T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Pedagojik Dilbilgisi Kullanımına Yönelik Ders Modeli Önerisi

Selim TİRYAKİOL

(Doktora Tezi)

İstanbul, 2018

T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Pedagojik Dilbilgisi Kullanımına Yönelik Ders Modeli Önerisi

Selim TİRYAKİOL

(Doktora Tezi)

Danışman

Doç. Dr. Ahmet BENZER

İstanbul, 2018

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2018

ONAY

Selim TİRYAKİOL tarafından hazırlanan "Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Pedagojik Dil Bilgisi Kullanımına Yönelik Ders Modeli Önerisi" konulu bu çalışma 21/11/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından **başarılı** / **başarısız** bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Ahmet BENZER	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Latif BEYRELİ	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Serkan ŞENER	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ	

ÖZGEÇMİŞ

Lise	2002-2006	Bolu Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2006-2010	Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
Yüksek Lisans	2010-2013	Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Doktora	2013-2018	Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ensitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Bilgileri: Yale Üniversitesi, Yakın Doğu Dilleri ve Medeniyetleri Bölümü

E-posta: selimtiryakiol@gmail.com

ÖN SÖZ

Dilbilim araştırmalarının önemli bir parçası da dilbilgisidir. Araştırmacıların dile farklı açılardan yaklaşımları dilbilgisinde de farklı türlerin oluşmasını sağlamıştır. Bu türlerden bilinen en önemli ikisi "buyurucu" ve "betimleyici" dilbilgisidir. Buyurucu tür, dilbilgisine "doğru" ve "yanlış" gözüyle yaklaşırken betimleyici tür dilbilgisini bütün özellikleriyle birlikte resmetmeye çalışır. Aralarındaki bu temel farka rağmen bu iki türün de ortak özelliği ikisinin de dilbilgisini teorik zeminde ele alıyor olmasıdır. Dilbilgisini pratik yani insanlar arası iletişime dönük olarak ele alan dilbilgisi türü ise pedagojik dilbilgisidir.

Pedagojik dilbilgisinde sürecin içinde insan faktörü olduğu için dilbilim dışında başka bazı disiplinler de devreye girmektedir. Bunlardan başlıcaları psikoloji ve eğitim bilimleridir. Dolayısıyla pedagojik dilbilgisi dilbilim, psikoloji ve eğitim bilimlerinin verilerinden faydalanarak bir dilin dilbilgisinin ikinci/yabancı dil olarak daha iyi nasıl öğretilebileceğini, öğrenilebileceğini ya da kullanılabileceğini araştırır.

İkinci/yabancı dil öğretimi ile ilgili alan yazında birçok yaklaşım bulunmakla birlikte pedagojik dilbilgisinin çıkış noktası dilbilgisidir. Pedagojik dilbilgisi, dil derslerinde dilbilgisinin üzerini örten yaklaşımlardan bu yönüyle en baştan ayrılmaktadır; ancak pratiğe dönük bir dilbilgisi olduğu için bu yaklaşımların bazı tezlerini kullanarak dilbilgisini yalnızca sınıfta öğrenilen birtakım teorik bilgiler olmaktan çıkarıp hayatın içine yerleştirmeye çalışmaktadır.

Bu araştırma ikinci/yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi dersleri için pedagojik dilbilgisi teorisinden faydalanarak bir ders modeli ortaya koymaktadır. Araştırmada ortaya konulan ders modeli için aynı zamanda ayrıntılı bir ders planı hazırlanmıştır. Uygulayıcılar bu ders modelini ve planını kullanarak kendi sınıfları için yeni uygulamalar tasarlayabilirler.

Selim Tiryakiol

Connecticut/ABD

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın 6 aylık kısmı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından sağlanan **"2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Bursu"** ile ABD'de Central Connecticut State Üniversitesi'nde yürütülmüştür. Çalışmaya olan değerli katkılarından dolayı TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın her adımında bana yol gösteren kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ahmet Benzer'e; tez izlemelerimde eleştirileriyle çalışmaya katkılarda bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Latif Beyreli ve Dr. Ögr. Üyesi Serkan Şener'e; tezi gözden geçirip noksanlarımı dikkatime sunan değerli hocalarım Doç. Dr. Eyyüp Sallabaş ve Doç. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya'ya; araştırmanın ABD'de yürüttüğüm kısmında ev sahipliği ile araştırmaya yoğunlaşmama fırsat veren Doç. Dr. Leyla Zidani-Eroğlu'na; yorumlarıyla araştırmanın üslubuna katkıda bulunan kıymetli arkadaşım Ahmet Tahir Nur'a; Türkiye'de benim adıma tezle ilgili resmi süreci takip eden Kübra Karadağ'a; sadece bu çalışmada değil hayatımın her anında manevi desteğini hissettiğim sevgili eşim Sümeyye'ye ve neşe kaynağımız kızımız Gökçe Betül'e; bizleri yetiştiren anne ve babalarımıza teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırma, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi dersleri için birbirini besleyen üç farklı uygulamadan oluşmaktadır. Her bir uygulamanın sonuçları bir sonraki uygulamaya yansıtılmış ve en sonunda ortaya çıkan ders modeli ve planı örnek olarak sunulmuştur. Ayrıca ders modelinin geliştirilme süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Eylem araştırması modeli ile yürütülen bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Dilbilgisinin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenmedeki yeri nedir?
2. Türkçe dilbilgisi derslerinde öğrencilerin zorlandıkları konular nelerdir?
3. Dilbilgisi dersleri nasıl tasarlanmalıdır?
4. Pedagojik dilbilgisi ders modelinde konuya nasıl dikkat çekilmelidir?
5. Pedagojik dilbilgisi ders modelinde dilbilgisi içeriği nasıl sunulmalıdır?
6. Pedagojik dilbilgisi ders modelinde alıştırma ve etkinlikler nasıl tasarlanmalıdır?

Araştırmanın çalışma grupları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre seçilmiştir. Buna göre birinci grup ve ikinci grup Türkiye'de Türkçe öğrenen yetişkin bir grupken üçüncü grup Türkiye dışında Türkçe öğrenen yetişkin bir gruptur. Böylece hem ikinci dil olarak hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören gruplar seçilerek örneklem kapsayıcı hâle getirilmiştir.

Araştırmada geliştirilen ders modeli hem alan yazından hem de sınıf çalışmalarından elde edilen verilerle desteklenerek oluşturulmuştur. Söz konusu gruplarla nitel veri toplama araçları (görüşme, gözlem, öğretmen günlüğü, öğrenci ürünleri) kullanılarak veriler toplanmıştır.

Toplanan veriler elle kodlanarak temalar oluşturulmuş, ortak temalar altında birleştirilen veriler yorumlanmıştır. Araştırmanın soruları doğrultusunda özetlenen araştırma sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında öğrenci ve okutmanlar Türkçe dilbilgisinin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci ve okutmanlarla yapılan görüşmeler sonucunda dili öğrenme amaçlarının dilbilgisine verilen önemde belirleyici olduğu anlaşılmıştır.

2. İhtiyaç analizi sonucunda öğrencilerin Türkçe dilbilgisi derslerinde en çok zorlandıkları yapı *-mA*/*-mAK* (İsim-Fiil) ekleri olarak belirlenmiştir. Öğrenciler özellikle *-mA* ve *-mAK* ekleri

arasındaki işleve dayalı farkı anlamakta zorlanmaktadır. Bundan dolayı *-mA* ve *-mAK* arasındaki fark net olarak betimlendikten sonra öğrencilere sunulmalıdır.

3. İhtiyaç analizinin sonucuna göre pedagojik dilbilgisi derslerinin yaklaşık olarak %25'i öğrencilerin dile maruz kalacakları etkinliklere, %25'i dilbilgisi açıklamalarına ve bu açıklamalarla ilgili alıştırmalara, %25'i öğrencilerin öğrendikleri konuyu kullanabilecekleri etkinliklere, %25'i ise dilin daha akıcı bir şekilde kullanılmasına dönük etkinliklere ayrılmalıdır. Derslerin genel yapısı da bu sıralamaya ve oranlara göre olmalıdır.

4. Pedagojik dilbilgisi ders modelinin ilk basamağı "dikkati konuya çekme"dir. Araştırmanın uygulamaları sırasında öğrenci, gözlemci ve araştırmacı öğretmenden alınan görüşlere göre dilbilgisi yapıları metin, karikatür, video gibi materyallerle bütünleştirilerek işlendiğinde öğrencilerin önceki bilgileri harekete geçmekte, konunun anlaşılması hızlanmakta ve kolaylaşmaktadır. Bu tür materyaller derse ilgiyi de artırmaktadır. Bu materyaller üzerinden soru sorma gibi teknikler kullanılarak derse giriş yapılmalıdır.

5. Pedagojik dilbilgisi ders modelinin ikinci basamağı "dilbilgisi içeriğinin sunumu"dur. Dilbilgisi içeriğinin biçim, işlev ve kullanım boyutlarına göre ayrılarak işlenmesi öğretmenler için derse hazırlanmayı, öğrenciler içinse konuyu anlamayı kolaylaştırmaktadır.

6. Pedagojik dilbilgisi ders modelinin üçüncü basamağı "alıştırma ve etkinliklerin tasarımı"dır. Araştırmanın uygulamaları sırasında öğrenci, gözlemci, araştırmacı öğretmen görüşleri ve öğrenci ürünlerinin incelenmesi sonucunda derslerde öğrencilerin konu hakkındaki yeterlikleri alıştırmalar yoluyla sağlandıktan sonra aşamalı olarak üretmeye ve iş yapmaya dönük etkinliklere geçilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Üretmeye dönük etkinliklerin ilk aşamasında öğrenciler kontrollü bir şekilde üretmeye sevk edilirken ikinci basamağında daha serbest bir bağlam içerisinde üretmeleri istenir.

Araştırma sonuçlarının ortaya konulmasıyla birlikte Türkçe öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Pedagojik Dilbilgisi, Eylem Araştırması, İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi, Ders Modeli Önerisi*.

ABSTRACT

This research consists of three interrelated classroom study for teaching Turkish grammar as a second/foreign language. The results of each study are implemented into the development of the next one and the final lesson model was proposed. In addition, the process of lesson model development is described in detail. This research which is designed according to the action research model, seeks to answer the following questions:

1. What is the weight/importance of grammar lessons in learning Turkish as a second/foreign language?
2. What are the most challenging topics for students in Turkish grammar lessons?
3. How should instructors design grammar courses?
4. How should instructors focus students' attention on grammatical structures in Pedagogical Grammar lesson model?
5. How should instructors present grammatical content in Pedagogical Grammar lesson model?
6. How should instructors design exercises and activities in Pedagogical Grammar lesson model?

The participants of the studies were chosen according to the criterion sampling, which is a methodology of purposive sampling. On that account, while the first and second groups consist of students who learn Turkish in Turkey, the third group consists of students who learn Turkish outside of the Turkey. It means that the sample was selected both from second and foreign language groups. This choice was aimed at making the sample more comprehensive and inclusive.

The lesson model developed in the research has been formed by supporting the data obtained from both pedagogical grammar literature and classroom studies in this research. Data was collected by means of qualitative data collection tools: interviews, observations, teacher diary, and student products (classroom exercises and activities).

The collected data was manually coded and the data which was combined in the common themes were interpreted. The results of each research question are summarized below:

1. During the needs analysis of the research, participants stated that Turkish grammar has an important place in learning Turkish as a second/foreign language. Based on a series of

interviews with the participants, it was understood that the students' aim of learning Turkish was a decisive factor in the emphasis that they put on grammar.

2. As a result of needs analysis, it was determined that the most challenging subject in Turkish grammar for students is *-mA/-mAK* suffixes. Students have difficulty in understanding that the difference between *-mA/-mAK* depends on the function.

3. According to the result of the needs analysis, instructors should divide their teaching time into four equal parts: linguistic exposure, grammatical explanations, guided practice and conversational fluency.

4. The first step of the pedagogical grammar lesson model is "drawing the attention to the structure." According to the responses gathered from the students, observers and researcher teacher, when the grammatical structures were integrated with texts, comics and videos, students' previous knowledge is activated and comprehension becomes faster and easier. Such materials also increase interest in the lesson. Lessons should begin with presentations and questioning techniques through such materials.

5. The second step of the pedagogical grammar lesson model is presentation of the grammatical content. Teaching the grammatical content by dividing it into form, function and usage dimensions makes the lesson preparation easier for teachers and to understand the subject for students.

6. The third and final step of teaching Turkish grammar is to design exercises and activities for class. Finally, this dissertation demonstrates that students should comprehend specific grammatical concepts before they can practice them (speaking and writing). Instructors should divide their in-class practices into two parts as close-ended and open-ended production.

At the end of the dissertation, I discussed the results of the study and recommended my opinions for future research and praxis.

Key Words: *Pedagogical Grammar, Action Research, Turkish Grammar Teaching as a Second/Foreign Language, Lesson Model Proposal*.

İçindekiler Tablosu

I. BÖLÜM: GİRİŞ 1

1.1. Problem 2

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi 5

1.3. Sınırlılıklar 6

1.4. Varsayımlar 6

1.5. Tanımlar 6

II. BÖLÜM: ALAN YAZIN 8

2.1. Pedagojik Dilbilgisi Nedir? 8

2.2. Pedagojik Dilbilgisinin Teorik Temelleri 11

2.3. Pedagojik Dilbilgisi Ders Modelleri (Dikey Düzlem) 16

2.4. Dilbilgisi İçeriğinin Sunulması (Yatay Düzlem) 31
2.4.1. İçeriğin Sınıflandırılması 32
2.4.2. Kuralların Yazımı 38

III. BÖLÜM: YÖNTEM 43

3.1. Araştırmanın Deseni 43

3.2. Araştırma Süreci 43
3.2.1. Araştırma Problemine Karar Verme 45
3.2.2. Ders Modelinin İlk Taslağının Oluşturulması 46
3.2.2.1. Alan Yazın Taraması 46
3.2.2.2. İhtiyaç Analizi 47
3.2.3. Uygulama Planının Hazırlanması 48

3.3. Uygulamalar ve Çalışma Grupları 50
3.3.1. Birinci Uygulamanın Çalışma Grubu 52
3.3.2. İkinci Uygulamanın Çalışma Grubu 53
3.3.3. Üçüncü Uygulamanın Çalışma Grubu 54

3.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması 55

3.6. Verilerin Analizi 60

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği 62

3.8. Ders Modelleri 65
3.8.1. Birinci Uygulamanın Ders Modeli 65
3.8.2. İkinci Uygulamanın Ders Modeli 66
3.8.3. Üçüncü Uygulamanın Ders Modeli 67
3.8.4. Ders Modellerinin Geliştirilmesi 68

3.9. Geliştirilmiş Örnek Ders İçeriği 73
3.9.1. Biçim Boyutu 74
3.9.2. İşlev Boyutu 76
3.9.3. Kullanım Boyutu 81

3.10. Geliştirilmiş Örnek Ders Planı 83

IV. BÖLÜM: BULGULAR 89

4.1. İhtiyaç Analizi Aşamasında Elde Edilen Bulgular 89
4.1.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular 89

4.1.1.1. Türkçe Dilbilgisinin Önemi ve Öğrenme Sebepleri 90
4.1.1.2. Dilbilgisi ile Dil Becerileri Arasındaki İlişki 93
4.1.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular 95
4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular 98
4.1.3.1. Kuralavarım ya da Kuraldangelimle Tasarım 98
4.1.3.2. Dilbilgisi Açıklamaları 100
4.1.3.3. Görsellerin Kullanımı 102
4.1.3.4. Aracı Dil Kullanımı 103
4.1.3.5. Alıştırmalar ve Etkinlikler 105
4.1.3.6. Kaynak İhtiyacı 107

4.2. Model Geliştirme Aşaması 109
4.2.1. Dikkati Konuya Çekme Basamağı ile İlgili Bulgular 109
4.2.1.1. Birinci Uygulama 109
4.2.1.1.1. Metin Kullanımı 109
4.2.1.1.2. Metin Üzerinden Açıklama Tekniğinin Kullanımı 113
4.2.1.2. İkinci Uygulama 116
4.2.1.2.1. Karikatür Kullanımı 116
4.2.1.2.2. Karikatürler Üzerinden Biçimleri Belirginleştirme Tekniğinin Kullanımı 119
4.2.1.3. Üçüncü Uygulama 121
4.2.1.3.1. Video Kullanımı 121
4.2.1.3.2. Video ile İlgili Soru Sorma Tekniğinin Kullanımı 124
4.2.2. Türkçe Dilbilgisi Derslerinde İçeriğin Sunulmasına İlişkin Bulgular 128
4.2.2.1. Birinci Uygulama 128
4.2.2.1.1. Açıklamalar ve Sınıflandırılması 128
4.2.2.1.2. Adlandırmalar 130
4.2.2.1.3. Aracı Dil 131
4.2.2.1.4. Örnekler 133
4.2.2.2. İkinci Uygulama 135
4.2.2.2.1. Biçim Boyutu 136
4.2.2.2.2. Öbür Dillerle Karşılaştırma 139
4.2.2.2.3. İşlev Boyutu 141
4.2.2.2.3.1. Birinci Kategori: Ad Yapma 141
4.2.2.2.3.2. İkinci Kategori: Özne Ortaklığı ya da Ayrılığı 144
4.2.2.2.3.3. Üçüncü Kategori: Zamansızlık 147
4.2.2.2.3.4. Dördüncü Kategori: Dolaylı Anlatım 148
4.2.2.2.4. Gerekli Konulara Atıf 149
4.2.2.2.4.1. Birinci Kategori: Durum Ekleri 149
4.2.2.2.4.2. İkinci Kategori: Olumsuzluk Eki *-mA* 150
4.2.2.2.5. Örnekler 151
4.2.2.2.6. Kullanım Boyutu 152
4.2.2.3. Üçüncü Uygulama 154
4.2.2.3.1. Biçim Boyutu 154
4.2.2.3.2. İşlev Boyutu 156
4.2.2.3.3. Kullanım Boyutu 159
4.2.3. Derslerde Alıştırma ve Etkinliklere İlişkin Bulgular 162
4.2.3.1. Birinci Uygulama 162
4.2.3.1.1. Etkinliklerin Zorluğu 162
4.2.3.1.2. Öğrencilerin Motivasyonu 166
4.2.3.1.3. Grupla Çalışma 168
4.2.3.1.4. Kişisel Düşünce ve Tecrübelerini İfade Edebilme 170
4.2.3.1.5. Konunun Bağlam İçinde Sunulması 173
4.2.3.1.6. Alıştırma ve Etkinliklerin Tutarlılığı 174
4.2.3.2. İkinci Uygulama 175
4.2.3.2.1. Biçime Dayalı Alıştırmalar 175
4.2.3.2.2. İşleve Dayalı Alıştırmalar 178
4.2.3.2.2.1. Birinci Kategori: Cümleleri Birleştirme Alıştırması 179

4.2.3.2.2.2. İkinci Kategori: Zaman Alıştırması 181
4.2.3.2.2.3. Üçüncü Kategori: Dolaylı Anlatım Alıştırması....183
4.2.3.2.3. Kontrollü Etkinlikler 185
4.2.3.2.4. Serbest Etkinlikler 189
4.2.3.3. Üçüncü Uygulama 191
4.2.3.2.1. Biçime Dayalı Alıştırmalar....192
4.2.3.2.2. İşleve Dayalı Alıştırmalar 193
4.2.3.2.2.1. Birinci Kategori: Cümleleri Birleştir....193
4.2.3.2.2.1. İkinci Kategori: Kartları Birleştir....195
4.2.3.2.3. Kullanıma Dayalı Alıştırmalar....197
4.2.3.2.4. Kontrollü Etkinlikler 199
4.2.3.2.5. Serbest Etkinlikler 200

V. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 203

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA....203
5.1.1. İhtiyaç Analizi Aşamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma....203
5.1.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma....203
5.1.1.1.1. Dilbilgisinin Önemine ve Öğrenilme Sebeplerine İlişkin Sonuç ve Tartışma....203
5.1.1.1.2. Dilbilgisinin Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma....206
5.1.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma....207
5.1.1.2.1. Türkçe Dilbilgisinde Öğrencilerin Zorlandıkları Konulara İlişkin Sonuç ve Tartışma....207
5.1.1.2.2. Türkçe Dilbilgisinde -mA/-mAK Konusunda Zorlanılmasının Sebeplerine İlişkin Sonuç ve Tartışma....208
5.1.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma....209
5.1.1.3.1. Kuralavarım ya da Kuraldangelimle Tasarıma İlişkin Sonuç ve Tartışma....209
5.1.1.3.2. Dilbilgisi Açıklamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma....212
5.1.1.3.3 Görsellerin Kullanımına İlişkin Sonuç ve Tartışma....213
5.1.1.3.4. Aracı Dil Kullanımına İlişkin Sonuç ve Tartışma....213
5.1.1.3.5. Alıştırma ve Etkinliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma....214
5.1.1.3.6. Kaynak İhtiyacına İlişkin Sonuç ve Tartışma....214
5.1.2. Model Geliştirme Aşamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma....215
5.1.2.1. Dikkati Konuya Çekme Basamağına İlişkin Sonuç ve Tartışma....215
5.1.2.1.1. Sonuçlar....215
5.1.2.1.1.1. Birinci Uygulama....215
5.1.2.1.1.2. İkinci Uygulama....217
5.1.2.1.1.3. Üçüncü Uygulama....218
5.1.2.1.2. Tartışma....219
5.1.2.2. Dilbilgisi İçeriğinin Sunulmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma....229
5.1.2.2.1. Sonuçlar....229
5.1.2.2.1.1. Birinci Uygulama....230
5.1.2.2.1.2. İkinci Uygulama....232
5.1.2.2.1.3. Üçüncü Uygulama....237
5.1.2.2.2. Tartışma....239
5.1.2.3. Alıştırma ve Etkinliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma....254
5.1.2.3.1. Sonuçlar....255
5.1.2.3.1.1. Birinci Uygulama....255
5.1.2.3.1.2. İkinci Uygulama....258
5.1.2.3.1.3. Üçüncü Uygulama....262
5.1.2.3.2. Tartışma....266

5.2. ÖNERİLER....280
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler....280
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler....286

KAYNAKLAR....288

EKLER....302

Veri Toplama Araçları *302*
Çalışma Kâğıtları *314*

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Etkinlik Değerlendirme Ölçütleri....26

