecinin aşamalarını *amaç, girdi, koşullar, işlemler, tahmin edilebilir çıktılar* olarak belirlemiştir. Amaç aşaması, görevin iletişimsel edinç bakımından nasıl bir katkı sağlayacağı ile ilişkilidir. Dolayısıyla girdi görevi, bu iletişimsel edinç odağında hazırlanır. Girdi; dil öğrencilerine yazılı, sözlü ve/veya görsel olarak sunulan dilsel veriler iken koşullar, girdilerin sunuluş biçimidir. Bir görev farklı koşullarda aynı girdilerden oluşabilirken tersine aynı koşullardaki farklı girdileri içerebilir; fakat her ikisi de görevin işlevselliğinde oldukça önemlidir. İşlemler, söz konusu girdi ve koşulların uygulama sürecine nasıl, hangi yöntemlerle yansıtılacağını işaretler. Tahmin edilebilir çıktılar ise görev tamamlandığında ortaya çıkabilecek ürünleri karşılamaktadır.

Anlamlandırma görevleri, girdi işlemenin bir sonucu olarak dil ediniminin gerçekleştiği varsayımına dayanır. Bu, alındının öğrencilerin girdideki dilsel biçimlere bilinçli bir biçimde dikkat etmesinin bir sonucu olarak gerçekleşir. Fark etme, öğrenciler iletinin içeriğini anlamlandırmaya çalışırken biçime dikkat etmeyi içerir. Odaksız anlamlandırma görevlerinde, girdiyi sağlamak ve yapılandırmak için hiçbir girişimde bulunulmaz; böylece öğrenciler anlamsal işlemeye güvenerek sözdizimsel işlem yapmaktan kaçınabilirler. Odaklı anlamlandırma görevlerinde ise girdi, önceden belirlenmiş biçimlerin fark edilmesini sağlamaya yöneliktir; sözdizimsel işlem gereklidir. Girdi zenginleştirilmesi ve girdi işleme olmak üzere iki yolla gerçekleşir. Girdinin zenginleştirilmesi, girdide hedeflenen özelliği sık ve/veya belirgin olarak gösteren görevler tasarlamayı içerir. Girdi işlemede ise biçim-anlam ilişkisi açıklanır, işleme stratejileri hakkında bilgilendirme yapılır, öğrencilerin hedeflenen özelliği kontrollü olarak işleme şansına sahip olduğu yapılandırılmış girdi etkinlikleri gerçekleştirilir (Ellis, 2006, ss. 157-160). Yapılandırılmış girdi ve girdi artırımı içeren görevler, dil öğrencilerinin biçimi veya yapısal özelliklerini işlemelerine yardımcı olur ve aynı zamanda iletişimde anlamın anlaşılmasını sağlar. Bu sayede alımlama ve üretimsel gelişimin yanında üstdilsel farkındalık da oluşturulur. Dil bilgisi becerilerinin daha fazla otomatikleştirilmesi ise konuşma veya yazmada üretim becerilerinin gelişimini destekleyen çıktı tabanlı görevler yardımıyla gerçekleşir (Danylenko, 2020, s. 16).

Buna göre yapılandırılmış girdi içeren odaklı anlamlandırma yani yorumlama görevleri şu özellikleri içerir (Ellis, 1995, ss. 98-99):

1. Öğrencilerin tepki/yanıt vermesi gereken bir çeşit uyarandan oluşur.
2. Uyarın sözlü veya yazılı girdi biçiminde olabilir.
3. Tepki/yanıt çeşitli biçimlerde olabilir. Örneğin doğru-yanlış belirtmek, bir kutuyu işaretlemek, doğru resmi seçmek, bir diyagram çizmek, bir eylem gerçekleştirmek vb. Ancak her durumda tepki/yanıt tamamen sözsüz veya asgari düzeyde sözlü olacaktır.
4. Görevdeki etkinlikler, önce anlama dikkat edilmesini, ardından dil bilgisi yapısının biçimini ve işlevini fark etmeyi ve son olarak da hata belirlemeyi gerektirecek biçimde sıralanabilir.
5. Öğrenciler bir tür kişisel tepki/yanıt verme, yani girdiyi kendi yaşamlarıyla ilişkilendirme fırsatına sahip olmalıdır.

Yani yorumlama görevlerinde dil bilgisi ögesi, önemli anlamı taşıyacak ve görevi tamamlamak için hedef ögeye güvenmek zorunda kalınacak biçimde yapılandırılır; dil öğrencilerini iletişimsel ve anlamlı görevi tamamlamak (yani anlamı elde etmek) için biçime katılmaya yönlendirmek amaçlanır (Benati & Angelovska, 2015, s. 256).

Araştırmada girdi odaklı dil bilgisi görevleri içeren ders malzemeleri, tüm bu kuramsal çerçeveye doğrultusunda geliştirilmiştir.

Girdi Odaklı Dil Bilgisi Görevleri

Ders malzemesi geliştirmek üzere seçilen dil bilgisi konusu gelecek zaman kipinin hikâyesidir. Fidan'ın (2016, s. 269) çalışmasında söz konusu dilbilgisel yapı, Türkçe dil öğrencileri tarafından öğrencilerin zorlandığı konulardan biri olarak gösterilmiştir. Yanı sıra bu yapı, çeşitli anlam ve kullanımlara sahiptir. Bu nedenle bu yapı üzerine söylemsel düzeyde yapılandırılmış girdi odaklı görevlerin tasarlanması planlanmıştır.

Hedef dilbilgisel yapının biçim, anlam ve kullanım⁵larına yönelik alanyazın dikkate alındığında söz konusu biçimbirimin daha çok günlük konuşmalar ile olaylara, durumlara, sorunlara, planlara vb. ilişkin duygu, bakış açısı içeren anlatılarda sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi⁶ndeki (2020) B1 düzeyine yönelik içerikte de bu anlam ve kullanımları karşılayan iletişimsel işlevlerin yer aldığı görülmektedir. Her ne kadar A2 düzeyindeki iletişimsel işlevler, gelecek planlarını içermekteyse de bu düzeyde, gelecek zaman kipinin öğretilmesi, bir üst düzeyde ise hikâyesinin bulunması eğitsel açıdan daha uygun olacaktır. Fidan'ın (2016) çalışmasında da bir zaman kipinin peşi sıra hikâye ve rivayetlerinin öğretilmesinin dil öğrencilerini oldukça zorladığı belirtilmiştir. Bu bağlamda hedef yapıya ilişkin ders malzemeleri⁷ B1 düzeyine yönelik olarak tasarlanmıştır. Ders malzemeleri oluşturulurken dil öğrencilerinin ad tümcelerini, soru yapılarını, şimdiki zaman - (belirli ve belirsiz) geçmiş zaman - gelecek zaman - geniş zaman - gereklilik - zorunluluk kiplerini, şimdiki ve geniş zaman kiplerinin hikâye ve rivayetini, ad ve eylemsel düzeyde -(y)ken biçimbirimini, ad düzeyinde -Dir bildirme kipini, yeterlik eylemini, -mA/-mAk/-(y)Iş adlaştırma belirticilerini, -(y)A göre ilgecini, -mak için/-mAk üzere/-(y)Ip/-(y)ArAk/-DAn önce-

⁵ Yapının biçimsel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarına, ders malzemelerinin sonunda bulunan dil bilgisi kartında yer verilmesi nedeniyle bu kısımda ayrıca bir dil bilgisi çerçevesi sunulmasına gerek duyulmamıştır.