Tablo 3.1. Birinci Uygulama Çalışma Grubu....52
Tablo 3.2. İkinci Uygulama Çalışma Grubu....53
Tablo 3.3. Üçüncü Uygulama Çalışma Grubu....54
Tablo 3.4. Veri Toplama Araçları....55
Tablo 3.5. Biçim Boyutunun Betimlenmesi....74
Tablo 3.6. İşlev Boyutunun Betimlenmesi....76
Tablo 3.7. Kullanım Boyutunun Betimlenmesi....81

Tablo 5.1. Dikkati Konuya Çekme Basamağı Temaları....215
Tablo 5.2. Girdi ve Çıktı Süreci....220
Tablo 5.3. Açıklık ve Detaylılık....227
Tablo 5.4. Dilbilgisi İçeriğinin Sunulmasına İlişkin Temalar....229
Tablo 5.5. Alıştırma ve Etkinliklere İlişkin Temalar....254

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Pedagojik Dilbilgisinin Teorik Temelleri....16
Şekil 2.2. Dilbilgisinde Üç Faktör....33
Şekil 2.3. Dilbilgisinin Üç Boyutu....33
Şekil 2.4. Bağlam Bileşenleri....36
Şekil 2.5. Resimli Bağlam Örneği....37

Şekil 3.1. Eylem Döngüsü....45
Şekil 3.2. Uygulama Planı....49
Şekil 3.3. Veri Analizi Planı....61
Şekil 3.4. Birinci Uygulama Ders Modeli....65

Şekil 4.1. Öğrencilerin Türkçe Dilbilgisi Öğrenme Sebepleri....91
Şekil 4.2. Okutmanların Dilbilgisini Önemli Görme Sebepleri....92
Şekil 4.3. Dilbilgisi ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Öğrenci Görüşleri....93
Şekil 4.4. Dilbilgisi ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Okutman Görüşleri....94
Şekil 4.5. Öğrencilere Göre Dilbilgisinde Zor Konuların Sıklığı....95
Şekil 4.6. Okutmanlara Göre Öğrencilerin Zorlandıkları Konuların Sıklığı....96
Şekil 4.7. Araştırmacı Öğretmene Göre Öğrencilerin Zorlandıkları Konuların Sıklığı....97
Şekil 4.8. Dilbilgisi Açıklamaları Eksikliği ile İlgili Öğrenci Görüşleri....100
Şekil 4.9. Dilbilgisi Açıklamalarının Boyutları ile İlgili Öğrenci Görüşleri....101
Şekil 4.10. Dilbilgisi Açıklamaları ile İlgili Okutman Görüşleri....102
Şekil 4.11. Görsel Kullanımı ile İlgili Öğrenci ve Okutman Görüşleri....103
Şekil 4.12. Dilbilgisi Derslerinde Aracı Dil Kullanımı ile İlgili Öğrenci Görüşleri....104
Şekil 4.13. Dilbilgisi Alıştırmaları ve Etkinlikleri ile İlgili Öğrenci Görüşleri....105
Şekil 4 14 Dilbilgisi Alıştırmaları ve Etkinlikleri ile İlgili Okutman Görüşleri....106
Şekil 4 15 Dilbilgisi Alıştırmaları ve Etkinlikleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri....106
Şekil 4.16. Kaynak İhtiyacına İlişkin Öğrenci Görüşleri....107
Şekil 4.17. Kaynak İhtiyacına İlişkin Okutman Görüşleri....107
Şekil 4.18. Metin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri....110
Şekil 4.19. Metin Kullanımına İlişkin Gözlemci Görüşleri....111
Şekil 4.20. Metin Kullanımına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri....112
Şekil 4.21. Açıklama Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri....114
Şekil 4.22. Açıklama Tekniğinin Kullanımına İlişkin Gözlemci ve Araştırmacı Öğretmen Görüşleri....115
Şekil 4.23. Karikatür Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri....117
Şekil 4.24. Karikatür Kullanımına İlişkin Gözlemci Görüşleri....118
Şekil 4.25. Karikatür Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri....118
Şekil 4.26. Biçimleri Belirginleştirme Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri....119
Şekil 4.27. Biçimleri Belirginleştirme Tekniğinin Kullanımına İlişkin Gözlemci Görüşleri....120
Şekil 4.28. Biçimleri Belirginleştirme Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri....121
Şekil 4.29. Video Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri....122
Şekil 4.30. Video Kullanımına İlişkin Gözlemci Görüşleri....123
Şekil 4.31. Video Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri....123
Şekil 4.32. Video ile İlgili Soru Sorma Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri....125
Şekil 4.33. Video ile İlgili Soru Sorma Tekniğinin Kullanımına İlişkin Gözlemci Görüşleri....125
Şekil 4.34. Video ile İlgili Soru Sorma Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri....126
Şekil 4.35. Açıklamalar ve Sınıflandırılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri....128
Şekil 4.36. Açıklamalar ve Sınıflandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri....130
Şekil 4.37. Adlandırmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri....131
Şekil 4.38. Aracı Dil Kullanımına İlişkin Öğrencilerin Olumlu Görüşleri....132
Şekil 4.39. Aracı Dil Kullanımına İlişkin Öğrencilerin Olumsuz Görüşleri....133
Şekil 4.40. Örneklere İlişkin Öğrenci Görüşleri....134

Şekil 4.41. Örneklere İlişkin Öğretmen Görüşleri *135*
Şekil 4.42. Biçim Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri *136*
Şekil 4.43. Biçim Boyutuna İlişkin Gözlemci Görüşleri *137*
Şekil 4.44. Biçim Boyutuna İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *138*
Şekil 4.45. Öbür Dillerle Karşılaştırmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri *139*
Şekil 4.46. Öbür Dillerle Karşılaştırmaya İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *140*
Şekil 4.47. Ad Yapma İşlevine İlişkin Öğrenci Görüşleri *141*
Şekil 4.48. Ad Yapma İşlevine İlişkin Gözlemci Görüşleri *142*
Şekil 4.49. Ad Yapma İşlevine İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *143*
Şekil 4.50. Özne Ortaklığı ya da Ayrılığına İlişkin Öğrenci Görüşleri *144*
Şekil 4.51. Özne Ortaklığı ya da Ayrılığına İlişkin Gözlemci Görüşleri *145*
Şekil 4.52. Özne Ortaklığı ya da Ayrılığına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *146*
Şekil 4.53. Zamansızlık Kategorisine İlişkin Öğrenci Görüşleri *147*
Şekil 4.54. Zamansızlık Kategorisine İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *147*
Şekil 4.55. Dolaylı Anlatım Kategorisine İlişkin Öğrenci Görüşleri *148*
Şekil 4.56. Dolaylı Anlatım Kategorisine İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *149*
Şekil 4.57. Olumsuzluk Eki -mA ile İsim-fiil Eki -mA Arasındaki İlişkiye İlişkin Öğrenci Görüşleri *150*
Şekil 4.58. Örneklere İlişkin Öğrenci Görüşleri. *151*
Şekil 4.59. Örneklere İlişkin Öğretmen Görüşleri *152*
Şekil 4.60. Kullanım Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri *152*
Şekil 4.61. Kullanım Boyutuna İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *153*
Şekil 4.62. Biçim Boyutu ve Adlandırmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri *154*
Şekil 4.63. Biçim Boyutu ve Adlandırmalara İlişkin Gözlemci Görüşleri *155*
Şekil 4.64. Biçim Boyutu ve Adlandırmalara İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *156*
Şekil 4.65. İşlev Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri *157*
Şekil 4.66. İşlev Boyutuna İlişkin Gözlemci Görüşleri *157*
Şekil 4.67. İşlev Boyutuna İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *158*
Şekil 4.68. Kullanım Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri *159*
Şekil 4.69. Kullanım Boyutuna İlişkin Gözlemci Görüşleri. *160*
Şekil 4.70. Kullanım Boyutuna İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *160*
Şekil 4.71. Etkinliklerin Zorluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri *163*
Şekil 4.72. Etkinliklerin Zorluğuna İlişkin Gözlemci Görüşleri *164*
Şekil 4.73. Etkinliklerin Zorluğuna İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *165*
Şekil 4.74. Öğrencilerin Motivasyonuna İlişkin Öğrenci Görüşleri *167*
Şekil 4.75 Öğrencilerin Motivasyonuna İlişkin Gözlemci Görüşleri *168*
Şekil 4.76. Öğrencilerin Motivasyonuna İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *168*
Şekil 4.77. Grupla Çalışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri *169*
Şekil 4.78. Grupla Çalışmaya İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *170*
Şekil 4.79. Öğrencilerin Kişisel Düşünce ve Tecrübelerini İfade Edebilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri *171*
Şekil 4.80. Öğrencilerin Kişisel Düşünce ve Tecrübelerini İfade Edebilmesine İlişkin Gözlemci Görüşleri *172*
Şekil 4.81. Öğrencilerin Kişisel Düşünce ve Tecrübeleri İfade Edebilmesine İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *172*
Şekil 4.82. Konuyu Bağlam İçinde Sunabilmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri *173*
Şekil 4.83. Konuyu Bağlam İçinde Sunabilmeye İlişkin Gözlemci Görüşleri *173*
Şekil 4.84. Konuyu Bağlam İçinde Sunabilmeye İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *174*
Şekil 4.85. Tutarlılığa İlişkin Araştırmacı Öğetmen Görüşleri *175*
Şekil 4.86. Biçime Dayalı Alıştırmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri *176*
Şekil 4.87. Biçime Dayalı Alıştırmalara İlişkin Gözlemci Görüşleri *177*
Şekil 4.88. Biçime Dayalı Alıştırmalara İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *178*
Şekil 4.89. Cümleleri Birleştirme Alıştırmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri *179*
Şekil 4.90. Cümleleri Birleştirme Alıştırmasına İlişkin Gözlemci Görüşleri *180*
Şekil 4.91. Cümleleri Birleştirme Alıştırmasına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *181*
Şekil 4.92. Zaman Alıştırmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri *181*
Şekil 4.93. Zaman Alıştırmasına İlişkin Gözlemci Görüşleri *182*
Şekil 4.94. Zaman Alıştırmasına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri *183*
Şekil 4.95. Dolaylı Anlatım Alıştırmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri *183*
Şekil 4.96. Dolaylı Anlatım Alıştırmasına İlişkin Gözlemci Görüşleri *184*

Şekil 4.97. Dolaylı Anlatım Alıştırmasına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri 184
Şekil 4.98. Kontrollü Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri 185
Şekil 4.99. Kontrollü Etkinliklere İlişkin Gözlemci Görüşleri 187
Şekil 4.100. Kontrollü Etkinliklere İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri 187
Şekil 4.101. Serbest Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri 189
Şekil 4.102. Serbest Etkinliklere İlişkin Gözlemci Görüşleri 190
Şekil 4.103. Serbest Etkinliklere İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri 191
Şekil 4.104. Biçime Dayalı Alıştırmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri 192
Şekil 4.105. Biçime Dayalı Alıştırmalara İlişkin Gözlemci Görüşleri 192
Şekil 4.106. Biçime Dayalı Alıştırmalara İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri 193
Şekil 4.107. İşleve Dayalı Cümleleri Birleştir Alıştırmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri 193
Şekil 4.108. İşleve Dayalı Cümleleri Birleştir Alıştırmasına İlişkin Gözlemci Görüşleri 194
Şekil 4.109. İşleve Dayalı Cümleleri Birleştir Alıştırmasına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri 194
Şekil 4.110. İşleve Dayalı Kartları Birleştir Alıştırmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri 195
Şekil 4.111. İşleve Dayalı Kartları Birleştir Alıştırmasına İlişkin Gözlemci Görüşleri 196
Şekil 4.112. İşleve Dayalı Kartları Birleştir Alıştırmasına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri 196
Şekil 4.113. Kullanıma Dayalı Alıştırmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri 197
Şekil 4.114. Kullanıma Dayalı Alıştırmalara İlişkin Gözlemci Görüşleri 198
Şekil 4.115. Kullanıma Dayalı Alıştırmalara İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri 198
Şekil 4.116. Kontrollü Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri 199
Şekil 4.117. Kontrollü Etkinliklere İlişkin Gözlemci Görüşleri 199
Şekil 4.118. Kontrollü Etkinliklere İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri 200
Şekil 4.119. Serbest Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri 200
Şekil 4.120. Serbest Etkinliklere İlişkin Gözlemci Görüşleri 201
Şekil 4.121. Serbest Etkinliklere İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri 201

Şekil 5.1. Dikkat Çekme Akışı 228

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. Dilbilgisinin Önemine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....90
Grafik 4.2. Sonuç Olarak Öğrencilerin Zorlandıkları Konuların Dağılımı.....97
Grafik 4.3. Kuralavarım ya da Kuraldangelim Yaklaşımları ile İlgili Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....98
Grafik 4.4. Kuralavarım ya da Kuraldangelim Yaklaşımları ile İlgili Okutman Görüşleri.....99
Grafik 4.5. Açıklama Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....113
Grafik 4.6. Karikatürlerin Anlaşılırlığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....116
Grafik 4.7. Videonun Faydasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....122
Grafik 4.8. Aracı Dil Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....132
Grafik 4.9. Öbür Dillerle Karşılaştırmaya İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....139
Grafik 4.10. Öğrencilerin Kişisel Düşünce ve Tecrübelerini İfade Edebilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı 171

KISALTMA ve SEMBOLLER

PD	:	Pedagojik Dilbilgisi
İAS	:	İhtiyaç Analizi Sonucu
US	:	Uygulama Sonucu
Ö	:	Öğrenci
Ok.	:	Okutman
AÖ	:	Araştırmacı Öğretmen
BG	:	Bağımsız Gözlemci
C	:	Cinsiyet
Y	:	Yaş
ED	:	Eğitim Durumu
TÖS	:	Türkçe Öğrenme Süresi
K	:	Kadın
E	:	Erkek
L	:	Lisans
YL	:	Yüksek Lisans
DR	:	Doktora
Bkz.	:	Bakınız

I. BÖLÜM: GİRİŞ

Dil, insan hayatının merkezindedir. İnsanoğlu dili kullanarak hayatını planlar, geçmişini hatırlar, fikir ve tecrübe alışverişinde bulunur, aşkını itiraf eder, nefretini haykırır. Bazı insanlar bu sayılanları birden fazla dilde yapabilir. Bugün başka bir dil bilmek iyi bir işe sahip olmak, eğitimli bir insan olmak, başka bir ülkede yaşayabilmek, kültürel ve bilimsel görgüyü artırmak demektir. Yabancı bir dil, insanların bütün hayatlarını etkileme gücüne sahiptir. Bu yüzden ikinci ya da yabancı dil öğretimi her geçen gün daha hayati bir değer kazanmaktadır. Günümüzde tek dil bilen insan sayısı giderek azalmaktadır. Bütün bunlar, insanların ikinci bir dil öğrenmesine yardım etmenin önemini ve ciddiyetini göstermektedir (Cook, 2008: 1).

İkinci dil öğretiminin önemli parçalarından biri de dilbilgisi öğretimidir. Dilbilgisi, dilde anlamın aktarılmasını sağlayan örüntülerin bilgisidir (Cook, 2008: 14). Dilbilgisini öğretmek ise öğrencilere dilin nasıl çalıştığını anlamalarında yardımcı olma ve dil becerilerinin edinimini hızlandıracakları etkinliklerle buluşturma sanatıdır (Azar ve Hagen, 2006: xi).

Dilbilgisi üzerine çalışan araştırmacıların dilbilgisine bakış açıları ve onu ele alma biçimleri dilbilgisi türlerini meydana getirmiştir. Dilbilgisi türleri ile ilgili kaynaklar arasında bir birlik olmasa da temel bazı türler bütün kaynaklarda anılmaktadır. Bu türlerden ilki *Buyurucu Dilbilgisi*dir (Prescriptive Grammar). Dilbilgisine buyurucu bir bakış açısıyla yaklaşan araştırmacılar bazı dilbilgisi yapılarının diğerlerinden daha doğru ya da üstün olduğunu savunurlar. Doğru ya da üstün olarak görülen yapılar bazen eski bazen de seçkin muhitlerde kullanılan yapılar olmaktadır. Oysa bu bakış açısı dilbilim araştırmalarında artık kabul görmemektedir; çünkü söz konusu yapıların daha doğru ya da üstün olduğunu savunmak için öne sürülen tezler dil dışı faktörlerdir. Özellikle de dilbilgisi öğretiminde 1960'lardan beri araştırmacılar dilin "olması gerektiği gibi" değil "olduğu gibi" öğretilmesini savunmaktadır. Yabancı öğrenciler, hiç kimsenin kullanmadığı birtakım yapıları değil, ana dili konuşurlarının konuştuğu dili öğrenmelidir (Cook, 2008: 16). Dil öğretimine yönelik geliştirilen bu savunmalar, ikinci bir dilbilgisi türünün tezleri neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu türün adı *Betimleyici Dilbilgisi*dir (Descriptive Grammar). Betimleyici dilbilgisi, buyurucu dilbilgisinin aksine dile şekil vermeye çalışmaz, onu olduğu gibi resmeder. Betimleyici dilbilgisinin kökenleri Saussure'ün dille ilgili görüşlerine dayanarak yapılan betimleyici çalışmalara dayanmaktadır. Saussure, dilin *art zamanlı* (diachronically) değil, *eş zamanlı* (synchronically) çalışılması gerektiğini savunmuştur. Betimleyici dilbilgisinde dilbilimciler konuşulan ve

yazılan dilin örneklerini toplar, bu örnekleri analiz eder ve gözlemlerine göre kurallar çıkarırlar. Dile böyle yaklaşan araştırmacılar için dilbilgisi bakımından doğru kabul edilen bir durum, başka bir zaman dilbilgisi bakımından yanlış kabul edilebilir. Bunun tersi de mümkündür (Keck ve Kim, 2014: 9). Buna göre dil donuk değil, değişkendir. Betimleyici dilbilgisinin buyurucu dilbilgisinden ayrıldığı temel nokta burasıdır.

Yukarıdaki paragrafta söz konusu edilen dilbilgisi öğretimi ile ilgili gelişmeler kendisine temel olarak betimleyici dilbilgisini alan (Tomlin, 1994: 141); ancak bir dilin betimlenmesinden çok daha fazlasını, farklı disiplinlerin verilerinden faydalanmayı gerektiren *Pedagojik Dilbilgisi*ni (Pedagogical Grammar) ortaya çıkarmıştır. İlk iki dilbilgisi türü beslendikleri disiplin bakımından büyük oranda dilbilim kaynaklı iken Pedagojik Dilbilgisi (PD) psikoloji, eğitim ve dilbilim gibi farklı disiplinlerin verilerinden faydalanmak zorundadır.

Bu çalışma ikinci/yabancı dil öğretimi ve öğreniminde PD'nin rolünü teorik bir bakış açısıyla tartışmakta, ardından bu teorik tartışmalardan ve yapılan sınıf çalışmalarından yola çıkarak bir ders modeli oluşturup bunu uygulamalarla geliştirmektedir. PD dile öğrencinin bakış açısıyla yaklaştığı için bu çalışma aynı zamanda iletişimsel ve bilişsel yaklaşımları bir dilbilgisi dersinde uygulama çabasıdır.

1.1. Problem

"Dil bilmek ne tür bir bilgiyi bilmektir?" sorusu dilbilimde önemli bir problem cümlesidir (Croft ve Cruse, 2004: 1). Öğretim ve öğrenme yönünden düşünülürse soru şöyle değiştirilebilir: "Dil öğrenirken/öğretirken ne tür bir bilgi öğrenmekteyiz/öğretmekteyiz?". Dil öğretiminde uygulanacak yöntem ve teknikler, konuların ele alınışı bu temel soruya verilecek cevaplara göre değişiklik göstermektedir. Araştırmalar (Tonkyn, 1994: 5; Cook, 2008: 40; Ellis, 2016: 1) insanda iki türlü bilginin varlığından söz etmektedir. Bunlardan biri *örtük bilgi* (implicit knowledge) iken diğeri *açık bilgi*dir (explicit knowledge). Örtük bilgi, insanın yapabildiği ancak açıklayamadığı bilgidir. Açık bilgi ise insanın bazen yapabildiği bazen yapamadığı ama her durumda açıklayabildiği bilgidir. Örneğin, ana dili dilbilgisinin edinimi örtüktür, kullanıp tecrübe ederek kazanılır. Herhangi bir ebeveyn çocuğunu karşısına alıp ona birtakım yapıları ve bunların kurallarını öğretmeyi düşünmez. İkinci/yabancı dil dilbilgisinin edinimi ise bu durumdan tamamen farklıdır ve iletişim ortamlarından örtük olarak edinilen bilgi ana dili edinimindekine göre çok daha sınırlıdır. İkinci/yabancı dil öğrencileri birtakım açık bilgi kaynaklarına ihtiyaç duyarlar. Bu iki kavramı ayırt etmek için ana dili olarak Türkçe bilen

küçük bir çocuk ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrencinin durumu karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Ana dili olarak Türkçe konuşan küçük bir çocuğa "Türkçede çokluk nasıl yapılır?" diye bir soru sorulsa muhtemelen "Bilmiyorum." cevabını verecektir; fakat soru şöyle düzenlenirse "Bu elimde bir ördek var, bu elimde de başka bir ördek var, o hâlde ne olur?" sorusuna muhtemelen vereceği cevap "İki ördek" ya da "Ördekler" olacaktır. Üç ve daha fazla ördek için gelecek cevap ise "Üç ördek" ya da "Ördekler" olacaktır. Ana dili bilmekle yabancı dil bilmek ya da öğrenmek arasındaki fark burada başlamaktadır. Herhangi bir ikinci/yabancı dil öğrencisi (özellikle de yetişkinler) ana dilinden dolayı çokluk kategorisine zaten sahiptir. Eğer eğitimli bir insansa bu kategorilerin açıklamaları hakkında da bilgi sahibi olabilir. Türkçe öğretmeninden talep ettiği bu kategoriyi yeniden kendisine anlatması değildir. Yalnızca Türkçede çokluğun hangi biçimlerle yapıldığı, hangi anlamlara geldiği ve nasıl kullanıldığı gibi bilgileri öğrenmek, daha sonra bunları uygulamak istemektedir. Bu cümledeki "bilgileri öğrenmek" ifadesi açık bilgiye işaret ederken "uygulamak" ifadesi yeniden örtük bilgiye işaret eder.

Alan yazında açık ve örtük öğrenme türü arasındaki en keskin ayrım Krashen'ın (1982: 20-22) *girdi varsayımı* (input hypothesis) ile yapılmıştır. Bu varsayıma göre 1. İkinci/yabancı dilde üretimi bilinçaltına dayalı edinim yönetir. 2. Öğrenme edinime dönüştürülemez. 3. Bilinçli öğrenme yalnızca ortaya konulan çıktı üzerinden denetleyici olarak kullanılabilir. Girdi varsayımına göre Krashen, ikinci/yabancı dilin tıpkı ana dili gibi öğrenci *anlaşılır girdi*lere (meaningful input) maruz kaldıkça kendiliğinden örtük olarak edinildiğini savunmaktadır. Bu noktada Krashen, açık olarak öğrenilen dilin örtük olarak kullanılamayacağını, bu ikisinin birbirinden tamamen ayrı olduğunu iddia etmektedir; ancak başka araştırmalar (McLaughin 1987; Schmidt 1990'den aktaran Tonkyn, 1994: 6) Krashen'in özellikle "Öğrenme edinime dönüştürülemez." görüşüne karşı çıkmışlardır. Buna göre bağlam içerisinde pratik yapılarak öğrenmenin otomatikleştirilebileceğini, dolayısıyla edinime dönüştürülebileceğini savunmuşlardır. Cook ise (2008: 41) Krashen'ın bu varsayımının bütün durumlar için geçerli olmadığını bir örnekle açıklamaktadır. Cook'un sınıf gözlemlerine göre İngilizceyi açık anlatımla öğrenen öğrencilerin dil kullanımı zamanla akıcı ve doğal bir hâl almaktadır. Bu öğrencilere sorulduğunda açık dilbilgisi anlatımını faydalı bulduklarını söylemişlerdir; çünkü öğrendikleri dilbilgisi uzun zaman sonra bile (özellikle yazma becerisinde) işlerine yaramıştır.

Keck ve Kim (2014: 19) yetişkinlerin, dili çocuklara benzer bir düzen ve sırada öğrendiğini iddia etmektedir. Bu yönüyle bir dilbilgisi dersinin örtük edinim sürecini destekleyip akıcı konuşmayı beslemesi gerektiğini düşünmektedir. Ellis (2016) bu görüşe karşı çıkmakta ve örtük

bilgi ile açık bilginin insan beyninde farklı bölümlerde depolandığını söyleyerek dilin hem örtük hem de açık olarak öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu görüşe göre bu iki bilgi türü arasında birbirini tamamlayıcı bir ilişki vardır. Örneğin yukarıda çokluk ekini örtük olarak bilen çocuk yaşı ilerledikçe bu yapı ile ilgili bir farkındalık geliştirmekte, herhangi bir eğitim verilmese bile dilbilgisi yapıları hakkında basit çözümlemeler yapabilmektedir. Bir diğer tabirle örtük bilgi açık bilgiyi beslemektedir (4). Buna benzer şekilde Yanase de (2018: 27) spor yapan ya da müzik aleti çalmayı öğrenen insanların ilk başta açık öğrenme ile bilinçli bir şekilde yaptıkları hareketlerin bu alanlardaki becerileri arttıkça daha bilinçsiz hâle geldiğini belirtmektedir. Yanase dil öğrenen bir öğrenciyi bir filin üstünde onu kontrol etmeye çalışan bir gence benzetmektedir. Genç adam nereye gitmek istediğini bilmektedir; fakat fil onun istediği gibi hareket etmemektedir. İkinci/yabancı bir dil öğrenen öğrencinin durumu da böyledir. Öğrencilere dilbilgisi öğretilmektedir; fakat onlar bunu iletişim ortamlarına uygulayamamaktadır; yani bilinçli olan açık bilgileri bir beceriye, harekete dönüşememektedir. Bu benzetmeye göre fil, iletişim ortamlarını temsil etmektedir.

Bu örnekten yola çıkarak PD'nin üzerinde durduğu konunun açık öğrenmenin/öğretimin örtük bilgiyi nasıl beslediği ya da besleyeceği olduğu söylenebilir (Johnson, 1994: 123; Watari, 2018: 48). Yukarıda yapılan fil benzetmesi göz önünde bulundurulursa PD fille yolculuk yapmış olan gencin, henüz fille yolculuk yapmamış olan arkadaşlarına fille nasıl yolculuk yapacaklarına dair vereceği bilginin benzerini içermelidir; yani mümkün olduğu kadar basit adlandırmalar ve kısa açıklamalarla öğrenciyi bilgilendirmeli, ardından öğrenciyi gerçek hayat koşullarına hazırlamalıdır. Dilbilgisine geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi onlarca konu başlığı ve ayrıntı ile öğrencilere yardımcı olmak mümkün görünmemektedir. Fille yolculuk yapan bir genç, birçok başlığı olan ayrıntılı bir rehberden filin üstündeyken nasıl faydalanamazsa öğrenci de iletişim esnasında karmaşık dilbilgisi derslerinden/kitaplarından faydalanamayacaktır (Leech, 1994: 18; Yanase, 2018; 27-8). Özetle hedef, öğrenciye öncelikle açık dilbilgisi anlatımı ile mümkün olduğu kadar basit ve sistematik bir öğretim gerçekleştirmek, ardından bu açık bilginin yeniden örtük bilgi hâline gelmesine yardımcı olmak; yani bilgiyi otomatikleştirmek olmalıdır. Bu tür bir otomatikleştirme de öğretimden sonra öğrencinin anlamlı iletişim ortamlarına sokulması, görev temelli işlerle uğraştırılması, yaptığı hataların yine iletişim esnasında anlamlı olarak düzeltilmesi; yani dönüt verilmesi ile mümkündür. Otomatikleştirme alan yazında da beceri gelişiminin (bütün beceriler için düşünülebilir) önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Sharwood Smith, 1993: 171; Schiffrin ve Dumais 1981'den aktaran Johnson, 1994: 125).

Bu araştırma yukarıda da bahsedildiği gibi dilbilgisi derslerinde öğrenilen teorik bilginin uygulamada otomatik olarak kullanılması (açık bilginin örtük bilgiye dönüştürülmesi) gerekliliğinden ortaya çıkmıştır. Bunun da bir PD ders modeli ile gerçekleştirilebileceği düşünülerek her iki öğrenme türünü de besleyebilecek bir dilbilgisi ders modeli oluşturmak amaçlanmıştır. Araştırmanın **problem cümlesi** şöyledir:

> *"Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için pedagojik dilbilgisi ders modeli nasıl oluşturulmalıdır?"*

Bu cümleye bağlı olarak yapılan ihtiyaç analizinde aşağıdaki ilk üç probleme cevap aranmıştır. Bu soruların ardından son üç problem ortaya çıkmış ve uygulamalarda bu problemlere cevap aranmıştır. Bulguların yorumlanmasında, tartışılmasında, sonuç ve önerilerin yazılmasında alt problemlere bağlı kalınmıştır.

Alt Problemler

1. Dilbilgisinin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenmedeki yeri nedir?
2. Türkçe dilbilgisi derslerinde öğrencilerin zorlandıkları konular nelerdir?
3. Dilbilgisi dersleri nasıl tasarlanmalıdır?
4. Pedagojik dilbilgisi ders modelinde konuya nasıl dikkat çekilmelidir?
5. Pedagojik dilbilgisi ders modelinde dilbilgisi içeriği nasıl sunulmalıdır?
6. Pedagojik dilbilgisi ders modelinde alıştırma ve etkinlikler nasıl tasarlanmalıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı pedagojik dilbilgisi teorisini Türkçe dilbilgisi öğretimine uygulamaktır. Bunun için bir ders modeli ve planı; yani bir metodoloji geliştirerek öneri olarak sunmak amaçlanmıştır. Nunan'a göre (1991: 2) metodolojiler "Nasıl?" sorusuna cevap arar. Metodolojinin bir tanımı da dil becerilerini öğretmek için ders planları, materyalleri ve ders kitapları hazırlama çalışması yapmaktır.

Bu araştırma üç tür grup açısından önemlidir. Bunlardan ilki dil eğitimi üzerine çalışan araştırmacılardır. Araştırmacılar açısından bu araştırma, teorik bilgiyi sahada yapılan uygulamalardan elde edilen verilerle desteklemektedir. Böylece hem teorik bilgi hem de pratiğe dönük uygulamalar geliştirilmiştir. Araştırmacılar kendi araştırmaları için uygulamalardan toplanan verileri kullanabilecek ve ders modeli, planı ve materyallerini başka çalışmalarla

karşılaştırarak yeni model ve uygulamalar geliştirebileceklerdir. İkinci grup öğretmenlerdir. Öğretmenler açısından bu araştırma bütün dünyada tartışmalı dil öğretimi alanlarından biri olan dilbilgisi öğretiminin belirli bir model içerisinde pratik olarak nasıl yapılabileceğini göstermektedir. Araştırmanın modeli, ders planı ve içeriği ikinci/yabancı dil öğretmenleri için bir rehber olacaktır. Üçüncü grup ise öğrencilerdir. Öğrenciler için bu araştırmanın modeline, ders planına ve içeriğine göre oluşturulan ders etkinlikleri onların dili hem akıcı olarak hem de doğru olarak kullanabilmelerine katkıda bulunacaktır.

Araştırmanın en önemli yanlarından biri de oluşturulan ders modeli örnek alınarak pedagojik bir dilbilgisi kitabının hazırlanabilecek olmasıdır. Birçok öğretmen ve öğrenci ikinci/yabancı dil olarak Türkçe derslerinde bu tür bir kitaba olan ihtiyacı belirtmektedir. Türkçe dilbilgisi için mevcut kaynaklar yeterli olmamaktadır. Bu durum için araştırmanın ihtiyaç analizinden elde edilen bulgulara bakılabilir.

1.3. Sınırlılıklar

1. Araştırmada yapılan ihtiyaç analizi sonucunda örneklem olarak ortaya çıkan konuların ders kitaplarındaki sıralamasına riayet edilmiştir. Ders programlarında konu hangi seviyede işleniyorsa o seviyedeki öğrencilerle çalışılmıştır.
2. Öğrencilerle görüşme formu yoluyla sağlanmış olan veriler öğrencilerin Türkçe ifade olanaklarıyla sınırlıdır.
3. Bu araştırma ikinci dil olarak Türkçe öğrenen 2 ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 1 grupla yürütülmüştür. Toplamda 3 grup öğrenci ile yapılan uygulamalar sonucu elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.4. Varsayımlar

Araştırma sürecinde katılımcıların bütün sorulara içtenlikle yanıt verdikleri ve araştırmaya gönüllü katılımcı olarak dâhil oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Pedagoji: Kaynaklarda (Loughran, 1997: 4; Meriam Webster; Encyclopedia Britannica) öğretme sanatı, ilmi ya da uzmanlığı olarak tanımlanan pedagoji, bilimsel ve sistemli olarak eğitim gerçekleştirme çalışmasıdır. Pedagoji kavramı Türkçede daha çok çocukların eğitimi ile

özdeşleştirilmiş olsa da bilimsel yöntemlerle yürütülen bütün eğitim çalışmaları pedagojinin kapsamına girer. Bundan dolayı her bir disiplinin kendine özgü pedagojisi vardır. Dilin pedagojisi de dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini keşfetme ve uygulamalar geliştirme çalışmasıdır.

Dilbilgisi: Dilbilgisinin batı dillerindeki karşılığı olan "gramer" kelimesi glamour 'güzellik' kelimesinden türemiştir. Grameri bilen kişi güzel konuşan kişi olarak kabul edilmiştir (Cook, 2008: 18). Köken itibariyle güzellik kavramı ile ilgili olsa da modern dilbilimde dilbilgisi daha bilimsel bir anlam kazanmıştır. En genel tabirle dilbilgisi seslerin, kelimelerin, cümlelerin ve metinlerin nasıl bir araya geldiğini anlama çalışmasıdır (Thornbury, 2002: 1).

İkinci Dil/Yabancı Dil: İkinci dil, UNESCO tarafından "Bir kişi tarafından ana diline ek olarak edinilen dil" olarak tanımlanmaktadır; ancak araştırmalar ikinci dilin aynı ülke içerisinde o anda kullanmak için öğrenilen dil olduğunu, yabancı dilin ise başka ülkelerde uzun gelecekte kullanmak için öğrenilen dil olduğunu belirtmektedir (Ellis, 2005: 217; Livia, 2006: 5; Cook, 2008: 2, 11; Durmuş, 2018). Buna göre Türkçenin Türkiye'de öğrenilmesi ikinci dil öğrenimi olarak ifade edilirken Türkçenin Türkçe konuşulmayan bir toplumda öğrenilmesi yabancı dil öğrenimi olarak belirtilir. Bu ayrıma rağmen UNESCO'nun tanımında da olduğu gibi bazı araştırmacılar ikinci dil adlandırmasını ana dilden başka öğrenilen bütün diller için kullanırken, bazı araştırmacılar da yabancı dili bu şekilde genelleyerek kullanmaktadır. Bununla birlikte Türkçe eğitimi alan yazınında daha çok yabancı dil adlandırması tercih edilmektedir. Bu araştırmada ise her iki türde de grupla çalışıldığından iki adlandırma da kullanılarak yer yer aralarındaki ayrımlar vurgulanmıştır.

II. BÖLÜM: ALAN YAZIN

2.1. Pedagojik Dilbilgisi Nedir?

İkinci/yabancı dil öğretiminin en tartışmalı alanlarından birisi dilbilgisidir. Uygulamada ortaya çıkan problemler çoğu zaman uygulamaların teori ile bağının zayıf ya da kopuk olmasından kaynaklanmaktadır. Nunan'a göre (1994) öğretmenler dilbilgisinde neyi, ne zaman ve nasıl öğretebileceklerine karar verebilmeleri için dilbilim teorilerinden faydalanmak zorundadır (253); ancak çoğu öğretmenin dilbilim teorilerini okumak için temeli ve zamanı olmadığı için öğretmenler ve teorisyenler arasındaki bağı kurma işi dil eğitimi araştırmacılarına düşmektedir.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine ilişkin alan yazına bakıldığında "dilbilgisi öğretimi", "dilbilgisi öğrenimi" ya da "dilbilgisi edinimi" gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bütün bu kavramlar bir dili kazanmanın bir boyutunu anlatmaktadır. Hâlbuki dil eğitimi çok boyutlu bir süreçtir. Dil eğitimini yalnızca dilbilimin ya da yalnızca eğitim bilimlerinin verilerinden faydalanarak gerçekleştirmek eksik kalacaktır. İyi bir dil eğitimi birden çok disiplinden aynı anda faydalanarak gerçekleştirilebilir. Bundan dolayı teoriler dil derslerinin bütün boyutlarını kendi içinde harmanlayan, çeşitli disiplinlerin süzgeçlerinden geçirerek belirli kalıplar içine sokan süreçlerdir.

Alan yazındaki dilbilgisi teorilerine bakıldığında "Buyurucu Dilbilgisi", "Betimleyici Dilbilgisi" gibi türlerin öne çıktığı görülmektedir. Bu iki temel türün dilbilgisine yaklaşımı birbirinden ayrı olsa da ikisinin ortak noktası dilbilgisi eğitimi derslerine ve kitaplarına kaynaklık etmiş olmalarıdır; ancak her ne kadar "Buyurucu Dilbilgisi", dilbilgisi derslerine ve kitaplarına kaynaklık etmiş olsa da Pedagojik Dilbilgisinin (PD) üzerine dayandığı temel yaklaşım betimleyici bir yaklaşımdır. Bu yüzden bu iki tür bu araştırmada -gerekli olduğunda ayrım yapılsa da- genel bir ifadeyle "Kaynak Dilbilgisi"[1] olarak anılacaktır. Bu türler arasındaki ayrım ve temel bilgiler yukarıda "Giriş" bölümünde verilmiştir. Bu iki teorinin geçirdiği tecrübelerin dil eğitimine yansımaları ise PD teorisi ile görülmüştür. PD özellikle son yüzyılda dil eğitiminde yaşanan gelişmelerle birlikte bir disiplin olarak ortaya çıkmıştır (Noblitt, 1972: 316-7; Walmsley, 1997: 11; Nordquist, 2017).

---

[1] İngilizce kaynaklarda *reference grammar* adlandırması da yaygındır. Dilaçar (1971: 89) bununla ilgili "müracaat grameri" tercümesini tercih etmekte ve bu türü "dil ve dilcilik bilgileri sınırlı olanlar için yazılan bir gramer" olarak tanımlamaktadır; ancak bu çalışmada biz derslerde kullanılan materyallere kaynaklık etmeleri bakımından "Kaynak Dilbilgisi" adlandırmasını tercih ettik.

PD; öğretim, öğrenim, edinim gibi kavramları da içine alan, öğrenme sürecinin farklı boyutları ile ilgili olan bu kavramların yanında *dilbilgisi içeriği*nin (grammatical content) öğrenme süreciyle uyumlu bir hâlde nasıl betimlenebileceğini araştıran, dil derslerindeki uygulamaların teorilerle bağını kuran bir çalışma alanıdır (Spolsky, 1965: 143-145; Noblitt, 1972: 316; Fink, 1977: 1).

Bu tür çalışmalar sonucunda tasarlanan PD dersleri ya da kitaplarının amacı bir dili konuşmayı ve yazmayı öğrenmek, o dilde yazılan metinleri okumak ve dinlemek; yani o dille iletişim kurmak isteyenlere o dili öğrenmelerinde yardımcı olmaktır (Henry, 2012: 11). Bir dili öğrenmek isteyen kişi, yalnızca o dilin betimlenmesine bakarak öğrenemez. Dilin betimlenmesi ile pratik olarak kullanılması arasında doğrudan bir ilişki yoktur (Skehan, 1994: 181). Büyük bir ilgi ve merakla da olsa bir kişi yabancı bir dili öğrenmek için eline o dilde yazılmış bir kaynak dilbilgisi kitabını alsa dilbilgisini anlamak için aşması gereken birçok engel olacaktır; çünkü Henry'ye göre (2012) bu tür dilbilgileri pedagojik ilkeler göz önünde bulundurularak yazılmazlar. Yalnızca araştırmacıların dilin nasıl işlediğini anlayabilmesi ve bu bilgiden faydalanabilmesi için yazılırlar (11-12). Kural ifadeleri, bazı formülleri çözümlemek, yapıların günlük dilde nasıl kullanıldığını görmek, adlandırmaları anlamak öğrencinin karşılaşacağı zorluklardan yalnızca birkaçı olacaktır. İşte bütün bu zorlukları hesaba katarak, bu zorluklara göre yöntemler geliştiren; yani dilbilgisini öğrencinin gözünden okuyan çalışma alanı PD'dir. PD'de hedef, öğrenciye dili kazandırmak olduğu için bu hedefe giden yolda birçok yöntem, teknik ve materyal kullanılır. (Henry, 2012: 11-12; Keck ve Kim, 2014: 1).

Dilbilgisine bakış açısı dünyada meydana gelen sosyal olaylardan da etkilenmiştir. Dilbilimciler uygulamalı dilbilimin çıkışını İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki yıllara dayandırırlar. Keck ve Kim'e göre (2014: 6-7) savaştan sonra meydana gelen göçler ve askeri personelin farklı ülkelerde konumlanması ikinci dil öğrenimine olan ihtiyacı artırmış, bunun sonucunda eskiden yalnızca entelektüel kaygılarla çok az kişi tarafından çalışılan yabancı diller dünya savaşından sonra birçok insan tarafından dili iletişim amaçlı kullanmak kaygısıyla öğrenilmeye başlanmıştır. Bu değişim dil eğitiminde de köklü değişikliklere sebep olmuş, dilbilgisi öğretimi bilgi temelli olmaktan çok kullanım temelli ele alınmaya başlanmıştır. Uygulamalı dilbilimciler dilin kullanımının ikinci dil öğrencisine daha etkili nasıl öğretilebileceğinin yollarını aramaya başlamışlardır. Dünyadaki sosyal hadiseler sürekli olarak değiştiği için tıpkı son yüzyılda olduğu gibi bundan sonra da insanların dil öğrenmeye bakış açıları değişecektir. Bu değişim de yalnızca yaklaşım ve yöntemler açısından olmayacaktır; dil de her gün değişmektedir. Bundan dolayı her dilbilgisi kitabı ya da dersi az ya da çok zamanın

gerisindedir. Araştırmacılar ve öğretmenler derste kullandıkları yöntem ve içeriği sürekli güncellenmelidir. Bu anlamda düşünüldüğünde PD son derece dinamik ve değişen dünyayı takip eden bir disiplindir. PD'nin amacı öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini sürekli olarak okuyup güncelleyerek dilbilgisi derslerinin dil öğrenmedeki yerini doğru tespit etmek ve uygulamaktır (Crystal, 1968: 23; Noblitt, 1972: 316; Celce-Murcia ve Hilles, 1988; Payne, 2006: 368; Henry, 2012: 7; Keck ve Kim, 2014: 1).