⁶ Bundan sonra AOÖÇ olarak kısaltılmıştır.

⁷ Çalışmanın devamında her bir görevin işaretlediği AOÖÇ'deki (2020) iletişimsel işlevler belirtilmiştir.

sonra vb. ulaçları ile ama, ve, çünkü, bu nedenle vb. bağlaçları bildiği varsayılmıştır. Hazırlanan ders malzemeleri ve açıklamaları şöyledir:

G1'de girdi olarak görsellerden yararlanılmıştır. Bu görseller, Fransız sanatçı Villemard'a ait çizimleri içermektedir. 1910 yılında gelecekteki yaşama ilişkin öngörü ya da varsayımları aktarma amaçlı olarak çizilmiştir. Bu bakımdan söz konusu çizimlerin hedef dilbilgisel yapıya anlamsal olarak girdi sağlanması sürecinde uygun bağlamı sunacağı düşünülmüştür. Görevde, dil öğrencisinin görsel okuma aracılığıyla biçimi görmeden anlamsal olarak bilişsel süreç işletip kestirimde bulunması ve bu kestirimi ile gerekçelerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşması dolayısıyla iletişim kurması beklenmektedir. Görsellerin iletişim sürecinde dil öğrencilerini; geçmişteki öngörü, varsayım, planlar üzerinden günümüze yönelik karşılaştırmalar yapmaya yönelteceği söylenebilir. Bu sayede yapının anlam ya da kullanımına yönelik şemalar oluşturmaya da başlayacakları yorumu yapılabilir. Bu bağlamda sunulan görseller, aynı zamanda önörgütleyiciler olarak nitelendirilebilir.

Görevin iletişimsel işlevleri ise şunlardır (CEFRCV, 2020):

- Anlatı ya da betimlemeleri çizgisel bir şekilde ilişkilendirir.
- Deneyimlediği şeyler/düşünceleri için fikirlerini ve nedenlerini söyler. Duygularını ve tepkilerini detaylı olarak anlatır.

Ders malzemelerinde biçim-anlam dengesinin sağlanması ve ilişkisinin kurulması ile girdilerin işlenip alındıya dönüşmesi amacıyla görsellerle birlikte farklı türde ve çeşitte sözlü ve yazılı metinlerden yararlanılmıştır. Dolayısıyla metinsel artırım yoluyla girdi zenginleşmesi sağlanıp girdi seli oluşturulduğu söylenebilir.

G1⁸. Aşağıdaki görseller ne hakkında? Tahmin edip seç ve neden(ler)ini arkadaşlarınızla paylaş.



- İnsanların geçmişteki yaşamları
- Geçmişten geleceğe öngörüler⁹
- Hayat kolaylaştırıcı eşyalar
- Düşüncelere özgürlük

⁸ G1, G2 vb. kısaltmalar Görev 1, Görev 2 ifadelerini karşılamaktadır.

⁹ Kırmızıları beklenen yanıtlardır.

G2'de girdi olarak yazılı bir metinden yararlanılmıştır. Yazılı metin, bir haber sitesinden alınmıştır. Yani bir haber metni olarak değerlendirilebilir. Metin, doğal olarak içerisinde hedef yapıya ilişkin kullanımlar barındırmaktadır, dolayısıyla uygun bağlamı da sunmaktadır. Bu nedenle -özellikle- girdi metni olarak seçilmiştir. Her ne kadar metin çokça karmaşık dilbilgisel yapılar içermemekteyse de öğrencinin düzeyine yönelik basit değişikliklerden kaçılmamıştır. Dil öğrencisinin anlamasını güçleştirecek noktalarda kimi zaman çeşitli dilbilimsel değişikliklerin yapılması olağan ve gerekli olabilir; yani kimi zaman değiştirilmiş girdiden yararlanılabilir (Ak Başoğul ve Aksu, 2016; Crossley, Allen & McNamara, 2012; Durmuş, 2013a; 2013b). Bu metinde de ortaç ve dilek-koşul kipi içeren tümcelerde değişikliğe gidilmiştir. Yanı sıra kişi ekleri bakımından çeşitlenmeyi sağlamak amacıyla tümcelerde değişiklik yapılmıştır; yani girdi manipüle edilmiştir. Bu kişi ve olumsuzluk ekleri, yardımcı ünsüz ile hedef biçimbirim koyu, italik ve renkli olarak gösterilerek vurgulanmıştır. Dolayısıyla girdi artırımı yapılmıştır. Bu sayede yalnızca anlamsal değil, biçimsel olarak da ilgili biçimbirime dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle öğrenci biçim-anlam dengesi ve ilişkisi kurabilecektir.

G2'de öğrenci girdi metni üzerinden günümüz ve geçmişte yapılmış öngörülerini karşılaştırıp verilen yönerge doğrultusunda değerlendirerek seçenekler üzerinden karar verecek ve kutucuklara işaretleme yapacaktır. Dolayısıyla öğrencinin yine bilişsel süreçler işlettiği söylenebilir. Söz konusu görev aracılığıyla dil öğrencisi anlamsal boşlukları doldurarak hedef dilbilgisel yapının geçmişte planlanıp gelecekte gerçekleştiği veya gerçekleşmediği anlamını fark edebilir. Böylelikle girdi işleme başlar.

Görevin iletişimsel işlevi ise şudur (CEFR CV, 2020):

- Magazin dergilerindeki, broşürlerdeki ya da internetteki uzun metinleri tarayabilir, ne hakkında olduklarını anlar ve istenilen bilgiyi içerip içermediğine bakar.

G2. Oku ve sence günümüzde hangileri gerçekleşti (✓), hangileri gerçekleşmedi (X), metin üzerinde işaretle.

İşte 1910 yılının bakışından 2000'ler

Fransız sanatçı Villemard, taa 1910 yılında 2000 yılını hayal etti ve bunu çizimleriyle anlattı.

O çizimlere göre 21. yüzyılda şunları yaşayacaktık:

- Okullarda herkesin sesli kitapları **olacaktı**.
- Atların sayısı çok az olacaktı ve insanlar at görebilmek için para **ödeyecekti**.
- Sadece bir mikrofona konuşarak posta göndermek mümkün **olacaktı**.
- İnşaatlarda işçiler yerine otomatik aletler ve makineler çalışacaktı.
- Saç-sakal tıraşını berberler değil makineler yapacaktı.
- Motorlu patenler üretecektik.
- Şehir içi ulaşımda planör uçakları kullanacaktık.
- Savaşları arabalarla yapacaktık.
- Haberleri almak için sadece sesli gazeteleri dinleyecektik.
- Telgraflarımızı videolu gönderecektiniz.
- Gemiler havada da gidebilecekti.
- Terzilerin bütün işlerini makineler yapabilecekti.
- Sadece birkaç düğmeye basarak makyaj yapabilecektiniz.
- Paris'ten Pekin'e kadar elektrikli trenle gidebilecektik.
- 'Batman kanatlı' itfaiyeciler üst katlardaki yangınları kolayca söndürebilecekti.
- Casus helikopterlerin gözünden hiçbir şey kaçmayacaktı.



G2'yle ilişkili olarak G3 ve G4'te dil öğrencisinin geçmişteki gelecek planlarının gerçekleşip gerçekleşmediği üzerine karşılaştırma yoluyla bilişsel süreçler işleterek bağımsız bir biçimde ama/ve bağlaçları ile tümceleri tamamlaması, yeni tümceler üretmesi beklenmektedir; çünkü öğrencinin girdi sürecinde hedef yapıyla ilişkili olarak üretimsel bağlamda da çalışması dil kullanımı bakımından önemlidir. Bu noktada yazma becerisi işe koşulmuştur.

Görevlerin iletişimsel işlevleri ise şunlardır (CEFRCV, 2020):

- Deneyimlerini duygu ve tepkilerini ifade ederek yazar.
- Gerçek (yapılan bir yolculuk) ya da hayal ürünü olayları tanımlar.

G3. Metni tekrar oku ve örnekteki gibi tümceleri kendine göre **ama/ve** ile tamaml.

Örnekler:

- Villemard'a göre sadece bir mikrofonla konuşarak posta göndermek mümkün olacaktı **ve** evet, günümüzde sesli mesaj gönderme olanağına sahibiz.
- Villemard'a göre sadece birkaç düğmeye basarak makyaj yapabilecektiniz; **ama** maalesef ki günümüzde hâlâ makyaj yapmak için ellerimize ihtiyacımız var.

Sıra sende:

- Okullarda herkesin sesli kitapları olacaktı **ama/ve** _____
- Şehir içi ulaşımda planör uçakları kullanacaktık **ama/ve** _____
- Savaşları arabalarla yapacaktık **ama/ve** _____
- Paris'ten Pekin'e kadar elektrikli trenle gidebilecektik **ama/ve** _____
- Casus helikopterlerin gözünden hiçbir şey kaçmayacaktı **ama/ve** _____

G4. Küçükken gelecek nasıl olacaktı diye hiç düşündün mü? Sana göre günümüzde neler olacaktı, yaz.

1.
2.
3.
4.

G5'te farklı bir okuma metni üzerinden farklı bir bağlam sunulması amaçlanmıştır. Özellikle hedef yapının ben kişi ekini içeren kullanımlarına dikkat çekilmek istenmiştir. Bunun için de yine metin üzerinde vurgulamalar yapılarak girdi artırımı sağlanmıştır. Metinde çok basit, sözcüksel düzeyde eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Girdi manipüle edilmemiştir. Metin bu bakımdan hedef yapıya ilişkin doğal bir bağlam sunmaktadır. Seçilen metin bir blog yazısının betimleme içeren ilk paragrafıdır; içerisinde günlük ve bilindik olaylar vardır. Yazar, önceden yaptığı günlük planlarını ayrıntılı bir biçimde betimlemiş ve planlarının bir gerekleyle iptal olduğunu aktarmıştır. Bu iptale yönelik üzüntüsü ve sitemini de yansıttığı söylenebilir. Yanı sıra hazırlanan görevler sayesinde dil öğrencisi, yazarın planlarına yönelik seçimler yapacak, ardından da planların gerçekleşmemesi ve neden gerçekleşmediğine yönelik doğru-

yanlış sorularıyla çıkarımlarda bulunacaktır. Dil öğrencisi bu farklı anlam ve kullanımları da fark ederek girdi işlemlerini sürdürecektir.

Görevin iletişimsel işlevleri ise şunlardır (CEFRCV, 2020):

- İnsanların bakış açılarını sundukları günlük ya da aşına olduğu olayları anlatır.
- Günlük dil ile yazılmış anlatılardaki, tanıtımlardaki ve magazin yazılarındaki mekânları, olayları, açıkça ifade edilmiş duyguları ve bakış açılarını anlayabilir.

G5. Aşağıdaki metni oku ve soruları yanıtla.



Hani hiç beklemezken yağar ya bahar yağmurları, işte o günlerden biriydi. Sabah uyandım ve pırl pırlı güneş, ama öğleden sonra kapkara bulutlar sakladılar güzelim güneşi ve dışarıyı kapkaranlık oldu birdenbire. Ha indirdi ha indirecek. Bir yerlere yağıyor bence, şu karşı taraf iyice kararmış, hatta şimşekler çakıyor oralarda. Canım sıkıldı güneşin gidip yağmurun gelişine. Dışarı çıkacaktım ben bugün. Çarşamba bugün günlerden. Balıkçı kahvesine gidecektim sabah kahvemini içmeye, sonra da dondurmamı alıp yürüyecektim sahil boyunca. Üstelik faturalarımı da ödeyecektim. Ah olmadı işte bu yağmur, bütün planlarımı da aldı götürdü benden. Artık bunların hiçbirini yapamayacaktım. Kaldık mı gene kırmızı koltukla baş başa.