Araştırmacılar için teorik bilgi sağlayan PD'nin öğrencilere bakan yönü tamamen pratiktir. Öğretmenler açısından ise PD teori ve pratiğin arasında bir köprü işlevi görmektedir. Öğretmenler PD'den teoriler ile sınıflarındaki uygulamalar arasında köprü kurmak için faydalanırlar. PD'nin teori ile uygulama arasındaki bu geçişkenliği alan yazında zaman zaman farklı kavramlaştırmaların yapılmasına sebep olmuştur. Bunlara kısaca göz atılacak olursa Zhou (1998) PD'ye benzer başka bir dilbilgisi türünden "Sınıf Dilbilgisi"nden ve bu ikisinin farklı şeyler olduğundan bahsetmektedir. Ona göre PD'de dilbilgisi kuralları öğretmen ve öğrencinin gözüyle sunulur, öğretilebilirlik ve öğrenilebilirlik ilkeleri göz önünde bulundurulur. PD ders ders, madde madde ayrıldığında, müfredat, hedefler, amaçlar, zaman, yer, program ve öğrenci türlerine, öğretim yöntemleri gibi değişkenlere göre düzenlendiğinde ise "Sınıf Dilbilgisi" olur. PD daha çok öğretmenlerin kendi derslerini düzenleyebilmeleri ya da orta seviye dil öğrencilerinin dilbilgisi derslerinde ya da ders dışında çalışabilmeleri için yazılır. Her iki durumda da PD'nin sistematik ve biçimsel bir görünüşü vardır. Oysa PD, "Sınıf Dilbilgisi" olduğunda burada değişkenler devreye girer ve dersten derse, öğrenciden öğrenciye sistem değişebilir (3). PD öğrenim ve öğretimin genel amaçları ile ilgili iken "Sınıf Dilbilgisi" program merkezli ve öğrenciye göre olur (251). Larsen-Freeman'ın ise (2001) "Pedagojik Dilbilgisi" ve "Öğretmen Dilbilgisi" şeklinde iki ayrı türden bahsettiği görülmektedir. Ona göre yapı ve kuralların öğretim ve değerlendirme amacıyla derlenmesi "Pedagojik Dilbilgisi"ni oluştururken yapı ve kuralların öğretmenlere yönelik olarak öğretim amacıyla derlenmesi "Öğretmen Dilbilgisi"ni oluşturmaktadır (251-266). Leech de (1994) öğretmenleri ilgilendiren iki tür dilbilgisi olduğunu belirtmektedir. Bunlar "Akademik Dilbilgisi" ve "Pedagojik Dilbilgisi"dir. Leech, burada "Pedagojik Dilbilgisi"ni "Öğrenci Dilbilgisi" anlamında kullanmaktadır. Öğretmenler dili hem akademik olarak iyi bilmeli hem de bu bilgiyi farklı seviyelerdeki öğrencilere aktarırken hangi yöntemleri kullanacaklarına karar verebilmelidirler. Greenbaum'a göre ise (1986'dan aktaran Chalker, 1994: 32-34) PD bir ders kitabıdır. Greenbaum böyle bir kitapta olması beklenen 5 özelliği şöyle sıralamaktadır:

1. Ders süreleri ile uyumlu ve sınırlı olmalıdır.

2. Psikodilbilimsel zemine dayanmalıdır. (Yabancı bir dili öğrenmek için uygulanabilecek en iyi yöntemlerle hazırlanmalıdır.)
3. Dilbilgisi konuları ve materyaller aşamalı olmalıdır.
4. Öğrencilerin dikkati ayrıntıya değil genel kurallara çekilmelidir.
5. Pratik bir şekilde uygulanabilmelidir (Ayrı bir kitap olarak alıştırma ve etkinlik kitabı eklenebilir).

2.2. Pedagojik Dilbilgisinin Teorik Temelleri

PD en genel anlamda hem ana dili edinimi süreçlerinden hem de ikinci dil edinim süreçlerinden faydalanan karma bir disiplindir (Henry, 2012: 12-3); ancak PD'nin dayandığı teorik temelleri yalnızca bu iki genel disipline dayandırarak açıklamak mümkün değildir. PD, bu disiplinlerin alt disiplinleri içerisinde birçok farklı çalışma alanından beslenerek meydana gelmektedir. Aşağıdaki paragraflarda PD'nin dayandığı teorik temellerle ilgili bazı çalışmalar ele alınarak yorumlanacaktır. Ardından bu çalışmaların bir özeti sunulacaktır.

PD'nin teorik temelleri ile ilgili ilk makalelerden birini Noblitt (1972: 313-331) kaleme almıştır. Bu makalenin kaleme alındığı tarih göz önüne alındığında makalede tartışılan bazı kavramlar bugünkü okuyuculara yabancı gelse de bu çalışma için değerlendirilebilmektedirler. Yazarın PD'nin teorik alt yapısı ile ilgili sınıflandırmasına bakılacak olursa PD disiplini ile uğraşan bir araştırmacı *betimleyici analiz* (descriptive analysis), *karşılaştırmalı analiz* (contrastive analysis), *görev analizi* (task analysis), *performans analizi* (performance analysis) ve *kazanım analizi* (objective analysis) gibi alt çalışma alanlarından beslenmelidir. Yazara göre;

> "Betimleyici analiz, öğretilmesi hedeflenen dilin özelliklerinin betimlenmesidir. Dilbilimsel hedefleri gerçekleştirecek içeriğe ulaşmayı hedefler. Bunu yaparken dili sistematik bir şekilde betimleyen en kullanışlı adlandırmaları kullanır. Betimleyici analizde sınıflandırma da önemli bir yer tutar. Dilbilgisine ait birimlerin doğru sınıflandırılması pedagojik materyallerin anlaşılır ve tutarlı olmasında etkilidir. Karşılaştırmalı analiz, dil ediniminde karşılaşılan problemleri açıklamak için iki dilin ayrılan ve benzeşen yönlerini tespit etmeyi ve öğretimi buna göre düzenlemeyi ön görür. Ana dilinin üstüne bir dil öğrenen bütün öğrenciler kendi dilleri ile hedef dil arasında karşılaştırma yaparak öğrenme eğilimindedir. Benzer yapıları kolay öğrenirken farklı yapıları daha zor öğrenmektedirler. Sınıflarda ve zaman zaman kitaplarda problemleri açıklarken başka dillere atıfla açıklamaya çalışmak karşılaştırmalı analiz yapmak demektir. Bu tür bir analizden derslerde, kitap veya materyal hazırlığında faydalanılabilir. Bunun yanında hangi konuların daha çok

> vurgulanması gerektiği hakkında bir fikir verdiği için müfredat hazırlıklarında da karşılaştırmalı analizden faydalanmak gerekir. Görev analizi, öğrencilerin dil edinim sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etmeye çalışır. Kazanım analizi, konu olarak dilin hangi unsurları seçilecek ve bu unsurlar en iyi ne şekilde öğretilebilir, bunu çözümleyen bileşendir. Ayrıca bu bileşenler üç tür uzman tarafından çalışılmaktadır. PD'ye katkıda bulunabilecek bu uzmanlar dilbilimci, psikolog ve eğitimcidir. Sürecin çıktısından ise materyal hazırlayanlar faydalanmaktadır."

Bu görüşlere bakıldığında yazarın bir dil dersinin alt yapısını oluşturan çeşitli çalışma alanlarını "analiz" adıyla andığı görülmektedir. Yazarın PD'nin dilbilimci, psikolog ve eğitimciler tarafından gerçekleştirilen çalışmaların üzerinde yükselmesi gerektiğini belirtmesi ise dikkat çekicidir.

Söz konusu çalışma alanlarıyla ilgili benzer bir görüşü Zhou da (1998: 4-5) başka cümlelerle ifade etmiştir. Yazarın cümlelerinde de dilbilim, psikoloji ve eğitim bilimleri üzerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Yazara göre;

> "Öğretmenlerin görevi hem dilbilimi hem eğitim bilimlerini hem de psikolojiyi kullanarak PD oluşturmaktır. Dilbilim PD için bir temeldir ve PD, dilbilim araştırmaları ile sınıf arasında bir köprüdür. Dilbilimde teorik dilbilgisi nasıl betimleyici dilbilgisini besliyorsa pedagojide de PD dilbilgisi derslerini etkilemekte ve yönetmektedir."

PD'nin beslendiği disiplinler ile ilgili bir diğer görüş de yakın bir tarihte Ersen-Rasch ve Onası (2015) tarafından belirtilmiştir. Yazarlara göre;

> "PD eğitim bilimleri ve dilbilimin disiplinler arası bir uygulamasıdır. Bu disiplinlerin içinde de öğretimin planlanması, uygulanması, ölçme ve değerlendirilmesi, dili oluşturan ögelerin tanımlanması, dilin bireysel ve toplumsal kullanımı, dil öğrenimi ve edinimi alanları bulunmaktadır."

Yazarlar, bu görüşlerden sonra yabancı dil eğitimi için bu şekilde disiplinler arası uygulamaların Türkiye'de henüz istenilen seviyeye erişmediğini, bunun için çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu açıklama da bu tezin amaçlarının başka araştırmacılar tarafından da paylaşıldığını göstermektedir.

PD'nin beslendiği disiplinler ile ilgili son ifadeler Watari'den (2018: 40-42) alınmıştır. Yazara göre;

> "PD dilbilime dayalı dilbilgisi çalışmaları ile dil sınıflarında dilbilgisi öğretimi ve öğrenimi, dilbilgisi ders planları gibi uygulamaların ortasında bir yerde bulunmaktadır. Çoğu dilbilgisi dersi dilbilime dayalı dilbilgilerinin öğretim materyali

> olarak basit bir şekilde uyarlanmasından oluşmaktadır. Oysa bu kaynaklardaki bilgiler öğretimin süzgecinden geçirilmelidir; ancak ondan sonra PD'ye ulaşılabilir."

Bu açıklamalar da PD için dilbilim, eğitim ve psikoloji disiplinlerinin bir temel oluşturduğunu ve bu disiplinlerin süzgeçlerinden geçen bilgilerin PD olarak kullanılabileceğini hatırlatmaktadır.

Bu görüşler özetle, PD'nin beslenebileceği üç disiplin olduğunu, bunların da *dilbilim, psikoloji* ve *eğitim bilimleri* olduğunu göstermektedir.

Alan yazındaki başka bazı araştırmalar da PD'nin bu disiplinlerden beslenerek ne gibi çalışmalar ortaya koyduğunu, daha doğrusu kendisi için nasıl bir içerik geliştirdiğini göstermektedir. Bu konuda görüş beyan eden araştırmacılardan Wang (2003) uygulama sahasından veriler toplayarak PD'nin teorik temelleri ile ilgili yorumlarda bulunmuştur. Yazar, Amerika ve Kanada'da PD derslerine katılan 39 katılımcıya derste hangi kitabı kullandıkları, dersin hedefleri, yapısı ve dersin daha çok hangi dilbilgisi alanına odaklandığı vb. konular ile ilgili bir anket uygulamıştır. Buna göre;

> "Amerika ve Kanada'da yürütülen PD dersleri üç tür bilgi ve beceriyi kapsamaktadır: a) Yapısal bilgi (Kaynak dilbilgileri), b) Dilbilgisi öğretimi (Öğretim metotları/teknikleri, dilbilgisi derslerinin planlanması/uygulanması, dilbilgisi açıklamaları, öğretim materyallerini değerlendirmek ve geliştirmek) ve c) Öğrenci dilbilgisi (gelişime dayalı ve *dillerarası* (crosslinguistic) hataları anlama ve analiz etme)."

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında PD ders müfredatları üç temel alanda yoğunlaşmaktadır. Bunlar: içerik, pedagojik süreçler[2] ve öğrenme süreçleridir. Araştırmanın başka bir sonucuna göre PD derslerini alan öğretmen adayları PD'yi bu üç alanın birleşimi olarak algılamaktadırlar. Buna rağmen uygulamada katılımcıların yalnızca %24'ü bu üç alandan birlikte faydalanmaktadır. Diğer katılımcıların uygulamada yalnızca bir alana ağırlık verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin uygulamaları ile düşündükleri arasında farklar olduğunu ortaya koyan bu çalışmanın bir PD dersini üç boyutta (içerik, metodoloji, öğrenme süreçleri) sınıflandırması üzerinde durulması gereken bir durumdur.

Buna benzer bir sınıflandırma da Keck ve Kim (2014) tarafından öne sürülmüştür. Yazarlara göre;

---

[2] Türkçede "pedagoji" kavramına çok genel bir anlam çerçevesi çizilse de bazı yabancı çalışmalarda pedagoji, metotla eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Burada da kastedilen metottur.

> "Dilbilgisi öğretimi yalnızca dilbilgisi sisteminin betimlenmesinden ibaret değildir. Aynı zamanda onun öğrenimini (Bilişsel süreçler) ve günlük hayatta kullanımını (İletişimci yaklaşım) kapsamalıdır. Buna göre PD 1. Dilbilgisinin betimlenmesi (Kaynak dilbilgileri), 2. İkinci dil dilbilgisinin edinimi (Öğrencilerin hatalarını analiz etme/anlama) ve 3. İkinci dil dilbilgisinin öğretimi (Yöntemler ve teknikler, dilbilgisi dersleri tasarlama ve uygulama, dilbilgisi anlatımı, materyal değerlendirme ve geliştirme) şeklinde üç ana alandan beslenmektedir. Buna rağmen yazılan PD kitapları ya da planlanan dersler bu üç alandan da eşit derecede faydalanmamaktadır, bazı çalışmaların dilbilgisinin betimlenmesine ağırlık verdiği görülürken bazı çalışmalar yöntem geliştirmeye çalışmaktadır."

Wang'ın (2003) ve Keck ve Kim'in (2014) görüşlerine benzer ve PD ile ilgili en güncel teorik temelleri Newby (2015) ortaya koymuştur. Yazar, PD'yi yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmak için dilbilgisi betimlemeleri, materyalleri ve etkinlikleri geliştirmeye çalışan bir alan olarak tanımlayarak PD'nin üç farklı teoriden beslendiğini ifade etmektedir. Bunlar dilbilgisi teorisi, öğrenme/edinim teorisi ve metodolojidir. Bu üç teorinin beslendiği alt teoriler yıllar içinde farklılık göstermiştir; ancak PD her zaman bu üç birleşenden meydana gelmiştir. Yazarın bu üç teorik alandan bilhassa son ikisini, öğrenme/edinim teorisini ve metodolojiyi[3] hem bilişsel dilbilimin verilerine hem de iletişimci yaklaşımın verilerine dayandırarak yorumladığı görülmektedir. Bu iki yaklaşımdan faydalanarak Newby (2008) dilin hem psikolojik hem de sosyolojik açıdan ele alındığını belirtmektedir. Öğrenme/edinim teorisi ve metodoloji birbiriyle etkileşim içerisindedir. Derste hangi metodolojinin izleneceği öğrencilerin nasıl öğrendiklerine/edindiklerine bağlıdır. Newby (2008), bu üç teorik alanın nasıl kullanılacağını adım adım belirtmektedir:

1. Dilbilgisini betimleyebilmek için teorik bir dil modeli bul.
2. Betimleme: Dilbilgisini bu modele göre betimle (Dilbilgisi kurallarını çıkar).
3. Seçme: Betimlediğin konuyu öğrenciler için sınırla, pedagojik ölçütlere göre ayrıntıları belirle, seçme yap.
4. Paketleme: Bu betimlemeyi nasıl yapılandıracağına ve nasıl anlatacağına, dilbilgisi kazanımlarını nasıl belirleyeceğine, kuralları nasıl formülleştireceğine ve örneklendireceğine, adlandırmaları nasıl kullanacağına karar ver.
5. Sıralama: Materyalleri ya da müfredatı sıralamak için ölçütler belirle.

---

[3] Keck ve Kim'de (2014) bu "Öğretme Teorisi" olarak geçer.

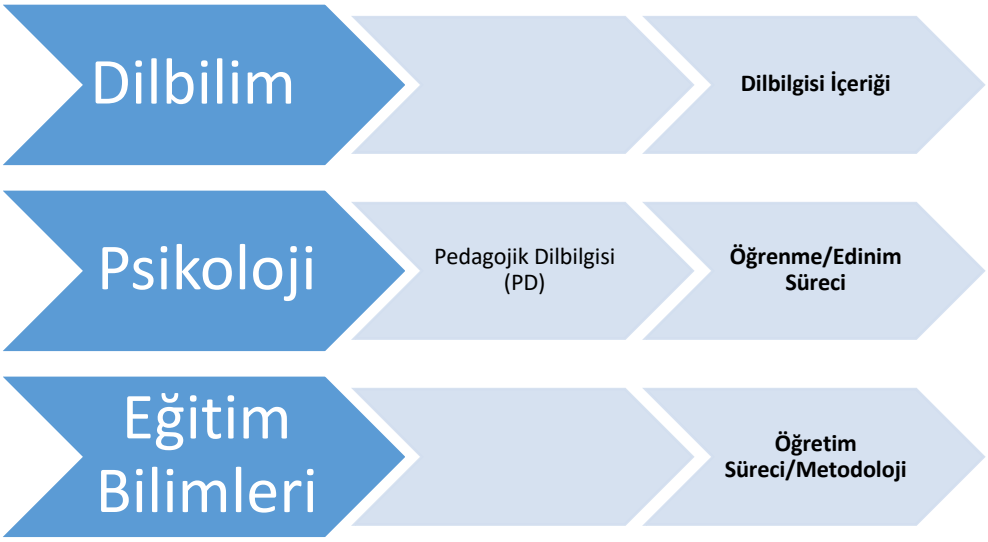
6. Öğrenme/Edinim Sürecini Modellendirme: Metodolojiyi; yani öğretim materyallerini belirlerken temel olacak öğrenme modeli ya da modelleri bul.
7. Metodoloji: Öğrenmeyi sağlamak için metodoloji geliştir (Anlatım biçimleri, alıştırmalar, etkinlikler).

Newby'nin (2008; 2015) PD'nin yaslandığı teorileri bilişsel dilbilimin verileriyle yorumlamasının bir benzeri Meunıer'in (2008) açıklamalarında görülmektedir. Yazara göre PD için teorik çerçeveyi oluşturmaya en yakın aday bilişsel dilbilgisi ve derlem çalışmalarıdır. Buna göre;

> "Bilişsel dilbilimde Langacker'ın (1983'den aktaran Meunier, 2008) dilbilime dayalı bilginin dilin kullanımı ile edinildiği görüşü bilişsel süreçleri kullanım ile bağlantılı hâle getirmiştir. Bunun yanında derlemler de pedagojik dilbilgilerine otantik materyaller sağlayan bir kaynaktır. Ayrıca derlem çalışmaları sayesinde konuşucuların belirli metin türlerinde belirli yapıları kullandıkları ortaya çıkarılmıştır. Buna göre belirli iletişim türleri belirli dilbilgisi yapılarından faydalanmaktadır. Bu bilgi de PD için ders planlarını hazırlarken yardımcı olabilir. Sonuç olarak hem derlem dilbilim hem de bilişsel dilbilim bize dilin kullanımı hakkında fikir vermektedir."

Yazarın bu açıklamalarının son dönemde insanların dil öğrenme amaçlarının değişmesiyle ilgili olduğu görülmektedir. Özellikle teknolojinin yaygınlaşması ile birlikte insanlar dili entelektüel kaygılarla değil sadece iletişim kurmak için öğrenmektedir. Bu bakımdan dilin "sosyal" boyutu önem kazanmaktadır. Derlem çalışmalarının bu boyutla ilgili olması dolayısıyla PD'ye teorik kaynak olabilmeleri olasılığı vardır. Bilişsel dilbilgisi ise öğrenme süreçleri ile ilgili PD'ye destek sağlamaktadır.

Buraya kadar ele alınıp yorumlanan PD'nin teorik temelleri ile ilgili görüşler aşağıdaki şekil ile özetlenebilir.



Şekil 2.1. Pedagojik Dilbilgisinin Teorik Temelleri

Bu şekle göre PD üç farklı disiplinden beslenmektedir. Bu disiplinlerden beslenerek kendisi için gerekli olan üç farklı birleşeni oluşturmaktadır. Bunlar sırasıyla dilbilimin verilerinden faydalanarak dilbilgisi içeriğinin oluşturulması, psikolojinin verilerinden faydalanarak öğrencilerin öğrenme/edinim sürecini anlamaya çalışması, eğitim bilimlerinin verilerinden faydalanarak öğretim süreci için yöntem, teknik, strateji ve materyal geliştirilmesidir.

2.3. Pedagojik Dilbilgisi Ders Modelleri (Dikey Düzlem)

Bu araştırmada sınıf uygulamaları için bir ders modeli oluşturmak üzere alan yazındaki ders modelleri taranmıştır. Bu bölümde bir dilbilgisi dersinin hangi basamaklardan oluşabileceği ile ilgili alan yazında teklif edilen basamaklar sunulacaktır. Eğitim teorisyenlerinin çoğu, dil öğrenimini kademeli bir süreç olarak görmektedir (O'Malley ve Chamot, 1990). Bu çalışmada da derlenen bütün modellerin basamaklı bir yapı sergilediği görülmektedir. Bundan dolayı bu kısım modelin dikey düzlemi olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında -PD'nin bir kitap olarak da uyarlanabileceği düşünülerek- dilbilgisi öğretimine yönelik yazılmış belli başlı ikinci/yabancı dil olarak dilbilgisi kitapları taranarak bunların ünite modelleri de ortaya konulmuştur. Bunun için belirlenen kitaplar bu araştırmanın ders modeline katkıda bulunabilecek kitaplar arasından seçilmiştir.

CELCE-MURCIA ve HILLES (1988)

Celce-Murcia ve Hilles (1988: 8-11, 27-30) bir dilbilgisi dersinin dört basamaktan oluşması gerektiğini düşünmektedir. Bu basamaklar ve açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. **Sunum**: Bu basamak dilbilgisi yapısının öğrenciye sunulduğu basamaktır. Yapılar, kuraldangelim yaklaşımıyla işlenebileceği gibi kuralavarım yaklaşımıyla da ele alınabilir. Hangi yaklaşımın izleneceği öğretmenin bilgisine, öğrencinin tercihlerine ve yapının özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. Sunum basamağı dilbilgisi konusunun öğrenciye açıklandığı basamak olduğu için burada kuralların nasıl yazılacağı önem kazanmaktadır. Yazarlara göre dilbilgisinde kuralları belirleyen üç faktör vardır[4]. Bunlar sosyal faktörler, anlambilime dayalı faktörler ve söylem faktörleridir. Dilbilgisinde herhangi bir yapı bunlardan en az biriyle eşleşebilir. Dilbilgisi yapıları bu faktörlerin tamamıyla eşleştirilebilirse iletişime dönük bir ders tasarlanabilir; çünkü bu faktörler dilbilgisini yapı ezberleme uğraşı olmaktan çıkarıp iletişime dönük bir faaliyet hâline getirebilir.
2. **Odaklanarak pratik yapma**: Bu aşamada bütün diğer değişkenler sabit tutulurken öğrenci yapıya odaklanır ve onu kullanır. Burada odaklanmadan kasıt öğrencinin iletişime dönük etkinliklerin baskısını hissetmeden yapıyı kavramasıdır. Bütün öğrencilerin yapıyı iyice kavradığından emin olunmadan diğer aşamaya geçilmemelidir.
3. **İletişime sevk eden pratik yapma**: Bu aşamaya kadar öğrencilerin konuyu kavradığı ve kontrollü bağlamlar içerisinde kullandığı varsayılır. Bu aşamadan itibaren öğrenciye öğrendiği yapıyı iletişim içerisinde kullanabileceği pratikler yaptırılır.[5]
4. **Öğretmenin dönütü ve düzeltmesi**: Bu aşama son aşama gibi görünse de bütün süreci kapsar; ama aşamalara göre farklılık gösterebilir. Örneğin odaklanmış pratik aşamasında dönüt hemen verilmeli iken iletişime dönük pratik aşamasında öğretmen hataları tamamen tespit ettikten sonra dönüt vermelidir. İletişime engel olmamalıdır.