Nazlı Kılan Ermut

1. Yazarın yağmur yağmadan önceki planları neydi, seç.
 - Yağmur altında sokaklarda dolaşacaktı.
 - Balıkçı kahvesinde oturup kahve içecekti.
 - Kırmızı koltuğunda oturup dinlenecekti.
 - Dondurma yiyecekti.
 - Sahilde yürüyüş yapacaktı.
 - Dışarı çıkmayacaktı.
2. Yazar, sabah uyandı ve hava yağmurluydu. Doğru Yanlış
3. Yazar, yağmurun yağmasından memnun değil. Doğru Yanlış
4. Yazarın tüm planları gerçekleşti. Doğru Yanlış
5. Yazar, gününü koltukta oturarak geçirmeye karar verdi. Doğru Yanlış

Bu noktaya kadar daha çok örtük olarak girdi sağlanması hedeflenmiştir. Öğrenciler söylemsel düzeyde girdi metinleri ile karşılaşarak hedef yapının biçim, anlam ve kullanımına yönelik bilişsel süreçler işleterek kestirimlerde bulunup biçim-anlam eşleştirmesi ile işleme yapmışlardır. Devamında ise örtük olarak sunulan bilginin açık bilgiye dönüşmesi amaçlanmıştır. Bu gerekçeyle G6'da dil öğrencisinden artalan bilgilerini de işe koşarak biçimsel ve anlamsal olarak yeni yapıyla bildiği yapıları karşılaştırması ve ilişkilendirmesi beklenmiştir. Öğrenci metin üzerinde koyulaştırılmış (girdi artırımı) yapılardan bağlamla ilişkili olarak uygun anlamı taşıyan biçime karar verecektir. Bu da yine bilişsel süreç işletilmesini gerekli kılar. G7'de de benzer işlemsel ve bilişsel süreçler işe koşulur. Dil öğrencisi, aynı metindeki koyulaştırılmış tümceleri anlamca eşleştirerek açık bilgiye ulaşır.

Okuma metni bir TV programından alınmış ve bir haber sitesi tarafından magazin yazısı olarak hazırlanmıştır. Metinde ünlü bir sanatçının gerçekleşmeyen planları ve buna ilişkin sitemi ve pişmanlığını belirten açıklamaları yer almaktadır. Metinde yalnızca dolaylı aktarım ve ortaç içeren birkaç tümce üzerinde değiştirime başvurulmuştur. Girdi, manipüle edilmemiştir; yani metin, doğal olarak içerisinde hedef yapıya ilişkin kullanımlar barındırmaktadır

Görevlerin iletişimsel işlevleri ise şunlardır (CEFRCV, 2020):

- Röportajlar, kısa konuşmalar ve haberler gibi TV programlarının hemen hemen tüm kısmını anlar.
- Günlük dil ile yazılmış anlatılardaki, tanıtlardaki ve magazin yazılarındaki mekânları, olayları, açıkça ifade edilmiş duyguları ve bakış açılarını anlayabilir.

G6. Metni oku ve metin üzerinde doğru yapıyı seç.



NTV'de "Haydi Gel Bizimle Ol" programında Müjde Ar, şöhret olmanın zorluklarından bahsetti. "Şöhretim yüzünden isteklerimi tam olarak gerçekleştiremedim, aslında böyle bir hayat yaşamayacaktım/yaşamıyordum." dedi. Ona göre ünlü bir insan olmak çok zordu ve "Ben fizikçi olurdum/olacaktım, artist oldum, yani ne alaka!" diye konuştu. Sunucu, "Ama fiziğiniz çok güzel işte." diyerek espri yaparken Müjde Ar, sözlerine şöyle devam etti:

"Hakikaten, o zamanlar ben Hacettepe'de fizik okuyordum/okuyacaktım. Memnun muyum acaba oyuncu olmaktan? Değilim, tabii ki değilim... Bizim bütün aile fizikçi ve matematikçi, öyle bir takıntım var. 200 lira yurt parası bulamadım, bunun için geldim tiyatrodaki devam ettim, üniversiteye İstanbul'da girdim ve oyuncu oldum."

G7. Metni yeniden oku ve koyu yazılmış ifadelerle uygun anlamı eşleştir.

NTV'de "Haydi Gel Bizimle Ol" programında Müjde Ar, şöhret olmanın zorluklarından bahsetti. "**Şöhretim yüzünden isteklerimi tam olarak gerçekleştiremedim, aslında böyle bir hayat yaşamayacaktım.**" dedi. Ona göre ünlü bir insan olmak çok zordu ve "**Ben fizikçi olacaktım, artist oldum, yani ne alaka!**" diye konuştu. Sunucu, "Ama fiziğiniz çok güzel işte." diyerek espri yaparken Müjde Ar, sözlerine şöyle devam etti:

"Hakikaten, o zamanlar ben Hacettepe'de fizik okuyordum. Memnun muyum acaba oyuncu olmaktan? Değilim, tabii ki değilim... Bizim bütün aile fizikçi ve matematikçi, öyle bir takıntım var. 200 lira yurt parası bulamadım, bunun için geldim tiyatrodaki devam ettim, üniversiteye İstanbul'da girdim ve oyuncu oldum."

1. Şöhretim yüzünden isteklerimi tam olarak gerçekleştiremedim, aslında böyle bir hayat yaşamayacaktım.
2. Ben fizikçi olacaktım, artist oldum, yani ne alaka!
- A. Pişmanlığını, sitemini aktarması
- B. Geçmişteki planların günümüzde gerçekleşmemesi

Yanıtlar: 1A, 2B

G6 ve G7 ile bağlantılı olarak öğrencinin yapıyı kullanabilmesi için yazma becerisi özelinde G8 hazırlanmıştır. Öğrenici geçmişle gelecek arasında karşılaştırma yaparak ve plan ya da öngörülerinin gerçekleşme durumları ile gerekçeleri bağlamında değerlendirmelerde bulunarak kendi kişisel alanına yönelik ben dilinde üretim gerçekleştirecektir.

Görevlerin iletişimsel işlevleri ise şunlardır (CEFRCV, 2020):

- Deneyimlerini duygu ve tepkilerini ifade ederek yazar.
- Gerçek (yapılan bir yolculuk) ya da hayal ürünü olayları tanımlar.

G8. Müjde Ar gibi senin de geçmişteki gelecek planlarınla ilgili pişmanlıkların, engellerin oldu mu? Yapıyı kullanarak birkaç tümce yaz.

✿ _____

✿ _____

✿ _____

✿ _____

✿ _____

Yine bir önceki okuma metniyle ilişkili olarak dil kullanımı sağlamak amacıyla konuşma becerisine ve etkileşime yönelik G9 geliştirilmiştir. Burada dil öğrencilerinin kişisel alanları bağlamında yapıyı kullanarak örnekteki gibi sorular oluşturması, bir diyalog başlatması ve bu diyalogu sürdürmesi beklenmektedir. Yanı sıra farklı kişi eklerini de kullanma olanağı bulacaktır.

Görevin iletişimsel işlevleri ise şunlardır (CEFRCV, 2020):

- Deneyimlediği şeyler/düşünceleri için fikirlerini ve nedenlerini söyler. Duygularını ve tepkilerini detaylı olarak anlatır.
- Bir konuşma başlatmak, izleyebilmek ve sorular sorarak sürmesini sağlamak (Bazen yinelemeler isteyebilir.).

G9. Geçmişteki gelecek planlarıyla ilgili arkadaşına örnekteki gibi sorular sor. Hangileri gerçekleşti hangileri gerçekleşmedi, öğren. Onunla sohbet et. Kendi planlarından da söz edebilirsin.

- Örnekler:*
- Nasıl bir hayatın olacaktı? / Nasıl yaşayacaktın?
 - Nerede yaşayacaktın?
 - Evin olacak mıydı? Nasıl bir evde yaşayacaktın?
 - Hangi marka araban olacaktı?
 - Seyahat edecek miydin? Nerelere gidecektin?
 - Ne olacaktın? / Hangi mesleği yapacaktın?
 - Üniversite okuyacak mıydın?
 - Evlenecek miydin? Çocuğun/çocukların olacak mıydı?

G10'da hedef yapının hatırlatma ve sitem anlamlarına yönelik girdi sağlanması amacıyla diğer metinlerden farklı olarak videodan yararlanılmıştır. Video, bir banka reklamıdır. Videoda az da olsa öğrenciler tarafından bilinmeyen biçimbirimler bulunsa da hedef yapıyla ilişkili düzenlenmeler gerekmediği için dil öğrencileri tarafından bağlamsal olarak anlama ulaşılabileceği düşünülmüştür. Videoda aynı zamanda görsellerin bulunması öğrenciyi bu açıdan destekleyecektir. Yani video, özgün dilsel girdidir. Öğrenci bu görev sayesinde izleme sırasında bilişsel süreçler işleterek metinde söz edilenlere ilişkin çıkarımlarda bulunup seçenekler üzerinden karara varacaktır. Böylelikle yapının farklı işlevlerine yönelik girdi işleme sürecidir.

Görevin iletişimsel işlevleri ise şunlardır (CEFRCV, 2020):

- Günlük ve işle ilgili konuşmalarda, anlatılarda genel ve detay bilgileri ayırt ederek anlar.
- Görsel ve eylemlerle hikâyenin anlaşılır olduğu filmleri takip eder.

G10. Videoyu izle ve reklam metni için aşağıdakilerden hangilerini söyleyebiliriz, seç.

- Reklam, kişilere hayallerini hatırlatıyor.
- Reklama göre kişilerin hayalleri gerçekleşti.
- Reklama göre insanlar hayallerinin peşinden koşmayı bıraktı.
- Reklamda kişilere hayallerinden vazgeçtiler diye sitem var.
- Reklamda kişilere hayal kuruyorlar diye övgü var.
- Reklamda hayallerin geri gelmesi için öneriler var.
- Reklama göre hayallerin geri gelmesi mümkün değildir.



G11 ve G12 de hedef yapının farklı anlam ve kullanımlarına dikkat çekmek için geliştirilmiştir. Metinler; müşteriler ve satıcılar arasında geçen yazışmalardır. Bu metinlerde edilgenli yapılar etkene dönüştürülmüş, dolaylı aktarım tümceleri çıkarılmış, anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla sözcüksel bağlamda az sayıda ekleme, yerine koyma gibi işlemler yapılmış ve kişiye özgü bilgiler değiştirilmiştir. Bir bakıma girdinin manipüle edildiği söylenebilir. Yazışmalarda hedef yapıyı içeren tümcelerin koyulaştırılması ise girdi artırımı amacıyla yapılmıştır.

Bu görevlerde öğrencilerin farklı bağlamlar üzerinden sunulup farklı anlamlar içeren hedef yapıyla kurulmuş tümceleri anlamsal olarak eşleştirmeleri beklenmektedir. Öğrenci bilişsel süreçler işleterek koyulaştırılmış tümceleri aynı anlam(lar)ı içeren tümcelere ve anlam ifadeleriyle karşılaştırarak doğru karara ulaşacaktır. Bu açıdan bir sonuca ulaşma sürecinin varlığından söz edilebilir. G11 örtük bilgiyi işaretlerken G12 açık bilgiyle ilişkilidir. G11'de öğrenci, anlamı sezinleyerek doğru kutucuğu/kutucukları işaretleyecekken G12'de eşleştirme yoluyla doğrudan yapının açık anlamına ulaşacaktır.

Görevlerin iletişimsel işlevleri ise şunlardır (CEFRCV, 2020):

- İnsanların bakış açılarını sundukları günlük ya da aşına olduğu olayları anlar.
- Tarayarak çeşitli metinlerden veya metin bölümlerinden çıkardığı bilgileri birleştirebilir.

G11. Müşteri soru ve yorumlarını oku. Koyu tümce için hangi tümce(ler) uygun anlamı veriyor,

<p><i>Soru:</i> Merhaba size daha önce numaramı verdim. Toptan satış için beni arayacaktınız. Sanırım unuttunuz, numaramı tekrar yazıyorum size (arama yok bu numarada): 0589 734 43 54.</p> <p style="text-align: right;">A** B** 20 Eylül 2021</p> <p><i>Cevap:</i> Merhabalar dönüş yaptık efendim. İyi günler.</p> <p style="text-align: right;">Firma yarım saatte soruya cevap verdi.</p>	<p><input type="checkbox"/> Beni aramak için numaramı almadınız.</p> <p><input type="checkbox"/> Toptan satış için sizi aramak istiyorum.</p> <p><input type="checkbox"/> Toptan satış için beni aramanızı hatırlatmak istiyorum.</p>
--	--

işaretle.

<p><i>Soru:</i> Merhaba az önce tam alacaktım 67 TL'lik gömlek satışa kapandı. Yani hâlbuki bu fiyat 5 Temmuz'a kadar geçerlidir diyor. Neden kalktı acaba?</p> <p style="text-align: right;">*** ** 1 Temmuz 2021</p> <p><i>Cevap:</i> Merhaba, ürünlerde sabit fiyat politikası mevcut değildir, bu nedenle fiyat artışı veya düşüşü olabiliyor. Kampanya sürelerimiz anlık olarak sona erebiliyor.</p> <p style="text-align: right;">Firma 3 saat içerisinde yanıt verdi.</p>	<p><input type="checkbox"/> 67 TL'lik gömleği almak üzereyken satışı bitti.</p> <p><input type="checkbox"/> Az kalsın 67 TL'lik gömleği satın alamıyordum.</p> <p><input type="checkbox"/> 67 liralık gömlek tam satın alacakken satışa kapandı.</p>
---	--

<p><i>Soru:</i> Merhaba ürün mevcut mudur, sipariş verecektim tekrar?</p> <p style="text-align: right;">T** E** 24 Temmuz 2021</p> <p><i>Cevap:</i> Merhaba evet elimizde var, sipariş verebilirsiniz.</p> <p style="text-align: right;">Firma 1 dakika içinde soruyu cevapladı.</p>	<p><input type="checkbox"/> Siparişim elime ulaşmadı.</p> <p><input type="checkbox"/> Sipariş vermek istiyorum.</p> <p><input type="checkbox"/> Sipariş veremedim.</p>
---	---

G12. Önceki metindeki koyu tümceleri uygun anlamıyla eşleştir.