---

[4] Bu faktörler kısaca ele alınacak olursa sosyal faktörler, iletişim kuran kişilerin sosyal rollerini, kendi aralarındaki ilişki kurma tarzlarını ve iletişimin amacını ifade eder. Bu tür ilişkilere girerken muhatapla olan ilişki seçilecek dilbilgisi yapılarını da etkiler. İşte dilbilgisi yapılarının bu tür sosyal belirlenimlerini tespit etmek ve öğrenciye aktarmak öğrencinin farklı sosyal ortamlarda uygun cümleler kurabilmesine olanak tanır. Anlambilime dayalı faktörler dilbilgisi yapılarının anlamını ifade eder. Bazı yapılar sosyal durumlara göre değil, anlama göre belirlenir. Söylem faktörü ise dilbilgisi yapılarının bağlamla olan ilişkisine odaklanmaktadır. Bazı yapıları yalnızca anlamla eşleştirmek mümkün olmamakta, metnin bağlamına odaklanmak gerekebilmektedir. Örneğin *-A rağmen* yapısını yalnızca anlamını vererek öğretmek yerine cümle içinde kullanarak hangi işlevlere sahip olduğunu göstermek daha çok işe yarayacaktır. Bütün bu faktörlerin birbirleriyle örtüştükleri kısımlar olabilir. Dilbilgisi öğretimi yapıları bu tür farklı alanlarla eşleştirilerek bir yapının birçok farklı işlevini öğrenciye aktarabilmelidir. Eğer bu eşleştirme dilbilgisi dersi hazırlanırken yapılabilirse ve öğretmen bu anlamda doğal bir beceri kazanırsa dilbilgisi dersine hazırlanmak hem öğretmen için çok kolay olacak hem de öğrenci için daha anlaşılır olacaktır.

[5] "Odaklanarak pratik yapma" ve "İletişime sevk eden pratik yapma" ile ilgili Celce-Murcia ve Hilles (1988: 13), çeşitli teknik ve etkinlikler önermektedir. Yazarlara göre derste uygulanacak teknikler yukarıda bahsedilen biçim-faktör eşleşmelerine göre çeşitlilik göstermektedir. Buna göre sosyal faktörlerin öğretiminde dinamik ve etkileşime dayalı teknikler kullanılıp skeç, rol yapma gibi etkinlikler düzenlenebilir. Anlambilimsel faktörlerin öğretiminde daha durağan teknikler kullanılıp resimler, grafikler ya da gerçek nesneler gibi materyaller kullanılabilir. Söylem faktörünün öğretiminde metin üretme, değiştirme, yorumlama gibi teknikler kullanılıp materyal olarak şarkılar ve hikâyeler kullanılabilir.

Öğretmen etkinlikler esnasında notlar almalı, etkinlik bittikten sonra öğrencilere dönüt vermelidir. Ayrıca öğretmen dönütü yalnızca hatalı olan dilbilgisine işaret etmekten ya da doğru yapıyı sunmaktan ibaret olmamalı, öğrenciyi bilişsel olarak üst basamaklara taşımalıdır. Bunu sağlayan stratejiler geliştirilmelidir.

UR (1991)

Ur'un (1991: 6) PD kapsamında doğruluktan akıcılığa doğru giden bir ders modeli teklif ettiği görülmektedir.

1. **Farkındalık**: Derse başlangıç aşamasında dilbilgisi konusunun öğretmen tarafından doğrudan sunumu ön görülse de konunun konuşma ve yazmaya dayalı özelliklerinin verilmesi gerekir. Bunun yanında yapı ve anlam özelliklerinin de ayrı ayrı verilmesi gerekir. Ayrıca yazar, konu ile ilgili öğrenciler için anlaşılır bağlamlar içerisinde yeterli örneklerin verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Örnek: Öğrencilere gazete makalelerinden bölümler verilir ve bulabildikleri bütün geçmiş zaman eklerinin altını çizmeleri istenir.
2. **Kontrollü Alıştırmalar**: Bu basamakta öğrenciler yapı ile ilgili cümleler üretirler. Kontrollü alıştırmalar öğretmen ya da ders kitabı tarafından önceden belirlenmiştir ve kapalı uçludur. Örnek: Aşağıdaki örnekte gösterildiği gibi Ali hakkında bazı cümleler yaz ya da söyle:

   Ali çay içer; ama kahve içmez.

   a) hoşlanmak: dondurma/kek
   b) konuşmak: İngilizce/İtalyanca
   c) sevmek: futbol oynamak/satranç oynamak
3. **Anlamlı Alıştırmalar**: Bu aşamada da cevaplar kontrollüdür; ancak öğrenciler sınırlı bir şekilde kelime seçimi hakkına sahiptir. Örnek: Geniş zaman yapılarını pratik yapmak için "İyi tanıdığınız birini seçin ve onların isimlerini yazın. Aşağıdaki örnekte gösterildiği gibi onlar hakkında gerçek ifadeler oluşturun":

   "O, dondurmadan hoşlanır." ya da "O, dondurmadan hoşlanmaz."

   a) beğenmek: elbise b) içmek: kola c) konuşmak: Hollandaca
4. **Yönlendirilmiş Anlamlı Alıştırmalar**: Öğrenciler belirli kalıplar içerisinde kendilerine ait cümleler oluştururlar; fakat hangi kelimeleri kullanacakları onlara

kalmıştır. Örnek: Şart öbeklerini pratik yaparken, öğrencilere "Milyon dolarlarım olsaydı…" cümlesi ipucu olarak verildikten sonra kendilerine "Ne yapmak isterdiniz?" sorusu yöneltilip sözlü ya da yazılı olarak cevaplamaları istenebilir.

5. **(Yapı Temelli) Serbest Cümle Oluşturma**: Öğrencilere görsel ya da duruma dayalı bir ipucu verilir. Bu ipucuna bağlı olarak kendi cevaplarını oluştururlar, hedef yapıyı kullanmaya yönlendirilirler. Örnek: Bir grup insanın resmi sınıfa gösterilir, öğrenciler resmi uygun zaman ekleriyle tasvir eder.
6. **(Yapı Temelli) Söylem Oluşturma**: Öğrenciler kendilerine verilen bir işle ilgili bir tartışma yapar ya da metin yazarlar. Söylem içerisinde hedef yapının bazı özelliklerini kullanmaya yönlendirilirler. Örnek: Sınıfa güç bir durum verilir (Yakın bir arkadaşınızı önemli bir sınavda kopya çekerken gördünüz.) ve bir çözüm tavsiye etmeleri beklenir. Konuşma ya da yazmalarında *-mAlI, -Abilir, -Abilirdi* gibi yapıları kullanmaya teşvik edilirler.
7. **Serbest Söylem**: 6. basamakta olduğu gibidir; ancak öğrencilere hedef yapıyı kullanmaları için herhangi bir yönlendirme yapılmaz. Örnek: 6. örnekteki gibidir; ancak son yönlendirmeye yer verilmez.

HADFIELD ve HADFIELD (1999)

Hadfield ve Hadfield'e göre (1999: 2-6) PD'de yeni bir konuyu sunarken üç şeye ihtiyaç vardır. Bunlar bağlam oluşturma, biçime odaklanma ve öğrenmeyi kontrol etmedir.

1. **Bağlam Oluşturma**: Yeni bir konu, onu anlamlı hâle getiren bir bağlam içinde sunulmalıdır. Bağlam oluşturmak için metin, resimler, gerçek nesneler, mimikler ya da hayal kurdurma teknikleri kullanılabilir. Örneğin kısa bir metinle derse başlanabilir, resimler tahtaya çizilebilir, resimler posterlerde ya da kartlar üzerinde gösterilebilir. Gerçek nesneler de resimlere alternatif olarak bağlam oluşturmada kullanılabilir. Mimikler de bir diğer bağlam oluşturma yoludur. Diş fırçalama, kapıyı açma gibi küçük hareketlerle öğrencilere bağlam sunulabilir. Öğrencilerden gözlerini kapatıp bir durumu hayal etmelerini isteyerek de bağlam onlara gösterilebilir. Gözleri kapalıyken sorular sorularak yönlendirme yapılabilir. Öğrenciler sorulan sorulara cevap vermek zorunda değillerdir, yalnızca zihni olarak hayal etmeleri yeterlidir. Her öğrenci farklı bir bağlam hayal edebileceği için bu tür bir bağlam oluşturma hiç umulmayan bağlamları ortaya çıkarabilir.

2. **Biçime-odaklanma**: Yeni konunun anlamı öğrencilerin zihninde kurulduktan sonra öğrencilere bu yeni dilin nasıl biçimlendiği gösterilebilir. Burada amaç anlaması daha zor olan sözel açıklamadan sonra anlaması daha kolay olan görsel açıklama ile öğrenciyi buluşturmaktır.
3. **Öğrenmeyi Kontrol Etme**: Öğrencilerin hedef konunun kullanımını ve yapısını anlayıp anlamadığını kontrol etmek için onlara konuyu kullanma fırsatı verilmelidir. Böylece eksik kalan noktalar tespit edilebilir ve buna göre daha fazla alıştırma tasarlanabilir. Ayrıca bu, öğrencilere yeni konuyu kullanma konusunda özgüven kazandırır. Bu aşamada çeşitli grup etkinlikleri kullanılabilir. Eğer hâlâ problem varsa "Bağlam Oluşturma" aşamasına geri dönülebilir.

ADAIR-HAUCK ve DONATO (2010)

Adaır-Hauck ve Donato (2010), PD için PACE (P: presentation=sunum- A: attention=dikkat çekme- C: coconstruct explanation as conversation=yeniden yapılandırma/müzakere ederek açıklama- E: extension activities=genişletme etkinlikleri) olarak kısalttıkları bir ders modeli ortaya koymuşlardır. Bu modelde geleneksel dilbilgisi derslerinin aksine biçime odaklanma öğrencilerin iletişime dayalı ihtiyaçlarına göre şekil almaktadır. Bir anlamda dilbilgisi öğretimi öyküye dayalı bir bağlam içerisinde belirli biçimlere odaklanma olarak görülmektedir. Buna göre öğrenciler hedeflenen dilbilgisi yapısını içeren otantik bağlamlara maruz kalırlar.

1. **Dilin Anlamlı Sunumu**: Bu basamakta öğretmen dili tematik olarak sunar. Dilin tematik olarak sunulmasındaki amaç öğrencinin dilbilgisi biçimleriyle karşılaşmadan önce bunların anlamlarıyla karşılaşmasını sağlamaktır. Adair-Hauck ve Donato bu basamakta sunulacak girdinin öğretmen tarafından öğrencilere yazılı değil, sözlü olarak aktarılması gerektiğini savunur. Hatta bundan dolayı Newby'nin (2015) "girdi" basamağıyla benzerlik gösteren bu basamağa "öykü" adını vermişlerdir. Öykü eğer sözlü olarak sunulursa öğrencinin zihninde duymaya dayalı anlamayı gerçekleştirecek böylece biçimi görmeden o biçim duyularak hangi anlamı verdiği sezilecektir. Öğretilmesi hedeflenen biçim öykünün içinde iyi temsil edilmelidir. Biçimi temsil etmesi için gözden geçirilen metinler sırf biçimi temsil etsin diye yapmacık kalmamalıdır.
2. **Dikkat Çekme**: Bu basamak, sınıf öyküyü anladıktan ve dilbilgisini öğrenmeye hazır olduktan sonra başlar. Öğretmen ilk basamakta yer verilen dilbilgisi biçimine

öğrencilerin dikkatini çeker. Dikkat çekme farklı şekillerde olabilir. Öğretmen metinde geçen kalıplar, kelimeler ya da tekrarlanan öbekler ile ilgili soru sorabilir ya da öğretilmesi hedeflenen kalıpların, kelimelerin ya da öbeklerin altının çizildiği bir Powerpoint sunumu hazırlayabilir. Bu basamakta amaç metni gereksiz ayrıntıdan temizleyerek öğrencinin dikkatini hedef biçime çekmektir.

3. **Yeniden yapılandırma/Müzakere ederek açıklama**: Bu basamakta öğretmen bir önceki basamakta dikkat çektiği biçimi öğrencilerin önceki bilgileri ile karşılaştırmasına yardımcı olur. Bu süreçte öğrenciler gözlemleme, değerlendirme, analiz etme ve üretme gibi üst seviye düşünme becerilerini kullanarak hedef biçim hakkında tahminlerde bulunur ve genelleme yapar. Bilgi iyi seçilmiş, anlaşılır ve doğrudan öğretmen sorularıyla yeniden yapılandırılır. Öğretmen soru sorarak öğrencilerin gözlemlerini, anladıkları ve yanlış anladıkları bilgileri ortaya çıkarır. Yazarlar bu sürecin örnek bir uygulamasını da vermişlerdir. Bunun için ilgili kitap bölümüne bakılabilir (Bkz. 227-228).
4. **Genişletme Etkinlikleri**: Bu basamak öğrencilerin yeni öğrendikleri biçimi yaratıcı ve bağlamlaştırılmış etkinliklerle bir yandan da önceki bilgileri üzerinden üreterek genişletmelerini ifade eder. Genişletme etkinlikleri birbiriyle ilişkisiz cümlelerdeki boşlukları doldurma etkinlikleri değildir. Bunun yerine bilgi-boşluğu etkinliği, dramatizasyon, otantik yazma görevleri, çift kişilik diyaloglar, sınıf dışı işler olabilir. Bu basamak sadece bir gün değil, birkaç günü alabilir.

NEWBY (2008; 2014a; 2014b; 2015)

Newby (2008; 2014a; 2014b; 2015) PD'de bilişsel dilbilimden faydalanarak çeşitli öğrenme basamakları teklif etmiştir. Bu öğrenme basamakları aşağıdaki gibidir:

GİRDİ: Öğretmen ya da ders kitabından sağlanan yeni girdili materyaller + öğrencilerin var olan bilgi ve bilişsel şemalarını kullanarak bu materyalleri işlemeleri. Yazara göre bilişsel yaklaşımın girdiye yaklaşımı Krashen'ın (1982) "Anlaşılır girdi" olarak sunduğu kavramdan daha geniştir. İlk olarak bilişsel görüş girdiyi bir üründen ziyade bir süreç olarak görür. Aynı zamanda yalnızca "öğretmen girdisi"ni değil "öğrenci girdisi"ni de göz önüne alır. Krashen girdiyi bir metin ya da diyalog içinde gömülmüş dil birimleri olarak; yani bir ürün olarak düşünmektedir; oysa bilişsel görüş girdiyi öğrencilerin var olan bilgileri üzerine bina eder. Öğrenciler girdi sürecinde daha aktiftir.

1. **Farkındalık**: Bir dilbilgisi biriminin öğrencinin bilincine girmesi ve onda onu işlemek için zihinsel bir enerji ortaya çıkarmasıdır. Öğrenciler yeni dilbilgisi yapısına odaklanır ve onun farkına varırlar. Geleneksel öğretimde bu basamak sunum basamağına denk gelir. Geleneksel öğretimde öğrenciler dilin kurallarını ve örneklerini duyarlar; ama bunu işlemek için yeteri kadar zihinsel enerji harcamazlar. Newby, yabancı dil öğretim metodolojisinde görülen *farkındalık artırma* (awareness raising) ve *bilinç artırma* (consciousness raising) adlandırmalarının bu basamakla ilgili olduğunu belirtir.
2. **Kavramlaştırma**: Öğrenciler açıklama, keşfetme etkinliği ya da yönlendirilmiş alıştırmalar yoluyla yeni bir kuralı anlayıp özümserler. Bilgi burada bilinçli olarak elde edilir. Yeni bir kavramın, biçimin ya da söylem yapısının genellenmesi sürecidir. Bu basamakta kurallar içselleştirilir.
3. **İşleme**: Öğrenciler öğrendikleri yapıyı kurala çok odaklanmadan kendi cümlelerini yaratmak için gevşek *yapılandırılmış* (scaffolded) alıştırmalarda kullanabilirler. Bu basamak *yeterliğ*i-*edinc*i (competence) *ürün*e-*edim*e (performance) bağlar. *Tanıtıcı bilgi*yi (declarative knowledge) *işleyici bilgi*ye (procedural knowledge) dönüştürür. Farkındalık ve kavramlaştırma basamakları bir anlamda yeni dilbilgisi birimine dikkat çekmek ve onları edinmek için zihinsel hareketi dondururken işleme basamağı zihinsel hareketleri tekrar işleme sokar ve dilbilgisi birimini işlemek için gerekli olduğundan yeni birime dikkat oranını azaltır. İşlemleme sonunda bilgi uzun süreli belleğe yerleşir. Newby makalesinde bu basamak için örnek bir etkinlik de vermiştir (Bkz. 2008: 13).
4. **Üretme**: Öğrenciler dilbilgisi yapısını serbest bağlamlar içinde sadece mesaja odaklanarak kullanabilirler. Bu basamakta etkinlikler pedagojik olarak yapılandırılmaz. Öğrenciye bir iş verilir ve bu işi başarmaları için yalnız bırakılırlar.

ÇIKTI: Öğrenciler konuşur ve yazarlar, kendi ürünlerini *gözlemle*rler (monitoring hypothesis).

Yazar, öğrenme basamaklarının yanında "Pedagojik Ölçütler" ve "İletişimsel Ölçütler" adı altında birtakım ölçütler de teklif eder. Bu Ölçütlerin ders planının hazırlanması sırasında, dersin içeriği ve etkinlikleri yazılırken göz önünde bulundurulması gerektiğini söyler. Bu ölçütlerin adları ve tanımları aşağıdaki tablodaki gibidir:

Pedagojik Ölçütler

1. *Derin İşleme* (Depth of Processing): Bir dilbilgisi konusunun öğrencinin zihninde uzun süre depolanması öğrencinin dilbilgisine dayalı işleri yerine getirirken aktif olmasına

bağlıdır. Geleneksel metodolojide etkinlikler bilişsel olarak sığken bilişsel görüşte etkinlikler öğrencinin zihnini zorlar. Örneğin, farkındalık ve kavramlaştırma basamağında öğrencinin zihinsel hareketi, öğretmen ya da ders kitabı tarafından verileni anlamakla sınırlıdır. Bunun sonucunda öğrenciler girdiyi duyarlar ya da görürler; ama onu yeterince işleyemezler. Bir diğer tabirle "Bir kulaklarından girer öbür kulaklarından çıkar.". Geleneksel etkinliklerden olan boşluk doldurma etkinlikleri çok fazla zihin enerjisi gerektirmez. Geleneksel etkinliklerden farklı olarak keşfetme etkinlikleri ise daha derin işleme gerektirir. Bilişsel görüş öğrenmede zihinsel kaynakların sonuna kadar kullanılmasını öngörür. Bu görüşe göre dilbilgisi etkinlikleri de öğrencinin zihin enerjisini en üst seviyede kullandırmaya dönük hazırlanır.

2. *Adanmışlık Süzgeci* (Commitment Filter): Öğrencilerin başarma duygusunu yaşamaları öğrendikleri konuya kendilerini adamalarını sağlar. Bu süzgeç bilhassa görev temelli etkinlikler için iyi bir ölçüttür. Kısaca etkinlikler oluşturulurken öğrencilerin duyuşsal becerilerinin geliştirilmesine de önem verilmelidir.

3. *Akran/Sosyal Öğrenme* (Sözlü Etkinlikler): Bütün öğrenmeler öğrencilerin sosyal çevresinden etkilenir. Bazı durumlarda akranlar öğrenmede öğretmenden daha etkili olabilir.

4. *Test Edici ya da Geliştirici Etkinlikler*: Bu iki adlandırma *test etme teorisi*nde (testing theory) sıklıkla kullanılan adlandırmalardır. Adından da anlaşılacağı üzere test etme etkinlerinin amacı bir dilbilgisi biriminin anlaşılıp anlaşılmadığını test etmekken geliştirici etkinliklerin amacı öğrenme sürecini desteklemektir. Bunlara "test etme" ya da "öğrenme" etkinlikleri de denilebilir. İkisini ayırt etmek için şöyle bir farklılıktan bahsedilebilir. Örneğin bir geliştirici etkinlik zıt seçeneklerle oluşturulabilir; yani bir etkinliğin öğrenciyi geniş zaman ya da geçmiş zaman kullanımı arasında bırakıp öğrencinin doğru olana karar vermesi geliştirici bir işlev görür.

5. *Biliyor musun ya da Kullanabilir misin Etkinlikleri*: Bilişsel psikologlar *tanıtıcı* (declarative) bilgi ile *işleyici* (procedural) bilgiyi ayırırlar. Mevcut kitaplardaki dilbilgisi etkinliklerinin çoğu ilkine odaklanmaktadır; fakat öğrencilerin konuyu anlamalarını sağlayan etkinliklerden sonra kullanmayı sağlayan etkinliklere de ihtiyacı vardır.

İletişime Dayalı Ölçütler

1. *Bağlamlaştırma* (Contextualisation): Açıklama, alıştırma ya da bir etkinlik yapılırken konu açık bir bağlama yerleştirilmelidir ya da yapılan alıştırma bağlamlaştırmayı (öğrencinin bağlam hayal etmesini) kolaylaştırmalıdır. Bu bir anlamda dilbilgisinin gerçek bir durumdan ortaya çıkmasıdır.
2. *Kişiselleştirme* (Personalisation): Dili üretirken bilgiyi kendi açımızdan üretiriz. Dilbilgisi etkinlikleri bunu dikkate almalı ve öğrenciye kendi bilişsel şemalarını uygulama, kendi fikirlerini kendi açısından açıklama imkânı vermelidir.
3. *Karmaşık Düzenleme* (Complex Encoding): İnsanoğlu dili kullanırken bir tarafta gerçek dünyanın temsilini (gördüğü, düşündüğü, hatırladığı, tecrübe ettiği şeyler), diğer yanda bu temsilleri algılama biçimini yansıtır. Eğer öğrencileri "Üretme-Çıktı" basamağına geçirmek istiyorsak onlara kendi cümleleriyle kendi dünyalarını ve onu algılama biçimlerini anlatma imkânı vermeliyiz. Sadece boşluk doldurmadan ibaret dilbilgisi alıştırmaları öğrencinin dilbilgisini işlemesini sağlayabilir; ama karmaşık düzenlemenin üstesinden gelmesini sağlayamaz. Karmaşık düzenleme hem dilbilgisi hem de *kelime bilgisi* (lexis) içeren alıştırmalarla sağlanabilir.
4. *İşlemlerin Otantikliği* (Authenticity of process): Dili üretmek için öğrenciler insan zihninin düzenleme yaparken kullandığı işlemleri uygularlar. Parantez içinde verilen kelimelerle boşluk doldurma ya da doğrudan konuşmaları dolaylı konuşmalara çevirmek gibi etkinlikler otantik işlemler değildir. Bunun yerine cümleyi kendi kelimeleriyle yeniden ifade etmelerini istemek daha otantik olabilir.
5. Etkileşim: Öğrenciler dilbilgisi konusunu sorumluluk üstlenerek diğerleriyle etkileşimde bulunmak için kullanmalıdır. Bunun için grup çalışmaları yapılmalıdır.
6. Görev Temelli[6] Etkinlikler: Doğru cümleler üretmeye ek olarak öğrenciler amaçlı bilişsel görevleri yerine getirmelidirler. Bu görevler belirli çıktı ya da ürünlerle sonuçlanmalıdır.