1. Toptan satış için beni arayacaksınız.
2. Sipariş verecektim tekrar?
3. Az önce tam alacaktım 67 TL'lik gömlek satışa kapandı.

- A. Kibarca isteğini belirtiyor.
- B. Hatırlatma yapıyor.
- C. Önceki plan gerçekleşmek üzereydi; fakat bir nedenle iptal oldu.

Yanıtlar: 1B, 2A, 3C

Bilgi kaybını, eksik öğrenmeleri önlemek ve telafi etmek amacıyla açık öğretim bağlamında ayrıca dil bilgisi kartı oluşturulmuştur. Yani örtük olarak edinilmiş bilgiler, açık bilgilerle desteklenerek bilginin uzun süreli bellekte saklanıp depolanması ve girdinin işlenip içselleştirilerek alındıya dönüştürülmesi hedeflenmiştir.

Dil bilgisi kartı¹⁰ aracılığıyla hedef yapının biçim, anlam ve kullanımına yönelik özetleme yapılmıştır. Dil bilgisi kartının hazırlanmasında, araştırmacının yabancılara Türkçe öğretimi deneyimleri ile çeşitli yöntem (bk. İzmir, 2015; Yedi İklim Türkçe, 2015; Yeni Hitit, 2012; Yeni İstanbul, 2020) ve dil bilgisi (bk. Bölükbaş Kaya, 2021; Göksel & Kerslake, 2005; Korkmaz, 2009) kitapları etkili olmuştur.

Dil Bilgisi Kartı (Gelecek zaman kipinin hikâyesi):

1. Eylem, konuşma anından önce planlanıp gerçekleşti, gerçekleşmek üzereydi veya çeşitli nedenlerle gerçekleşmedi.
2. Eylem, konuşma anından önceki bir zaman sonrası için gerçekleşecek/gerçekleşmeli.
3. Pişmanlık, sitem anlamları kurar.
4. Hatırlatma anlamı vardır.
5. Kibarca istek, talep belirtir.

Olumlu: Eylem + -(y) + -AcAk + tI + kişi ekleri [-m, -n, -, k, -nIz, -lAr]

Olumsuz: Eylem + -mA + -(y) + -AcAk + tI + kişi ekleri [-m, -n, -, k, -nIz, -lAr]

Olumlu soru: Eylem + -(y) + -AcAk + mI + -ydI + kişi ekleri [-m, -n, -, k, -nIz, -lAr]

Olumsuz soru: Eylem + -mA + -(y) + -AcAk + mI + -ydI + kişi ekleri [-m, -n, -, k, -nIz, -lAr]

Örnek tümceler:

1. Aslı Hanım ve Yasin Bey sizinle görüş**eceklerdi**/görüş**ecektiler**; fakat acil bir işleri çıkmış, gittiler.
2. Faturaları bugün annem öde**yecekti**; ama halletti mi bilmiyorum.
3. Hani bugün birlikte yemeğe çık**acaktık**? Hiç aramadım gerçekten üzülüm.
4. Melek Hanım, yarınki toplantıyı siz yönet**ecektiniz**. Unutmadınız değil mi?
5. Merhaba, ürünüm kusurlu geldi, iade ed**ecektim**. Mümkün müdür?

Dil bilgisi kartının sunulmasının ardından öğrencinin sezindiği, fark ettiği bilgileri otomatikleştirmesi¹¹ ve çıktı tabanlı ürünler üreterek dil bilgisi kurallarını iletişim sürecine aktarması amacıyla ayrıca bilinçlendirme ve üretim görevleri geliştirilmesi yerinde olacaktır.

¹⁰ Dil bilgisi kartında hedef yapının koşul kipi ile birlikte olan kullanımına yer verilmemiştir. Araştırmacı tarafından koşul kipi öğretilmeden önce bağımsız olarak gelecek ve geniş zaman kiplerine yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

¹¹ Otomatikleşme, açık bilginin örtük bilgiye dönüşmesiyle gerçekleşir (Sülüsoğlu, 2008, s. 53).

Sonuç

Yabancı/ikinci dilde dil bilgisi öğretiminin amacı, dil bilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması yani bu kuralların o dilde bir anlam aktarmak amacıyla iletişim sürecinde kullanılmasıdır. Bu amaç dil bilgisi ve iletişim arasında doğrudan bir köprü kurulmasını gerektirir (Cem, 2005, s. 11). Söz konusu amaca ulaşmak için yabancı/ikinci dil öğretiminin temel yapı taşı olan girdiyi işe koşturmak önemlidir.

Yazılı, sözlü veya görsel olarak sunulan girdiler aracılığıyla oluşturulan iletişim ortamları yani bağlamlar sayesinde dil öğrencisinin hedef yapının biçim, anlam ve kullanımına dikkatinin çekilmesi sağlanır. Bu girdiler üzerinden tasarlanan söylemsel düzeydeki yapılandırılmış girdi odaklı görevler ise dil öğrencisini bilişsel süreçler işleterek girdiyi işlemeye yani biçim-anlam dengesi ve ilişkisini kurmaya yönlendirir. Öğrenci; girdi ve metin artırımı, girdi işleme gibi yollar içeren anlamlandırma görevleri aracılığıyla hedef yapının biçim, anlam ve kullanımına yönelik farkındalık kazanır, artalan bilgilerini de kullanarak girdiyi/girdileri içselleştirir. İçselleştirme, girdinin alındıya dönüştüğünün göstergesidir. Öğrencinin çıktı tabanlı ürünler ortaya koyabilmesi için girdinin alındıya dönüşme sürecinin doğru ve uygun bir biçimde yapılandırılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda çalışmada yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretimi sürecinde, öğrenilmesinde zorlandığı bilinen gelecek zaman kipinin hikâyesi konusuna yönelik söylemsel düzeyde yapılandırılmış girdi odaklı görevlerin tasarlanması amaçlanmıştır. Kuramsal kısımla ilişkilendirilerek sunulan -öneri niteliği taşıyan- söz konusu ders malzemelerinin oldukça yoğun bir dilbilgisel içerikle karşı karşıya olan dil öğrencilerini yapının öğretilmesi sürecinde girdi sağlama aşamasında destekleyeceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Ak Başoğul, D. ve Aksu, C. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil düzeylerine göre metin değiştirim sürecinde okutman yeterlikleri. S. Dilidüzgün (Ed.). *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi* (ss. 427-441). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Angelovska, T. (2017). Beyond instructed L2 grammar acquisition: theoretical insights and pedagogical considerations about the role of prior language knowledge. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(3), 397-417.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.) (2015). *Yedi iklim Türkçe B2*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Benati, A. (2016). Input manipulation, enhancement and processing: theoretical views and empirical research. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), 65-88.
- Benati, A. (2017). The role of input and output tasks in grammar instruction: Theoretical, empirical and pedagogical considerations. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(3), 377-396.
- Benati, A. & Angelovska, T. (2017). The effects of processing instruction on the acquisition of English simple past tense: age and cognitive task demands. *IRAL*, 53(2), 249-269.
- Bölükbaş Kaya, F. (2021). *Yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretimi*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Celce-Murcia, M. & Hilles, S. (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford: Oxford University Press.

- Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book* (2nd ed.). USA: Heinle & Heinle.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: ders malzemesi ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*, 128, 7-11.
- Cem Değer, A., Çetin, B. ve Oflaz Köleci, B. (2017). *Kuramdan uygulamaya yabancılara Türkçe dilbilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chalker, S. (1994). Pedagogical grammar: principles and problems. M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (Eds.). *Grammar and the language teacher* (pp. 31-44). New York: Prentice Hall.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Crossley, S. A., Allen, D. & McNamara, D. S. (2012). Text simplification and comprehensible input: a case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 16(1), 89-108.
- Danylenko, O. (2020) Input-and output-based grammar instruction in teaching English after German. *World Science*, 6(58), 11-17.
- DeKeyser, R., Salaberry, R., Robinson, P. & Harrington, M. (2002). What get processed in processing instruction? A commentary on Bill VanPatten's "processing instruction: an update". *Language Learning*, 52, 805-823.
- Durmuş, M. (2013a). Metin değiştirmenin dilbilimsel süreçleri üzerine. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 391-408.
- Durmuş, M. (2013b). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1291-1306.
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29, 87-105.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209-224.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: an sla perspective, *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve öğretmen-öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 257-276.
- Fotos, S. (2001). Cognitive approaches to grammar instruction (3rd ed.). M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a foreign language* (pp. 267-284). Heinle & Heinle.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2015). Input, interaction, and output in second language acquisition (2nd ed.) VanPatten, B. & Williams, J. (Eds.). *Theories in second language acquisition an introduction* (pp. 180-206). New York and London: Routledge.
- Göksel, A. & Kerslake, C. (2005). *Turkish: a comprehensive grammar*. Londra & New York: Routledge.
- Günay, D., Yıldız, F., Çetin, B., Köleci, E., Oryaşın, U., Atak, A., Demirhan, Y., Tülü, T. ve Şen, E. (Yay. Haz.) (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe B2 öğretmen kitabı*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

- Hahn, A. & Angelovska, T. (2017). Input-practice-output: a method for teaching L3 English after L2 German with a focus on syntactic transfer. T. Angelovska & A. Hahn (Eds.). *L3 syntactic transfer: models, new developments and implications (Bilingual Processing and Acquisition 5)* (pp. 299-319). Amsterdam: John Benjamins.
- Harrington, M. (2004). Commentary: Input processing as a theory of processing input. B. VanPatten (Ed.). *Processing instruction theory, research, and commentary* (ss. 79-92). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hinkel, E. & Fotos, S. (2002). From theory to practice: a teacher's view. E. Hinkel, & S. Fotos (Eds.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. J. B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics: selected reading* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kaygısız, Ç. (2020). Authentic language input in foreign language teaching materials: advantages and disadvantages. *Dil Dergisi*, 171(2), 32-45.
- Keck, C. & Kim, J. (2014). *Pedagogical grammar*. Amsterdam & USA: John Benjamins Publishing.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi* (3. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. N. Ellis (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45-77). New York: Academic Press.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output. *System*, 26, 175-182.
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition* (1st int. ed.). Retrieved from http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar (3rd ed.). M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 251-257). Boston MA: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language from grammar to grammaring*. Boston: Thomson Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching grammar (4th ed.). M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 256-270). Boston MA: National Geographic Learning.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2014). *Dil öğretiminde teknik ve ilkeler* (3. baskı) (M. Calp, çev.). Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Loschky, L. & Bley-vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. G. Crookes & S. M. Gass (Eds.). *Tasks and language learning: integrating theory and practice* (pp. 123-167). Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Newby, D. (2008) Pedagogical grammar: a cognitive+communicative approach. W. Delanoy & L. Volkmann (Eds.). *Future perspectives for English language teaching* (pp. 29-44). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

- Newby, D. (2014a). Do grammar exercises help? Assessing the effectiveness of grammar pedagogy. C. Haase & N. Orlova (Eds.). *ELT: Harmony and diversity* (pp. 3-16). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Newby, D. (2014b). Harmonising the teaching and learning of grammar: a cognitive+communicative approach. *Babylonia The Journal of Language Teaching and Learning*, 2(18), 23-29.
- Newby, D. (2015). The role of theory in pedagogical grammar: a cognitive + communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 13-34.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 141, 67-84.
- Richards, J. C. & Reppen, R. (2014). Towards a pedagogy of grammar instruction. *RELC Journal*, 45(1), 5-25.
- Russell, V. (2016). An examination of learners' noticing and processing of complex Spanish grammar in authentic input texts. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 13(1), 5-29.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sülüşoğlu, B. (2008). *İşe dayalı dil öğretim malzemelerinin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- TELC (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (2. baskı). Frankfurt/Main: telc GmbH.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach grammar* (4th imp.). Malaysia: Longman.
- Uzun, N. E. (Ed.) (2012). *Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabı, A1, A2*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- VanPatten, B. (1993). Grammar teaching for the acquisition-rich classroom. *Foreign Language Annals*, 26(4), 435-450.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in SLA. B. VanPatten (Ed.). *Processing instruction theory, research, and commentary* (pp. 5-32). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition: a role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.
- VanPatten, B. & Sanz, C. (1995). From input to output: processing instruction and communicative tasks. F. R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, J. Mileham & R. R. Weber (Eds.). *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp. 169-186). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Willis, J. R. (2004). Perspectives on task-based instruction: understanding our practices, acknowledging different practitioners. B. L. Leaver & J. R. Willis (Eds.). *Task-based*

instruction in foreign language education, practices and programs (pp. 3-44). Washington, D. C.: Georgetown University Press.