Newby'e göre (2015: 30) daha çok ilkeye bağlı kalmak daha iyi bir dilbilgisi alıştırması yaratacağınız anlamına gelmez. Her öğretmen kendi öğretim basamağını dikkate alarak bu

---

[6] Newby (2008) biçim temelli etkinliklerin yerine hem kavramlaştırmaya uygun olduğundan hem de iletişimi desteklediğinden görev temelli öğrenmenin yapılabileceğini belirtir. Hatta dikkat çekici bir biçimde Newby "görev" teriminin anlam temelli etkinlikleri, "alıştırma" teriminin biçim temelli etkinlikleri çağrıştırdığını söyleyerek "alıştırma" terimine "geleneksel olma" anlamı yüklemiş, "etkinlik" terimini hem görevin hem de alıştırmanın üst bir terimi olarak genelleştirmiştir.

ilkeleri gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Örneğin Newby'nin oluşturduğu öğrenme basamaklarında farkındalık/kavramlaştırma basamağında kullanılan "keşfetme etkinlikleri" bu ölçütlerden çok azını yerine getirebilir. Buna rağmen bu bir problem değildir; çünkü amaç zaten dili kullanmak ya da üretmek değil; farkındalığı artırmak ve kavramlaştırmayı desteklemektir. Diğer yandan üretim basamağındaki etkinliklerden daha çok ölçüt ya da ilkeyi gerçekleştirmesi beklenir.

Newby (2014a: 12) oluşturulan ders planlarını değerlendirmek için teklif ettiği bu basamak ve ölçütleri bir tabloda toplamış ve buna göre örnek 3 etkinliği kontrol etmiştir. Newby'nin bir dersin bu ölçütlere göre nasıl değerlendirilebileceğini gösteren örnek tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.1. Etkinlik Değerlendirme Ölçütleri

Kategori	A Etkinliği	B Etkinliği	C Etkinliği
Öğrenme Basamağı	Kavramlaştırma	Kavramlaştırma	İşleme
Pedagojik Ölçütler			
Derin işleme	**Sığ**	**Derin**	**Derin**
Adanmışlık süzgeci	-	+	+
Akran/Sosyal öğrenme	-	-	+
Test edici/Geliştirici	**G**	**T**	**T**
Biliyor musun?/Kullanabilir misin?	**B**	**K**	**K**
İletişimsel Ölçütler			
Bağlamlaştırma	-	**(+)**	**(+)**
Kişiselleştirme	-	+	+
Karmaşık düzenleme	-	++	++
İşlemlerin otantikliği	-	+	+
Etkileşim	-	-	+
İş temelli	-	-	+

CHEN (2016)

Chen (2016: 619-620), PD kapsamında farklı öğrenme stratejilerine bağlı olarak dilbilgisi dersleri için çeşitli maddeler ortaya koymuştur. Bunlar bilişsel öğrenme, üst bilişsel öğrenme, duyuşsal öğrenme ve sosyal öğrenme olarak ayrılmaktadır.

Buna göre bilişsel öğrenme ile öğrenciler dilbilgisini tanımlamakta, anlamakta, edinmekte ve üretmekte ilerleme sağlarlar. Bilişsel öğrenme şunları içerir: 1. Hazırlık: Dilbilgisini öğrenmeden önce hazır olmaktır. 2. Biçime odaklanma: Dilbilgisinin belirli yönlerine bilinçli olarak odaklanmaktır. 3. Düşünme: Dilbilgisi hakkında düşünmek ya da bunu yansıtmaktır. 4. Anahtar kelime: Yeni dilbilgisi konusu ile ilgili ilk akla gelen kavramları çağrıştırarak konuyu

hatırlamaktır. 5. Anlama: Dilbilgisi materyallerini uzun süreli bellekte düzenlemek, onların anlamlarını yeniden yapılandırmaktır. 6. Kuralavarım ya da kuraldangelim: Dilbilgisi kurallarını genelleme ve bilinçli olarak kullanmaktır. 7. Çeviri: Dilbilgisi kurallarını anlamak ya da üretmek için ana dilini bir temel olarak kullanmaktır. 8. Betimleme: Yeni bilgiyi zihinde yer alan kolay hatırlanabilir görsellerle eşleştirmektir. 9. *Kaynak* (resourcing): Dilbilgisi referans materyalleri aracılığı ile dilbilgisini genişletmektir. 10. Taşıma: Daha önceden edinilen dilbilgisini yeni öğrenmeleri harekete geçirmek için kullanmaktır. 11. Çıkarım: Bir metinden dilbilgisi kurallarını çıkarma ve çözümlemektir. 12. Detaylandırma: Yeni dilbilgisini var olanla kaynaştırmaktır. 13. Bağlam oluşturma: Dilbilgisi kurallarını anlamlı dil ortamları içine yerleştirmektir. 14. Not alma: Ana fikirleri, önemli noktaları not alma, özet ya da taslak çıkarmaktır.

Üst bilişsel öğrenme stratejileri ise öğrenme amaçlarını düzenlemekte, öğrenme yaklaşım ve tekniklerini seçmekte ve öğrenme sonuçlarına göre dönüt vermekte öğrencilere yardımcı olur. Üst bilişsel öğrenme şunları içerir: 1. Yönlendirilmiş dikkat: Bir öğrenme işine girmeden önce karar verme ve ilgisiz şeyleri dışarıda bırakmaktır. 2. İleri hazırlanma: Dilbilgisi bilgisi için planlar yapmaktır. 3. Kendi kendini düzenleme: Dili öğrenmekte öğrenciye yardımcı olan durumları bilme. 4. Kendi kendini değerlendirme: Dilbilgisi öğreniminin çıktılarını kontrol etme ya da üretimin sonuçlarını test etme ve hangi birimlerin geliştirilebileceğine karar vermektir.

Duyuşsal öğrenme stratejileri ise öğrencilere dilbilgisi öğrenme sürecinde duygularını kontrol etmekte yardımcı olur. Duyuşsal öğrenme şunları içerir: 1. İlgiyi besleme: Dilbilgisi öğrenimine dikkat ve ilgi gösterme. 2. Olumlu tavır: Dilbilgisi öğrenirken aktif bir zihne ve duyguya sahip olma. 3. Güven: Dilbilgisi öğrenirken güven duygusuna sahip olma. 4. Endişeyi azaltma: Dilbilgisi öğrenirken endişe ve zorluk duygusunu azaltma. 5. Başkalarını cesaretlendirme: Umut, teşvik ve güven duygusu ile diğer öğrencilere de ilham olma. 6. Başkalarının duygularını dikkate alma: Dilbilgisi öğrenirken diğer öğrencilerin duygularını dikkate alma. 7. Kendi duygularını düzenleme: Dilbilgisi öğrenirken kendi duygularını kontrol etme. 8. Yardımsever olma: Dilbilgisi öğrenirken diğer öğrencilere de yardımcı olma.

Sosyal öğrenme stratejileri ise edinilmiş olan dilbilgisini iletişimde kullanmaya yardımcı olur. Sosyal öğrenme şunları içerir: 1. İletişim: Öğrenilen kuralları düşüncelerin, mesajın, bilgininin alışverişinde kullanma. 2. Aydınlatma: Öğretmene ya da diğer öğrencilere açıklama için sorma. 3. İş birliği: Dil etkinliklerinde dönüt ya da bilgi alışverişinde bulunma. 4. Akıcılık: Birinin

kendisini çok çaba sarfetmeden, dilbilgisi kurallarına çok az odaklanarak ifade edebilme kabiliyeti. 5. Doğruluk: Dilbilgisini düzenlemek için ifadeleri izleme.

CARTER, HUGHES ve MCCARTHY (2000)[7]

Carter, Hughes ve Mccarthy (2000) kitaplarında yalnızca geleneksel dilbilgisi kitaplarında görülen türde cümle seviyesinde örneklerle yetinmiyor, cümlenin ötesine geçerek öğrencilere bir bağlam sunuyor. Yazarlar, kitabın Sunum-Uygulama-Üretme (SUÜ) olarak bilinen yaklaşımla değil, kuralavarım yaklaşımıyla kuralları ele aldığını belirtiyor. Kitaptaki her bir ünite şu basamaklardan oluşuyor:

1. **Giriş**: Bu bölümde derlemden alınmış bir paragraf uzunluğunda metin, ardından o metinle ilgili "gözlemlerimiz" başlığı bulunuyor. Örnekler daha çok otantik verilerden seçiliyor. Bazı konularda hem metinle hem de konu ile ilgili cümlelerle derse başlanıyor. Bazen bu cümleler üzerinden soru sorularak öğrencilere bir giriş etkinliği yaptırılıyor.
2. **Kullanımdaki Örnekleri Keşfetme**: Bu bölümde yine derlemden alınan metinlerle örnekler çeşitlendiriliyor. Yazılı ve sözlü dilden farklı kullanım örnekleri öğrenciye sunuluyor. Öğrenciye sorular sorularak örnekler üzerine düşünmesi isteniyor. Son olarak yine "gözlemlerimiz" başlığı altında metinlerde geçen yeni kurallar veriliyor.
3. **Eylem İçinde Dilbilgisi**: Bu bölümde de yine günlük hayattan kalıplara yer veriliyor; ancak bu kalıplar daha çok öğrencinin bir işi başarmasına dönük. Öğrenciden verilen bazı işleri yapması isteniyor.
4. **Tamamlayıcı Etkinlikler**: Bu bölüm de aslında bir önceki basamağın devamı niteliğindedir; ancak burada öğrenciye verilen işler daha açık uçlu, daha zorlu ve daha uzun sürelidir. Sınıfta yapılabildiği gibi dışarıda öğrencinin kendisinin yapması da istenebiliyor. Bu bölüm bütün konuyu özetleyen bir açıklama ile bitiriliyor.

BLAND (2003)

Bland (2003) dilbilgisi için pratik bir dilbilgisi seti sunmuştur. Kitap, günlük hayatta kullanılan dilin gerçek bir resmini sunabilmek için otantik okuma metinlerini girdi olarak kullanmıştır.

---

[7] Buradan itibaren bu çalışmanın ders modeli için yukarıdaki ders modellerinin dışında çeşitli dilbilgisi kitaplarının ünite modelleri de incelenmiştir. Kitaplar seçilirken bir ders modeline örnek olabilecek sistematik bir ünite modeline sahip olması ölçütü esas alınmıştır. Bu ölçüte uymayan kitaplara yer verilmemiştir. Bu kitaplar aşağıda sırasıyla ele alınacaktır.

Böylece sınıftaki dil ile dışarıdaki dil arasındaki farkın kapatılacağı düşünülmüştür. Metinler dergilerden, gazetelerden ve televizyonlardan seçilmiştir. Kitabın ünite yapısı şu basamaklardan oluşmaktadır:

1. **Söylem İçinde Dilbilgisi**: Bu bölümde günlük dilden alınan bir okuma metni öğrenciye sunuluyor. Öğrenciyi metnin anlamı üzerinde düşündürmek için hem metnin öncesinde metnin konusu ile ilgili hem de sonrasında metinle ilgili sorulara yer veriliyor.
2. **Biçim**: Bu bölümde hedef yapı anlaşılır şekilde sunuluyor. Gerektiğinde ayrıntılı notlar ve tablolar kullanılıyor. Konu anlatımı bir önceki metin üzerinden fark ettirme yoluyla kuralavarım yöntemiyle yapılıyor. Öğrencinin bir önceki bölümde geçen hedef biçimleri keşfetmesi sağlanıyor. Aynı bölümde hedef biçimi içselleştirmeyi sağlayacak bol sayıda alıştırmaya yer veriliyor.
3. **Anlam ve Kullanım**: Hedef biçimin anlamı ve nasıl kullanıldığı öğrenciye kuralavarım yöntemiyle keşfettiriliyor. Buradaki alıştırmalar öğrencinin hedef biçimi uygun bağlamlarda akıcı olarak kullanmasını sağlamaya yönelik hazırlanıyor.
4. **Gözden Geçirme**: Bu bölümde daha önceki bölümlerde ayrı ayrı odaklanılan biçim, anlam ve kullanım üçlüsünün etkinliklerle birleştirilmesi hedefleniyor.

Bland, bu bölümlerin içinde yer yer "Sınıf Ötesi", "Gayrıresmi Konuşma", "Kelime Notları" başlıkları altında özel bölümlere de yer vermiştir. "Sınıf Ötesi" bölümünde öğrencilere sınıf dışında uygulayabilecekleri yaratıcılık gerektiren bazı görevler veriliyor. "Gayrıresmi Konuşma" bölümünde öğrenciye hedef biçimin yazılı ve sözlü dildeki farkları veriliyor. "Kelime Notları" bölümünde öğrenilen biçimle birlikte sık kullanılan kelimelere yer veriliyor.

AZAR ve HAGEN (2006)

Azar ve Hagen (2006) iletişimsel metodolojilerle uyumlu hâle getirilmiş dilbilgisi temelli bir yaklaşımla kaleme aldıkları kitaplarında konuları biçim ve anlamı kavramaya dayalı olarak ele alıyorlar. Buna göre kitabın ünite yapısı şu başlıklardan oluşuyor:

1. **Dilbilgisi Çizelgeleri**: Kitapta her konunun başında dilbilgisi çizelgeleri yer alıyor. Burada konu ya bir resimle ya bir tablo içinde açıklama ile öğrenciye sunuluyor. Kitabın giriş kısmında öğretmenlerin bu bölümü sınıflarında nasıl kullanması gerektiği ile ilgili yönlendirme yapılıyor. Buna göre;
    a. Öğretmenler tahtaya yansıtarak çizelgeyi sunar. Bu esnada öğrencilerin günlük hayatlarından konu ile ilgili ek örnekler verilebilir. Örneğin geniş zamanı

anlatırken öğrencilere "okula gelirim, Türkçe çalışırım..." gibi örnekler verilebilir.

b. Öğrencilere soru sorarak onların da konu ile ilgili cümle kurmaları istenir. Örneğin geçmiş zaman konusunda "Geçen hafta ne yaptın?" gibi sorular sorulabilir.

c. İlk olarak çizelge ile başlamak yerine çizelgeden sonraki alıştırma ile de başlanabilir. Alıştırma yapılırken çizelgedeki bilgiler sunulabilir.

d. İleri seviye sınıflarda çizelge hakkında öğrencilere ödevler verilip sınıfa konu ile ilgili sorular hazırlayarak gelmeleri istenebilir.

e. Bazı çizelgeler ön alıştırma ya da testle başlamaktadır. Bunları kullanarak hangi noktaya daha çok odaklanılacağına karar verilebilir.

Çizelgeler kitaptan kelime kelime okunmamalı, öğretmen tarafından mutlaka ek örnek ve pratikler eklenmelidir. Öğrencilerin açıklamadan daha çok örnek görerek ve pratik yaparak öğrendiklerini unutmamak gerekir.

2. **Cümle Pratiği**: Çizelgelerden sonra gelen bu alıştırmalar öğrencilerin konuyu ne kadar anladığını ölçtüğü gibi konuyu pekiştirmelerine de yardımcı olur. Bu alıştırmalar sınıfın becerisine göre konuşmaya ya da yazmaya dayalı olarak geliştirilebilir. Öğretmen isterse bunlardan bir kısmını ödev olarak verebilir.

3. **Haydi Konuşalım**: Bu etkinlikler ikili çalışma, küçük gruplar, sınıf etkinliği ya da görüşme şeklinde tasarlanmıştır. Etkinlikler öğrencileri fikirleri, günlük hayatları ve çevreleri konusunda konuşmaya teşvik eder.

4. **Dinleme**: Dinleme etkinlikleri öğrencilerin hem biçime hem de anlama maruz kalmasını hedefler. Aynı zamanda öğrenciyi konuşma diliyle karşı karşıya getirir. Dinleme etkinlikleri diğer etkinliklerin arasına serpiştirilmiştir. Bunun için kitabın arkasında öğretmenler için bir ses CD'si verilmiştir.

5. **Yazma**: Öğrenciler hedef biçimi kullanma konusunda güven kazandıkça onlara fikirlerini paragraflar hâlinde yazılı olarak ifade etmeleri için fırsatlar verilmelidir. Bu tür etkinlikler dinleme etkinlikleri gibi aralara serpiştirildiği gibi zaman zaman "Haydi konuşalım" etkinliği ile birlikte de tasarlanmıştır.

6. **Gözden Geçirme Alıştırmaları**: Kitapta bütün üniteler gözden geçirme alıştırmaları ile bitmektedir. Bazı gözden geçirme alıştırmaları birikimlidir; yani önceki konularla

ilgili sorulara da yer verilir. Böylece öğrenci geçmiş konuları da her ünitede tekrar eder. Bu bölümde "Hata düzeltme" alıştırmalarına da yer verilir. Öğrenciler başlangıç aşamasında yapılan hatalı cümleleri düzeltirler.

7. **Cevap Anahtarı**: Kitabın sonunda kitaptaki bütün etkinliklerle ilgili cevap anahtarı sunulmuştur.

2.4. Dilbilgisi İçeriğinin Sunulması (Yatay Düzlem)

Bu kısımda pedagojik bir dilbilgisi dersi için içerik sunmanın teorik alt yapısı tartışılacaktır. Ortaya konulan bu teorik alt yapıya göre betimlenen örnek içerik ise "3.9. Geliştirilmiş Örnek Ders İçeriği" başlığı altında sunulmuştur. Bu kısım dilbilgisi derslerinde içeriğin sunumu için önem arz eden iki ana başlığa ayrılmıştır. Bunlar; "içeriğin sınıflandırılması" ve "kuralların yazımı"dır. İçeriğin nasıl sınıflandırılacağı ve betimleneceğine girmeden önce "betimleme" kavramının üzerinde durmak konuyu daha iyi anlamayı sağlayacaktır. Bir dilbilgisi öğretmeni öğrencilerine bir konuyu anlatmak için hazırlık yapmaya başladığında elinde hazır pedagojik kaynak ya da materyaller yoksa konuyu derse girmeden önce kaynak dilbilgisinden betimlemek zorundadır (Larsen-Freeman, 2001: 521). Burada betimleme kelimesinin bilinçli ve amaçlı olarak kullanıldığını belirtmek gerekiyor; çünkü bu kelime başlı başına bir dilbilgisi yaklaşımını temsil etmektedir.

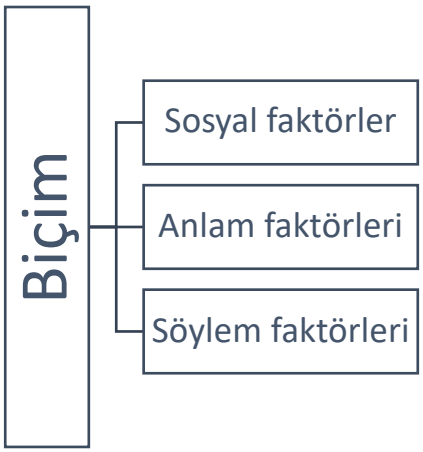
Dilde betimleme dilin bütün kurallarının eşzamanlı bir incelemeyle istisnalara da yer vererek ortaya konulmuş olmasını ifade etmektedir. Bir dilin iyi bir pedagojik dilbilgisi ancak betimleyici dilbilgisi tam olarak yazıldıktan sonra yazılabilecektir (Tomlin, 1994: 141; Henry, 2008: 8). Betimleyici dilbilgisi eş zamanlı olması dolayısıyla dilin o andaki fotoğrafını çeker, dilin nasıl olması gerektiği, eski ya da yeni kullanımlarının doğruluğu gibi tartışmalara girmez. Bu yönüyle *buyurucu dilbilgisi*nden (prescriptive grammar) ayrılır ve PD için temel teşkil eder. Bu yüzden herhangi bir dilbilgisi öğretmeni dilbilgisi dersleri için hazırlayacağı içeriğe buyurucu değil, betimleyici bir şekilde yaklaşmalıdır.

Betimleyici dilbilgisi yaklaşımı kendi içinde birçok soruyu beraberinde getirmektedir. İlk akla gelen soru "Neyin betimleneceği?" sorusudur. Aslında bu sorunun cevabına ikinci dil edinimi çalışmalarında bir sarkacın sallanması gibi farklı uçlara gidip gelerek ulaşılmıştır. Daha eski yaklaşım olan davranışçı yaklaşımın ayrıntılarına girmeden başlangıç noktası olarak Chomsky'nin 1965'te ortaya attığı *dilbilgisi yeterliği* (grammatical competence) kavramı alınırsa bu kavramla birlikte yabancı dil öğretim modelleri ikinci dil derslerinde bir cümle

yapısının bir başka yapıya dönüştürülmesi türünden alıştırmalara yer vermişlerdir. Ardından Hymes, 1971 yılında dil öğrenirken yalnızca dilbilgisi açısından doğru cümleler üretmenin yeterli olmayacağını, aynı zamanda bu cümlelerin uygun bağlamlarda kullanımının da önemli olduğunu vurgulayan *iletişim yeterliliği* (communicative competence) kavramını ortaya atmıştır. Bu kavramla birlikte yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretiminden uzaklaşılıp dil kullanımının geliştirilmesine odaklanılmış ve dilde işlevine uygun cümleler oluşturma ve akıcı bir şekilde iletişim kurma amaçlanmıştır. Bu tür derslerde yapılar üzerinde çok durulmayıp öğrenciler doğrudan iletişim etkinliklerinin içine sokulmuştur; ancak zamanla iletişime yoğunlukla yönelmenin ve dilde akıcı olmayı amaçlamanın da eksikleri fark edilmiştir. Bu tür derslerde öğrencilerin yanlış öğrendikleri yapılar kalıcı hâle gelmekte (alan yazında buna fosilleşme denilmektedir) ve karmaşık yapıları anlamak öğrenciler için zorlaşmaktadır. Bu eksikler sarkacı yeniden yerinden oynatmış, 1990'lardan itibaren dil öğretiminde iletişim boyutu göz ardı edilmeden dil yapılarına odaklanmanın yolları aranmıştır (Aktaran Cem, 2005: 8-9). Bu çabaların sonucu da aynı yıllarda alınmaya başlanmış, araştırmalar dilbilgisini de ihmal etmeden yapıların işlevlerine ve iletişime dayalı kullanımlarına odaklanmaya başlamıştır. Bu çabalar dilbilgisi derslerinde içeriğin sınıflandırılmasına da etki etmiş, bu bağlamda çeşitli sınıflandırmalar ortaya konulmuştur. Aşağıdaki paragraflarda bunlar ele alınacaktır.