- Willis, J. R. (2016). A flexible framework for task-based learning an overview of a task-based framework for language teaching. Retrieved from https://www.academia.edu/30503745/A_flexible_framework_for_task_based_learning_An_overview_of_a_task_based_framework_for_language_teaching
- Wong, W. (2010). Exploring the effects of discourse-level structured input activities with French causative. A. Benati & J. Lee (Eds.). *Processing instruction and discourse* (pp. 198–216). London: Continuum Press.
- Wong, W. (2015). Input, input processing, and output: a study with discourse-level input and the French causative. *IRAL*, 53(2), 181–202.
- Yılmaz, M. Y., Bölükbaş, F. ve Keskin F. (Ed.) (2020). *Yeni İstanbul, uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı C1*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Ying, H. (1994). What sort of input is needed for intake? *SLAT Student Association Working Papers*, 2(1), 28-40.

Ders Malzemelerinin Kaynakları:

Görseller:

- G1-G2: <https://ituoptimum.com/milenyumdan-beklenenler-ve-gerçekleşenler/>
<https://www.thegeyik.com/1910da-2000lerin-nasil-hayal-edildigini-gosteren-17-harika-resim/>
- G5: <https://nazliermut.com/tag/hikaye/>
- G6: <https://www.gecce.com/haber-fizikci-olacaktim-artist-oldum>

Metinler:

- G2-G3: <https://www.hurriyet.com.tr/dunya/1910-yilindan-bakinca-2000ler-boyle-olacakti-25109450>
- G5: <https://nazliermut.com/tag/hikaye/>
- G6-G7: <https://www.gecce.com/haber-fizikci-olacaktim-artist-oldum>
- G10: https://www.youtube.com/watch?v=H-IHo0CsFFs&ab_channel=EnginDemiro%C4%9F
- G11: <https://www.trendyol.com/mudita-life/pratik-cam-silecegi-temizlik-aparati-ayarlanabilir-baslikli-teleskopik-camsil-p-95816403>
<https://www.trendyol.com/pilloveland/masa-ortusu-tropikal-desenli-140-180-cm-suet-dokuma-p-81466041>
<https://m.trendyol.com/fabrika/comfort-gomlek-p-120954213>

Extended Abstract

Input has been accepted as a basic and necessary component for learning, as it provides evidence for learners to produce linguistic assumptions in all approaches to foreign/second language teaching (Benati, 2017, p. 379; Gass & Mackey, 2015, pp. 181-182). According to Larsen-Freeman and Long (1991, p. 142), it is not possible to talk about successful foreign/second language teaching without comprehensible input. This input, which is also marked as meaning-bearing and meaningful input, contains propositional messages to which the learner normally participates and responds. In this context, it can be said that interesting and comprehensible inputs will result in language learning whether there is a need or not (Krashen, 1998, s. 180). Language learners reach grammar by being exposed to comprehensible inputs including language use in the form of listening, speaking and reading (Hinkel & Fotos, 2002, p. 5).

Grammar teaching includes teaching techniques that will help learners to understand and/or internalize metalinguistically by drawing their attention to a specific grammatical structure through input and to help them process it in the meaning and/or production process (Ellis, 2006, p. 84). Without meaning-bearing input, modified or not, language learners ultimately cannot construct a cognitive representation of the grammar that underlies their language use. The term developing system marks the cognitive counterpart of the foreign/second language that the learner has constructed over time. This is recognition of the essential role of input in foreign/second language acquisition; that is, the cornerstone in the cognitive construction of foreign/second language grammar is input (VanPatten, 1996, pp. 5-6). Newby (2008, 2014a, 2015) considered language as a process rather than a product. In this process, the language learner takes an active role as well as the language teacher. While the course materials prepared by the language teacher or included in the method books provide new inputs to the learners, the learners process the input using existing knowledge, schemas and cognitive processes.

Methodbooks may not fully or always or in all cases support the language teacher in this context. Especially method or grammar books; can mislead the language learner when presenting forms without considering their context(s); because forms that seem grammatically correct can assume different meanings than those presented in context, and they can also falsify what seems correct (Chalker, 1994, p. 41). Therefore, the language teacher; may also need to design input tasks that include context(s) that directly meet the form-meaning-uses of the target grammatical structure by using written, spoken and/or visual texts. It is important in this process to prepare input-based course materials in which language learners will be able to recognize the form and meaning of the target structure through the context of the communication environment in which they are used, and to support Turkish language teachers who are faced with a very intense grammatical content. For this reason, it is aimed to design course materials that contain input-based tasks structured at the discourse level for teaching Turkish as a foreign/second language. Fidan's (2016) study also shows that there is a need for task-based grammar materials that support textbooks and language teachers; because grammatical explanations and activities are insufficient in Turkish method books, they do not include examples for different functions of the structure and they are not task-based. Therefore, this situation pushes language teachers to prepare additional materials.

Ellis (2003, pp. 19-21) identified the stages of the task design process as goal, input, conditions, procedures, and predicted outputs. The goal stage is related to how the task will contribute in terms of communicative competence. Therefore, the input task is prepared in the focus of this communicative competence. While the input is a linguistic data presented to language learners in written, oral and/or visual form; conditions are the way the inputs are presented. A task may consist of the same inputs in different conditions, but may contain different inputs in the same conditions; but both are very important in the functionality of the task. Procedures mark how and by which methods these inputs and conditions will be reflected in the implementation process. Predicted outputs correspond to the outcomes that will appear when the task is completed.

Comprehension tasks are based on the assumption that language acquisition occurs as a result of input processing. This happens as a result of intake by students paying conscious attention to linguistic forms in the input. Noticing involves paying attention to the form as learners try to make sense of the content of the message. In focused comprehension tasks, the input is aimed at recognizing predetermined forms; syntactic procedure is required. It occurs in two ways: input enrichment and input processing. Input enrichment includes designing tasks that frequently and/or prominently display the targeted feature in the input. In input processing, the form-meaning relationship is explained, information is given about processing strategies, and structured input activities are carried out where learners have the chance to process the targeted feature in a controlled manner (Ellis, 2006, pp. 157-160).

The grammar topic chosen to develop the course material is the future in the past/-(y)AcAktI. In Fidan's (2016, p. 269) study, the grammatical structure was shown as one of the subjects that learners have difficulty with by Turkish language teachers. In addition, the structure has various meanings and uses. For this reason, it is planned to design input-based tasks on this structure. It is thought that the course materials, which are presented in relation to the theoretical part, will support language teachers, who are faced with a very intense grammatical content, at the stage of providing input in the process of teaching the target structure.