2.4.1. İçeriğin Sınıflandırılması

Celce-Murcia ve Hilles (1988) bir dilbilgisi dersine başlamadan önce öğretmenin yapması gereken ilk işin kaynak dilbilgisi kitaplarına bakıp konunun nasıl biçimlendiğini, ne zaman kullanıldığını, istisnalarıyla birlikte tespit etmek olduğunu belirtmektedir. Öğretmen dilbilgisi kitaplarından konuyu betimlemeye çalışırken şu üç faktörü göz önünde bulundurmalıdır: Sosyal faktör, anlam faktörü ve söylem faktörü. Her dilbilgisi biçimi bunlardan biri ya da birkaçıyla eşleştirilebilir.



Şekil 2.2. Dilbilgisinde Üç Faktör

Bu ayrıma benzer bir ayrımı Larsen-Freeman (2001) da yapmıştır. Yazara göre dilbilgisi öğretiminin amacı dilbilgisi ile iletişim arasında bir denge kurmaktır. Bu yüzden dilbilgisi biçimlerini anlamsız, bağlamdan yoksun ve durağan bir olgu olarak ele almak dilbilgisi öğretiminin iletişimden kopuk kalmasına sebep olmaktadır. Dilbilgisi yapıları yalnızca *biçimsözdizime dayalı* (morphosyntactic) yapılardan oluşmaz, aynı zamanda uygun bağlamlar içerisinde *anlamı* (semantic) aktarmak için *kullanılır*lar (pragmatics). Larsen-Freeman dilbilgisi yapılarının bu üç görünüşü ile ilgili bir çerçeve oluşturmuş ve bunu yuvarlak bir diyagramda ifade etmiştir. Yazara göre bu diyagram, dilbilgisinin karmaşıklığını gidermek için öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olacaktır.



Şekil 2.3. Dilbilgisinin Üç Boyutu

Diyagram her dilbilgisi yapısı için üç görünüş ön görür. Bunlar; biçim, anlam ve kullanımdır. Biçim, belirli bir dilbilgisi biriminin nasıl biçimlendiği ya da cümle içinde diğer ögelere göre nasıl sıralandığı ile ilgilenen alandır. Biçim, *sözlüğe dayalı* (lexical) ya da *biçimbilime dayalı* (morphologic) olabilir. Anlam, dilbilgisi yapısının ne anlama geldiği ile ilgilenir. Anlam da *sözlüğe dayalı* (lexical) ya da *dilbilgisine dayalı* (grammatical) olabilir. Dilbilimde anlam

alanını çalışan disiplin anlambilimdir. Kullanım ise dil ile bağlam arasındaki ilişki ile ilgilenir. Dilbilimde kullanım bilgisi üzerine çalışan disiplin edimbilimdir. Burada bağlamı doğru tanımlamak gerekmektedir. Bağlam da kendi içinde sosyal bağlam, dilbilime dayalı söylem bağlamı ya da kişinin ön kabulleri olabilir. Sosyal bağlam iletişim esnasında alıcı ve vericinin aralarında kurduğu ilişkiyi tasvir etmektedir. Dilbilime dayalı söylem bağlamı ise belirli bir yapıdan önce ve sonra gelen yapıların o yapı üzerindeki etkisini ifade eder. Bunun yanında bir kişinin ön kabulleri de söylem bağlamını oluşturabilir.

Bir dilbilgisi öğretmeni bütün dilbilgisi konuları için bu üç alanı belirleyerek ders hazırlığına başlayabilir. Ders esnasında öğretmen bu üç alanın da üzerinde eşit derecede durmak zorunda değildir. Öğrencilerin en zayıf olduğu alanlara daha çok ağırlık verebilir. Öğretmenler üç boyuttan birini doldurmakta zorlanıyorlarsa betimleyici dilbilgisi kitaplarına başvurmalıdırlar.

Yukarıdaki sınıflandırmalar gibi üçlü olmasa da bu içerik ayrımlarını destekleyecek şekilde Thornbury de (2002: 11) pedagojik kuralları biçimlerin kuralı ve kullanımın kuralı olarak ikiye ayırmaktadır. Yazar, kullanımın kuralının genellikle biçimin kuralından daha zor ve karmaşık olduğunu ifade etmektedir; çünkü kullanımın kuralı büyük ölçüde bağlama bağlıdır ve siyah-beyaz olarak ifade edilmesi zordur. Dilbilgisi derslerinde biçimlerin kuralları ile kullanımın kuralları arasındaki ilişki üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir.

Dilbilgisi içeriğinin sunulması ile ilgili pedagojik amaçlarla hazırlanmış bazı dilbilgisi kitapları da incelendiğinde benzer sınıflamaların olduğu görülmektedir. Bland (2003) kitabında dilbilgisi içeriğini biçim, anlam, kullanım boyutlarına göre ayırmıştır. Anlam ve kullanım bölümlerinden önce biçim boyutuna yer veren Brand, bu yolla öğrencilerin anlam ve kullanıma odaklanan daha zor ve açık uçlu etkinliklere geçmeden biçimin nasıl göründüğünü ve seslendirildiğini anlayabileceklerini ifade etmiştir. Carter, Hughes ve McCarthy de (2000) kitaplarında kullanımın dilbilgisi ile biçimin dilbilgisini ayrı ayrı ele almış ve İngilizce olarak "Has she taken it with her?" sorusuna verilecek şu cevabın "She may have, I'm not sure." biçimin dilbilgisi açısından doğru olduğunu; fakat yalnızca bu cevabın değil, "Don't know", "Think so" gibi başka cevapların da mümkün olduğunu belirtmektedir. Kitapta dilbilgisi derslerinde bu tür seçimlere de yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Thomson ve Martinet de (1984) kitaplarında konuları biçim ve kullanım şeklinde sınıflandırmaktadır. Eğer konu bir biçim değil de işleve dayalı birimse (örneğin ad) konuya türler ya da işlevler başlığı ile başlamaktadırlar. Kullanım başlığı da kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Örneğin bir biçimin kullanıldığı bağlamlar sunulduktan sonra kullanılmadığı bağlamlara da yer verilmektedir. Kitapta önce biçimler, sonra kullanım verilmektedir. Son olarak Ketrez (2012) kitabında bütün üniteleri

olmasa da bazı üniteleri biçim ve anlam olarak sınıflandırmıştır. Bu kitaptaki içeriğin genel yapısına bakıldığında ise görsel adlandırmalar (*-mA/-mAK* gibi biçimler) kullanılarak biçimlerden işlevlere ve kullanıma doğru giden bir sıra izlendiği görülmektedir.

Farklı kaynaklarda tartışıldığı görülen yukarıdaki bu kavramların genellikle üçlü olarak sınıflandırıldıkları görülmektedir. Bu bize dilbilgisinde aslında üç boyutun olduğunu göstermektedir. Biçim, anlam ve kullanım olarak ifade edilen bu üç boyut aslında bir insanın dil hakkında bildiği bütün bilgilerin üç boyutlu sınıflandırılmasıdır. Bir dili bilmek demek o dilin biçimlenişini, biçimlerin kazandıkları anlamları ve çeşitli anlamlara gelen biçimlerin nerede, ne zaman, nasıl kullanıldığını bilmek demektir. Bu yorumu destekleyen bir görüşü Fromkin vd. de (2011) dile getirmektedir. Yazarlara göre her ana dili konuşurunun zihninde bir sözlük vardır. Bu sözlükte biçimler ve bu biçimlerin anlam ve kullanım alanlarına dair bilgiler depolanmaktadır (48). Bu görüşe örnek verilecek olursa bir insan *geç-iş* kelimesindeki *-(y)Iş* ekinin fiilleri adlaştırdığını biliyorsa bunu diğer bütün fiillere uyguladığında aynı şeyin olacağını da bilebilir: *Gel-iş, dur-uş, gid-iş…* Ayrıca ana dili konuşurları *-(y)Iş* ekinin hangi bağlamlar içerisinde kullanıldığının bilgisine de sahiptir. Böylece sınırlı biçimlerle sınırsız anlamda cümleleri uygun bağlamlarda üretebilmektedirler. İkinci dil ediniminde de bu üç boyutu öğrenmek öğrenciye dilbilgisi yeterliği ve iletişim yeterliğini birlikte kazandırır. Böylece öğrenci dilin karmaşık dizgesini anlar ve bunu başarılı bir şekilde iletişimde kullanabilir (Brown, 2000: 362; Larsen-Freeman, 2001: 255; Ellis, 2005: 212; Uslu, 2005).

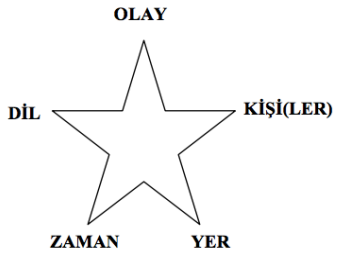
Dilbilgisinin üç boyutu Türkçeden bir örnekle (1) daha da netleştirilebilir.

(1) Uludağ'a kar yağmış.

Bu cümlenin biçime dayalı özellikleri arasında *-mIş* zaman ekini almış olması, dolaylı tümlecinin *-A* durum ekiyle yüklenmiş olması gibi bir dizi özellik sayılabilir. İşlevi ise "Haber verme" olarak etiketlenebilir. Bu cümlenin kayak yapmak için Uludağ'a çıkmayı planlayan iki arkadaşın arasında geçmiş olması muhtemeldir. Bu da bu cümlenin kullanım bilgisine örnek gösterilebilir. Bir konferans esnasında birinin durup dururken söz alıp söyleyebileceği bir cümle değildir.

Thornbury'nin de (2002: 11) ifade ettiği şekilde kullanımın kuralını yazmak ve sunmak biçimlerin kuralını yazmak ve sunmaktan genellikle daha zordur. Geleneksel olarak da dilbilgisi deyince biçimlerin kuralları akla gelmektedir. Oysa kullanımın kurallarına odaklanmak öğrenci için bağlam sağlamakta ve öğretmene bağlam oluşturmasında yardımcı olmaktadır. Bir bağlamın nasıl oluşturulacağı -kullanımın kuralının nasıl yazılacağı- ve bağlam

oluşturmanın faydaları çeşitli araştırmalarda incelenmiştir. Cem (2005: 16) bir bağlamın birleşenlerini aşağıdaki şekille göstererek bir derste öğrencilere biçimin yanında kullanım bilgisinin nasıl sunulacağını örneklerle açıklamıştır.



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)

Şekil 2.4. Bağlam Bileşenleri

Bu birleşenlerden yola çıkarak "Ben açayım. Ahmet'tir." cümlesindeki *-DIr* biçimi ile ilgili bir kullanım bilgisi örneği aşağıdaki gibi oluşturulmaktadır.

> Ahmet ile Ali aynı iş yerinde 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.

Cem (2005: 17) bağlamın görsel malzemelerle de sunulabileceğini söylüyor ve yukarıdaki metnin görselleştirilmiş örneğini aşağıdaki gibi veriyor. Bu görseller üzerinden "Bunlar Ali ile Ahmet.", "Aynı iş yerinde çalışıyorlar.", "Yarın ofiste önemli bir toplantı var." gibi bir açıklama vererek bağlamı netleştirmek için şu sorular sorulabilir: "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 ilişki, dolayısıyla bağlam netleştirilebilir:



Şekil 2.5. Resimli Bağlam Örneği

Dilbilgisi ile bağlam arasındaki ilişkiyi en net şekilde ortaya koyan araştırmacı Thornbury (2002)'dir. Yazara göre dilbilgisi bağlam eksik ya da yok olduğunda konuşan ya da yazan kişinin anlamı aktarmasını sağlayan bir süreçtir. Yetişkinler yeterli bir dilbilgisi seviyesine ulaşana kadar bağlamdaki ipuçlarına dayanarak bebek gibi konuşmak zorundadırlar (4). Yazarın bu görüşünü daha iyi anlamak için Türkiye'ye yeni gelen ve çok az Türkçe bilen bir yabancının durumu düşünülebilir. Bu yabancı trenle bir yerden bir yere gidecek olsun. Kendisine bilet almak için muhtemelen çok zorlanmayacaktır. Gişeye gidip yalnızca "bilet" demesi ve gideceği yerin adını söylemesi yeterli olacaktır. Bu örnekte yabancının zorlanmamasının sebebi bilet almak için gittiği yerin gişe olması ve orada hâlihazırda yalnızca bilet satılıyor olmasıdır. Gişe kendi içinde bir bağlama sahiptir; ancak bu öğrenci okulda bir arkadaşına bilet almak ve sözgelimi Ankara'ya gitmek istediğini anlatmak istese gişede kullandığından daha fazla kelime kullanmak zorunda kalacak ve devreye dilbilgisi girecektir. Brown'a göre de (2000) bir bağlam öğrenciye 'konuşan ya da yazanın kim olduğu', 'hedef kitlenin ya da muhatabın kim olduğu', 'iletişimin nerede gerçekleştiği', 'üslup' ve 'seçilebilecek alternatif biçimler'le ilgili bilgi verir (362). Bu bilgiler de aslında bir dilbilgisidir. Böylece öğrenci yalnızca teknik birtakım malumat almaz, iletişimde işine yarayabilecek bilgileri edinmiş olur.

Araştırmalarda yukarıda olduğu gibi üçlü bir ayrımın olduğu net olmakla birlikte zaman zaman bu adlandırmaların birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Cem'in (2015: 10) "öğrenme konusunun işleve, kullanıma ve biçime dayalı özellikleri" ifadesi ile işlevi anlam yerine kullandığı görülmektedir. Cem, makalenin başka bir sayfasında da (18) "çalışma

kâğıdında önce anlama ve işleve, sonra kullanıma, en son olarak da yapıya odaklı sorular…" ifadesiyle anlam ve işlevi eşdeğer olmasa da aynı küme içerisinde düşünmektedir. Ellis (2005: 211) ise anlamın ikiye ayrılması gerektiğini düşünmektedir. Bunlardan ilki *anlambilime dayalı anlam* (semantic meaning) (kelimelerin ya da belirli dilbilgisi yapılarının anlamları) iken ikincisi *edimbilime dayalı anlam* (pragmatic meaning) (iletişim eylemi sırasında ortaya çıkan bağlama dayalı anlam); ancak Ellis'in (2005) pragmatik anlam olarak ifade ettiği kavram kullanım alanına karşılık gelmektedir.

Bu üç boyutun derslerde hangi sıra ile sunulacağı da bir başka problem noktasıdır. Yukarıdaki paragraflarda çeşitli dilbilgisi kitaplarında bu sınıflandırmanın hangi sıra ile sunulduğundan bahsedilmiştir. Buna ek olarak Cem (2005) öncelikle dilbilgisi yapılarının anlamlarının belirlenerek anlamdan biçime doğru gidilmesi gerektiğini savunmaktadır. Buna gerekçe olarak da öğrencilerin kendisine sunulan *girdi*yi (input) *alındı*ya (intake) dönüştürebilmesi için girdiyi anlamlandırabilmesini göstermektedir. Bunun için örneğin *-DIr* ekinin "Tahmin yürütme, çıkarım yapma" anlamlarının belirlenmesinden sonra bu anlamları veren *-DIr* biçimlerinin tespit edilmesi gerektiğini söylemektedir; çünkü *-DIr* bu anlamı yalnızca belirli biçimlerle kazanmaktadır; yani anlam biçimi belirlemektedir. *-DIr* eki yalnızca ad yüklemlerinden ve *-mIş* ve *-(I)yor* görünüş eklerinden sonra yüklemde yer aldığında "çıkarım yapma, tahmin yürütme" anlamlarını yüklenmektedir (11). Bu tespit doğru olmakla birlikte bazı dilbilgisi konuları için bu durum söz konusu değildir ve öğrencilerin öncelikle biçimi görmesi ve seslendirmesi daha faydalı olabilmektedir. Bu nedenle bu sınıflandırmanın sırası ile ilgili net bir tespit yapılmayıp öğretmenler konuya göre buna karar vermelidir.

Dilbilgisi içeriği sunulurken içeriğin nasıl sınıflandırılacağı yukarıdaki paragraflarda ele alındı; ancak iş sadece sınıflandırma ile bitmemekte aynı zamanda içeriğin sunulmasında önemli bir faktör olan örüntülerin nasıl kural hâline getirileceği problemi ortada durmaktadır. Aşağıdaki paragraflarda bu konu teorik zeminde tartışılacaktır.

2.4.2. Kuralların Yazımı

Dilbilimde üretken-dönüşümlü dilbilgisi ile başlayan akım, dilin biçime dayalı kurallarının daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Üretken-dönüşümlü dilbilgisi modeline göre dilde doğal bir konuşucunun sınırsız sayıda cümle üretebileceği varsayılır. Dilbilgisi sınırlı sayıda kuralla sınırsız sayıda cümle üretme işini gerçekleştiren dizge olarak kabul edilir. İlk bakışta üretilen cümlelerin sonsuzluğu, bunu kurallara bağlayacak dilbilgisine de aynı oranda yük getireceğini akla getirmektedir; ancak elbette dilbilgisinde sonsuz sayıda cümleye sonsuz sayıda kural

uygulanamaz. Cümleler genişleme, yerine koyma, yer değiştirme gibi çeşitli dönüşüm işlemlerinden geçirilerek aynı tür kurallarla sonsuz sayıda cümle üretilebilir. Araştırmalar buna kanıt olarak bir çocuğun birkaç yıl içinde duyduğu cümlelerden hareketle dil edinimini mükemmel olarak gerçekleştirmesini, sonsuz sayıda kurala ihtiyaç duymamasını göstermektedir. Bundan dolayı dilbilimciler de kural yazarken bir cümleyi alıp onun ilk görünümlerini kurallara bağlarlar. Ardından başka bir cümleyle bu kuralların sağlamasını yaparlar. Kurallar gelişmeye kapalı duruma gelinceye kadar sağlama işine devam ederler. Bu süreç bütün bilimsel araştırmalarda görülen varsayım kurma ve bunu kanıtlarla iddia durumuna getirme işinin de özüdür. O hâlde bir dilbilgisi yazarken nihai amaç en basit kurallarla en geniş yargılara varabilmektir (Uzun, 2000: 9-10). Kaynak dilbilgileri için geçerli olan bu ifade pedagojik dilbilgileri için de geçerlidir.

Yukarıdaki paragrafta bahsi geçen dilin kurallarının nasıl yazılması gerektiği öncelikle dilbilim araştırmalarının problemidir. Bu alanda yazılanlar PD'de kuralların nasıl olması gerektiği ile ilgili yol gösterici olsa da PD'de pedagojinin kendisine has başka bazı problemler de ortaya çıkmaktadır. İkinci dil öğrencilerinin dilbilgisi ana dili öğrencilerininki gibi tamamlanmış bir sistem değildir. Bunun tersine öğrenciler gelişmekte olan ön bir sisteme sahiptir. Dilbilgisi bilgileri olgunlaşmamış ve tamamlanmamıştır. Bilgi iptidai bir hâldedir (James, 1994: 204). Oldukça basit bir dilbilgisi sistemine sahip olan öğrenciler için adlandırmalar, soyut kurallar, yarı matematik semboller gibi çeşitli zorluklar ortaya çıkmaktadır. Bu zorluğu en aza indirebilmek için araştırmacılar dilbilgisi anlatımlarının çeşitli süzgeçlerden geçirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Celce-Murcia ve Hilles, 1988: 27). Aşağıdaki paragraflarda pedagojik kuralların bazı özellikleri ve geçirilebilecekleri bazı süzgeçler ele alınacaktır.

Pedagojik bir kural basit olmalıdır. Burada basitlik karmaşıklığın zıddı olarak kullanılmaktadır (Swan, 1994: 45). Dilbilim araştırmalarında kuralların karmaşık olması mümkündür. Hatta çoğu zaman kuralın kapsayıcı olması için gereken bir özelliktir; ancak ikinci/yabancı dil öğrencileri -yukarıda da bahsedildiği gibi- iptidai bir dilbilgisi sistemine sahip oldukları için aynı anda birçok dilbilgisi özelliğini kavramakta zorlanmaktadır. Bu yüzden kaynak dilbilgilerinde kurallara bağlanmış olan dilin özellikleri pedagojik dilbilgilerinde basitleştirilmelidir. Karmaşık yönler giderilmeli, öğrencinin anlayabileceği basitliğe indirgenmelidir. Tabii burada öğrencinin dil seviyesi devreye girmektedir. Örneğin A1 seviyesindeki bir öğrencinin anlayabileceği kuralla C1 seviyesindeki bir öğrencinin anlayabileceği aynı değildir. Bu anlamda aynı kuralın yazım biçimi seviyeden seviyeye de değişiklik gösterebilir. Basitleştirme pedagojik bir kural için gerekli olmakla birlikte çoğu

zaman, dilin bütün doğrularının söylenmesine engel olmaktadır. Bir şey basitleştirildiğinde bir ölçüde kurgu yaratılmış olmaktadır. Bir şeyin basit ama eksik ya da yanlış hâli öğrencinin faydası düşünülerek verildiğinde öğrenciler bir zaman sonra onun tam ya da doğru hâliyle karşılaşacaklardır. Bu noktada Leech'e göre (1994) öğrencilerin bir kafa karışıklığına düşmemeleri için ilk derslerden itibaren öğrencilere dilbilgisinin sıkı, değişmez, matematik gibi kesin kuralları olan bir sistem olmadığı, bunun yerine esnek, birbirine bağlı olan organik bir sistem olduğunu yansıtmak gerekmektedir. Öğrenciler dile bir entelektüel gibi yaklaşmayı öğrenmelidirler (21-2). James de (1994) PD'de kuralların birbirleriyle ilişkisinin öğrenciler için kurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu da ders programlarının görevidir. Ders programlarında ya da kitaplarda konuların birbirleriyle ilişkisi kurulmalı, aşamalandırmalar buna göre yapılmalıdır (204).

Kaynak dilbilgilerine göre bir kural evrensel olarak geçerli olmalıdır; ancak bu ilke pedagojik bir kural için zararlıdır; çünkü ikinci/yabancı dil öğrencileri dilin evrensel özelliklerini çoktan bilmektedir. İkinci/yabancı dil öğrenirken hedef dilin kendine has özelliklerini öğrenmeleri onlar için yeterlidir. Ayrıca dil öğrenen her öğrencinin dil özellikleri farklıdır. Buna alan yazında *aradil* (interlanguage) denilmektedir. Buna göre her öğrencinin ön bilgileri farklı olduğu için hedef dili bilme ve kullanma özellikleri de farklı farklıdır. Örneğin Türkçe öğrenen bir Fransızla Türkçe öğrenen bir Arap öğrencinin Türkçeleri eş değildir. Bu durum göz önünde bulundurularak PD'de kurallar *evrensel* (universal) değil *yerel* (local); yani kişiye özgü olmalıdır. Türkçeden de bir örnek verilecek olursa kendi dilinde durum belirticileri bulunmayan bir öğrenci Türkçede durum eklerini kullanmaya karşı bir direnç göstermektedir. Aynı şekilde kendi dilinde fiilden sonra kişi belirticisi bulunmayan öğrenciler de bunlara karşı direnç gösterebilir. Öğretmenler sınıflarının durumlarını, hatta öğrencilerinin teker teker ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onlara kural sunabilmelidir. Kuralları öğrencinin dil kullanımının ortaya çıkardığı sorunlar yönlendirmelidir. Elbette her öğretmenin her zaman böyle hareket edebilmesi zordur. Gerçek hayattaki durum da bunu yansıtmamaktadır; ancak burada ifade edilen öğretmenlerin dilbilgisi kurallarına kitaplarda yazılı olan, her öğrenci için servis edilebilir hazır nesneler olarak görmemesi gerektiğidir. PD'de kuralların sunumu öğrencinin bilgilerine göre şekil alabilir. Öğretmenlerin derslerde esnek olması beklenir. Kitaplar özelinde düşünecek olursak kitaplar donuk nesneler olduklarından her öğrenci ve her sınıf için farklı bir kural yazımı düşünülemese de hitap ettiği kitle bakımından kitapların kurallarının değişebileceği düşünülebilir (James, 1994: 204; Swan, 1994: 45-53; Thornbury, 2002: 11).

Pedagojik bir kuralın net bir şekilde sınırlanması gerekir. *Sınırlanma* (demarcation) burada yapının, işlevlerin ve kullanımın sınırlarının belirli bir duruma odaklanması ve fazla olanları dışarıda bırakmasıdır (James, 1994: 205; Swan, 1994: 45-53). İkinci/yabancı dil öğrencileri aynı anda birden çok duruma odaklanmakta zorluk yaşamaktadır. Bir kural kendilerine çok esnek göründüğünde, daha anlaşılır bir ifadeyle "öyle de olabilir böyle de olabilir" gibi yaklaşıldığında genellikle kafaları karışmakta ve motivasyonları düşmektedir. Bu sebeple sınırlanarak bir duruma odaklanma, o problemi çözdükten sonra başka bir duruma odaklanarak adım adım ilerleme öğrenciler tarafından daha çok benimsenmektedir. Bununla beraber aşırı sınırlamanın kuralların birbirinden ayrık ve kopuk algılanmasına sebep olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. James'in de (1994: 204) vurguladığı gibi dilbilgisinde kurallar birbirleriyle ilişkilidir ve derslerde bu ilişkinin üzerinde durulmalıdır. Bunun önüne geçebilmek için öğretmenler sınırlanmış kurallarla öğrencilerin zihninde dilbilgisi sistemini kurduktan sonra bunlar arasındaki ilişkilere değinen alıştırma ve etkinlikler düzenleyebilirler.

Pedagojik bir kuralın pratikliği öncelemesi gerekir. Leech (1994) bu durumdan *asıl örnek yaklaşımı* (prototype approach) olarak bahsetmektedir. Bu yaklaşımın kökenleri bilişsel psikolojiye dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre insan zihnindeki kategoriler birbirinden tamamen ayrık kategoriler değildir. Bu bakış açısı insan zihnindeki kategorilerin birbirinden bağımsız olduğunu savunan Aristotelesçi görüşü reddetmektedir. Buna göre zihnimizdeki kategoriler her zaman bir *asıl örnek* (prototype) üzerine bina edilir. Örneğin bütün kuş türleri tam anlamıyla kuş kabul edilemezler. Kuş türleri için nar bülbülü ya da kara tavuk gibi asıl örnekler vardır. Bir de farklı derecelerde kuş sayılabilecek kartallar, hindiler, penguenler gibi hayvanlar vardır. Bu kuram (Lakoff, 1987 ve Langacker, 1991'den aktaran Leech, 1994: 23) aynı zamanda Chomskyci dilbilgisine benzer şekilde dilbilgisi yeterliği ile diğer bilişsel becerilerimizin birbirinden ayrık olduğunu reddetmektedir. Bilişsel dilbilgisine göre çocuklukta insan isimler, sıfatlar, zarflar, fiiller gibi dilbilgisi kategorilerini renk, mekân, zaman gibi diğer kategorileri edindiği gibi aynı yolla edinir. Bu varsayımların dilbilgisi öğretimine uyarlanması öğretime esneklik kazandırmıştır. Bu yaklaşıma göre dilbilgisi öğretirken bir asıl kural bir de onun çevresinde farklı derecelerde doğru olan pratik kurallar yer alır. Öğretim süreci merkezden çevreye değil çevreden merkeze doğru gider. Pratik kurallara bir örnek verilecek olursa ilkokullardan öğrencilerin aşina olduğu "Adlar eşyaların, kişilerin ve yerlerin isimleridir." şeklindeki kural örnek gösterilebilir; bu kural müzik, mutluluk ya da ısı gibi isimleri kapsamaz; çünkü bu kural pratik bir kuraldır ve %100 doğru değildir. Sadece o dönemlerde çevrelerinde daha çok kişi, yer ya da eşya isimleri duyan küçük çocukların

öğrenmesi için pratik bir kuraldır. Çocuklar zamanla başka örneklerle de karşılaştıkça bunun doğru olmadığını anlayacaklardır.

Pedagojik kurallar için bu özelliklerinin yanında Swan (1994: 45-53) 6 ölçüt önermiştir. Bunların üçünden yukarıda da bahsedilmekle birlikte diğer üçü aşağıdaki gibidir:

1. *Doğruluk* (Truth): Kurallar doğru olmalıdır.
2. *Açıklık* (Clarity): Kurallar açık olmalıdır. Açıklık belirsizliğin zıddıdır.
3. *Kavrama dayalı duyarlılık* (Conceptual parsimony): Bir dilbilgisi açıklaması konunun kavram çerçevesini öğrenciler için anlaşılır hâle getirmelidir. Kaynak dilbilgisi yazan bir araştırmacı ele aldığı kavramların okuyucuları tarafından bilineceğini varsayabilir; çünkü söz konusu eseri okuyacak olan yine onun meslektaşlarıdır; ancak PD hazırlayan kişi hitap ettiği kitlenin çok az bir kavram bilgisine sahip olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Bu yüzden ele alınan kavramlar ya da adlandırmalar için doğruluktan daha çok aşinalık ilkesi aranır. Öğrencilerin kavram va adlandırmalara aşina olması beklenir. Hatta bunun için bazen yeni kavramlar üretilebilir. Örneğin Henry (2012: 67), sesin ağızda engellenmesi demek olan "obstruction" terimi yerine herkesin bilebileceği "blockage" terimini kullanmış, dilbilimdeki karşılığını ise dipnotta vermiştir.

Swan'a göre bu ölçütlerin hepsini aynı anda bir kural için uygulamak mümkün olmasa da mümkün olduğu kadarı uygulanmalıdır.

Kurallarla ilgili diğer görüşlere bakıldığında Zhou'ya göre (1998) PD'de öğrencinin kavramasını ve üretmesini sağlayacak biçim temelli kurallara ihtiyaç vardır (265). Larsen-Freeman (2001) dilbilgisi öğretiminde kuraldan ziyade örüntü ve sebeplerin olduğunu öne sürmektedir. Son yıllarda yapılan derlem çalışmaları dildeki örüntülerin fark edilmesini sağlamıştır. Bu yüzden dilbilgisi öğretmenleri kurallardan ziyade *sözlükdilbilgisine dayalı* (lexicogrammatical) birimlere dikkat kesilmelidir. Larsen-Freeman'a göre kural kavramındaki bir başka problem de kuralların dili donuk bir nesne hâline getirmesidir. Oysa dil her gün değişmektedir. Kurallar değişime müsaade etmediği için sürekli olarak "istisna" yaratırlar. Ayrıca kurallar biçim temellidir. Örüntülerse anlam ve kullanım boyutlarını da öğrenciye açık hâle getirirler (265).

III. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

"Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için pedagojik dilbilgisi ders modeli nasıl oluşturulmalıdır?" probleminin çözümlendiği bu araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine eleştirel bir gözle bakarak kendisinden, meslektaşlarından, öğrencilerden; yani eğitimin bütün paydaşlarından bilgi toplayarak süreçte birtakım sistematik değişikliklerin yapıldığı bir araştırma desenidir. Bu desende öğretim sürecinde yapılan değişiklikler sezgi ya da varsayımlara değil sahadan toplanan somut verilere dayanır. Öğretmen kendi öğretim sürecine eleştirel bakarak süreç içerisinde sürekli olarak "çözülmeyi bekleyen problemler" oluşturur. Bu süreç problemlerin sayısı en aza inene kadar devam eder (Sagor, 2005: 1-8; Norton, 2009; Burns, 2010: 1-2; Costello, 2011: 3-8).

Pedagojik Dilbilgisi (PD) teorik temelleri olan bir çalışma alanıdır. PD'nin teorik temeli ile ilgili belli başlı bilgiler alan yazın bölümünde verilmiştir; ancak Ellis'e göre (1990'dan aktaran Nunan, 1994: 268) eğitimde teorik araştırmaların sonuçları sınıf uygulamalarının sonuçlarıyla çarpıştırılmalıdır. Sınıf ortamında iyi bir ders planı geliştirmek yalnızca teorik bir araştırmayı sınıfta uygulamakla mümkün olmaz. Bu gerekli olmakla birlikte teorik çalışmaların yanında öğretmenlerin yaklaşımları, öğrencilerin beklentileri, eğitim sürecinde yer alan bütün paydaşların tekliflerini ve zorlandıkları noktaları da göz önünde bulundurmak ve bu süreci uzun bir müzakere süreci olarak görmek gerekmektedir. Bu uzun müzakere sürecini gerçekleştirmeye en uygun araştırma deseni eylem araştırması olarak görülmektedir. Eylem araştırmalarının esnek yapısının ve tekrarlanabilirliğinin PD'de ders planlarının ve modellerinin geliştirilmesinde fayda sağlayacağı düşünülmüştür.

Eylem araştırmasının ana fikri "araştırmacı öğretmen" ve "yansıtıcı pratik" kavramlarında toplanmaktadır. Bu sayede öğretmenler bir yandan öğretme becerilerini geliştirirken öbür yandan kendilerini, öğrencilerini ve sınıflarını daha iyi anlama fırsatı bulur (Burns, 2010: 1).

3.2. Araştırma Süreci

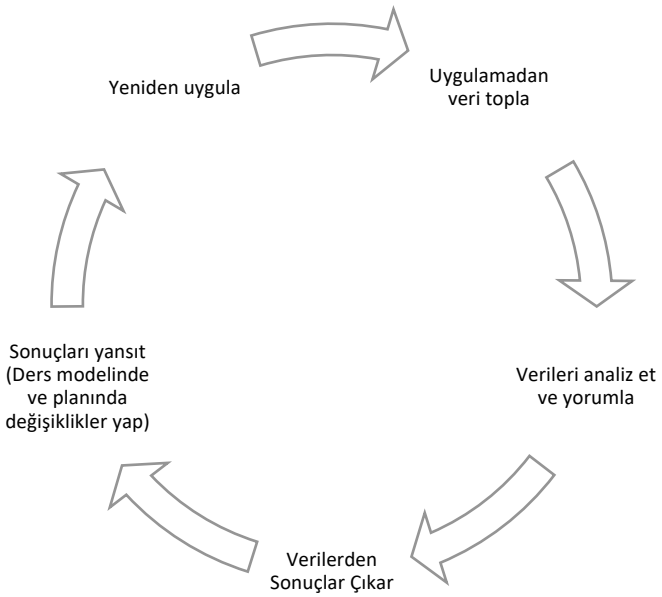
Eylem araştırması sürecinin nasıl kurgulanacağı araştırmadan araştırmaya farklılık gösterebilmektedir; çünkü her araştırmanın alan yazın taraması ya da uygulama ortamı, çalışma grubu gibi özellikleri farklı olabilmektedir. Eylem araştırması sürecinin nasıl ilerlemesi

gerektiği konusunda teorik bilgi veren bazı araştırmacıların tekliflerine bakıldığında araştırma için atılacak adımların yer yer farklılaşmakla birlikte ana hatlarıyla ortak olduğu görülmektedir. Buna göre bir eylem araştırmasının öncelikle araştırma probleminin belirlenmesi ya da odaklanılacak alanın belirlenmesi, araştırma alt problemlerinin belirlenmesi, alan yazının taranması, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması, bir eylem planının geliştirilmesi ya da uygulama planının geliştirilmesi ve eylem planının uygulanması gibi ana aşamalardan oluştuğu görülmektedir (Costello, 2003; Sagor 2005; Yıldırım ve Şimşek 2013). Yıldırım ve Şimşek (2013: 336-43) diğer araştırmalardan farklı olarak eylem/uygulama planının geliştirilmesinden sonra bir de izleme planının geliştirilmesini teklif etmektedir.

Johnson'a göre (2015: 44) bir insan araştırma yaparken topladığı verilerden etkilenmekten kendini alamaz. Eylem araştırması sürekli değişen dinamik bir süreçtir. Bundan dolayı eylem araştırmasında aşamalar bir çizginin değil bir dairenin üzerindeki noktalar olarak düşünülmelidir. Buna göre bir daire üzerinde dönerken üzerinde çalışılmakta olan bazı aşamalar biraz daha geriye gidip tekrar edilebilir ya da aynı anda diğer aşamalarla beslenebilir. Bu araştırmanın uygulama planının geliştirilmesine kadar temelde 3 adım atılmıştır. Bu adımlar;

1. Araştırma problemine karar verme,
2. Ders modelinin ilk taslağının oluşturulması,
3. Uygulama planının hazırlanmasıdır.

Uygulama planının hazırlanmasının ardından uygulama sürecini tasvir eden eylem döngüsü aşağıdaki tabloda tasvir edilmiştir:



Şekil 3.1. Eylem Döngüsü

3.2.1. Araştırma Problemine Karar Verme

Bütün araştırmalar bir problem durumundan doğar. Eylem araştırmalarında bu problem alan yazında ya da uygulamada görülen bir eksiklik, düzeltilmesi ya da geliştirilmesi gereken herhangi bir durum olabilir. Bu aşamada araştırmacı derinlemesine araştırma yaparak sorunu anlamaya çalışır ve bu durumu değiştirmeye yönelir. Araştırmacı bu aşamada probleme ilişkin unsurları eksik ya da yanlış algılayabilir. Eylem araştırmasının bir daire çizgisinde ilerlemesi de bu yüzdendir; araştırmacı süreç içerisinde herhangi bir adıma geri dönerek eksiklerini ve yanlışlarını düzeltebilir (Burns, 2010; Uzun, 2012). Aşağıdaki paragraflarda araştırmacının problem durumuna nasıl karar verdiği tasvir edilmiştir.

Araştırmacı doktora ders döneminde Türkçe dilbilgisi kitaplarını taramış, bu taramalar esnasında Türkçe dilbilgisi derslerinde kullanılabilecek pedagojik kaynakların oldukça az sayıda olduğunu fark etmiştir. Mevcut ikinci/yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi kitaplarınınsa yeterli pedagojik süzgeçlerden geçmemiş olan bilgilere yer verdiklerini tespit etmiştir. Bunun üzerine araştırmacının zihninde "Türkçenin dilbilgisi daha iyi nasıl betimlenmelidir?", "Öğrencilere yönelik pratik bir dilbilgisi nasıl oluşturulmalıdır?" ve "Dilbilgisi dersleri dört temel beceri ile daha iyi nasıl kaynaştırılmalıdır?" gibi araştırma soruları doğmuştur. Bu soruların ardından araştırmacı "Bu konuda dünyada yazılmış teorik ve uygulamalı eserler nelerdir?" sorularının peşinden gitmeye başlamıştır. Bu sorular araştırmacıyı PD olarak adlandırılan araştırma alanına götürmüştür.

Bunların yanında araştırmacı bir üniversitede araştırma görevlisi olduğu için aynı üniversiteye bağlı yabancı öğrencilere Türkçe eğitimi veren TÖMER'de ders vermiştir. Pedagojik dilbilgisi alan yazınındaki okumalarını devam ettiren araştırmacı TÖMER'de verdiği dersler boyunca araştırma konusuna yönelik notlar tutmuş, derse hazırlık yaparken PD alan yazınından öğrendiği bilgileri aktarmaya çalışmıştır. Bu tecrübeleri araştırmacının araştırma problemini daha da netleştirmesinde yardımcı olmuştur.

Bütün bunlardan yola çıkarak Türkçe dilbilgisi dersleri için bir model ortaya koymak gerektiği anlaşılmıştır. Bunun için alan yazında tartışılan ders modellerini tarayarak genel tablonun görülmesine karar verilmiştir. Böylece Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için uygun ve etkili bir dilbilgisi ders modelinin oluşturulabileceği düşünülmüştür. Bunun yanında ihtiyaç analizi yapılarak alan yazındaki bu ders modellerinin eğitimin içinde yer alan öğrenci, okutman ve araştırmacı öğretmenin görüşleri ile de desteklenmesine karar verilmiştir. İhtiyaç analizi aracılığıyla tespit edilecek öğrencilerin zorlandığı bir dilbilgisi konusunun ders modeline göre hazırlanan bir ders planıyla uygulanmasına ardından bu modelin ve planın geliştirilmesine karar verilmiştir. Buna göre bu araştırmanın problemi *"Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için pedagojik dilbilgisi ders modeli nasıl oluşturulmalıdır?"* olarak belirlenmiştir.

3.2.2. Ders Modelinin İlk Taslağının Oluşturulması

Araştırma problemi kapsamında dilbilgisi ders modeli ve buna bağlı ders planının ilk taslağı iki farklı kaynaktan toplanan verilerle oluşturulmuştur. Bunlardan ilki alan yazın iken ikincisi ihtiyaç analizidir. Bu kısımda bu iki farklı kaynaktan veri toplama süreci tasvir edilecektir.

3.2.2.1. Alan Yazın Taraması

Bu araştırmanın alan yazın taraması 4 başlıktan oluşmaktadır. Birinci başlıkta PD'nin ne olduğu ve diğer dilbilgisi türlerinden ayrıldığı noktalar tespit edilmiştir. İkinci başlıkta PD'nin dayandığı teorik temeller, diğer disiplinlerle ortak ve ayrılan noktaları çalışılmıştır. Bu başlık altında PD'nin teorik olarak hangi disiplinlere dayandığı ifade edilmiştir. Üçüncü başlıkta alan yazında bir PD dersinin hangi aşamalardan oluşması ve hangi kavramlar çerçevesinde oluşturulması gerektiği ve bununla ilgili öneriler derlenmiştir. Bu aşamada aynı zamanda bazı dilbilgisi kitaplarının ünite yapılarına da göz atılmıştır. Bu başlık PD'nin dikey boyutunu oluşturmaktadır. Dördüncü başlıkta ise PD dersinde içeriğin nasıl sunulacağı, sınıflandırılacağı ve kuralların nasıl yazılacağı tartışılmıştır. Bu başlık PD'nin yatay boyutunu oluşturmaktadır.

Üçüncü ve dördüncü başlıklar altında toplanan bilgiler ders modelinin ve buna bağlı ders planının ilk taslağının oluşturulmasında kullanılmıştır.

3.2.2.2. İhtiyaç Analizi

Bütün derslerde olduğu gibi dil dersleri de öğrencilere belirli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlar (Long, 2005: 1). Öğrencilerin yapabileceklerini ve yapamayacaklarını bilen; yani öğrencilerini tanıyan öğretmenler bu kazanımlara ulaşmakta daha başarılıdır. Öğrencileri sistematik olarak tanımanın yolu ise ihtiyaç analizlerinden geçmektedir. İhtiyaç analizi kavramı belirli bir grubun ihtiyaçları hakkında bilgi toplama işlemlerini içeren süreçtir. Eğitim programlarında ihtiyaç analizi öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına odaklanır, ihtiyaçlar tespit edildikten sonra kazanımlara dönüştürülür ve öğretim materyallerinin, etkinliklerin, testlerin, program değerlendirme stratejilerinin vs. geliştirilmesine temel teşkil eder (Brown, 2009: 269).

Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi için çeşitli ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmış olsa da (Balcikanli, 2010; Tok ve Yığın, 2013; Boylu ve Çangal, 2014) bu çalışmalar çeşitli ülkelerdeki ya da kurumlardaki öğrenci gruplarının genel dil ihtiyaçlarını tespit etmeye dönüktür. Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin dilbilgisi alanına yönelik ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir.

İhtiyaçlar alan yazında çeşitli türlere ayrılmıştır. Bunlar genel olarak "eksikler, gereklilikler ve talepler" olarak ifade edilebilir. Eksikler yabancı dil yeterliği ile öğrencilerin şu anki bilgileri arasındaki farkı; gereklilikler öğrencilerin hedef dili kullanabilmeleri için neyi bilmeleri gerektiğini (nesnel ihtiyaçları); talepler öğrencilerin neyi, nasıl öğrenmek istediklerini (öznel ihtiyaçları) ifade eder (Hutchinson ve Waters, 1987; Brown, 2009: 272).

Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ve araştırmacı öğretmen günlüğü kullanılmıştır. Görüşme formları kullanılarak hem Türkçe okutmanlarıyla hem de uygulamaya katılan öğrencilerle uygulama öncesi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle görüşmeler odak grup görüşmesi şeklinde yapılırken okutmanlarla görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğretmen günlüğü aracılığıyla da araştırmacı daha önceden TÖMER'de verdiği derslerde tuttuğu notları bu araştırmaya yansıtmıştır.

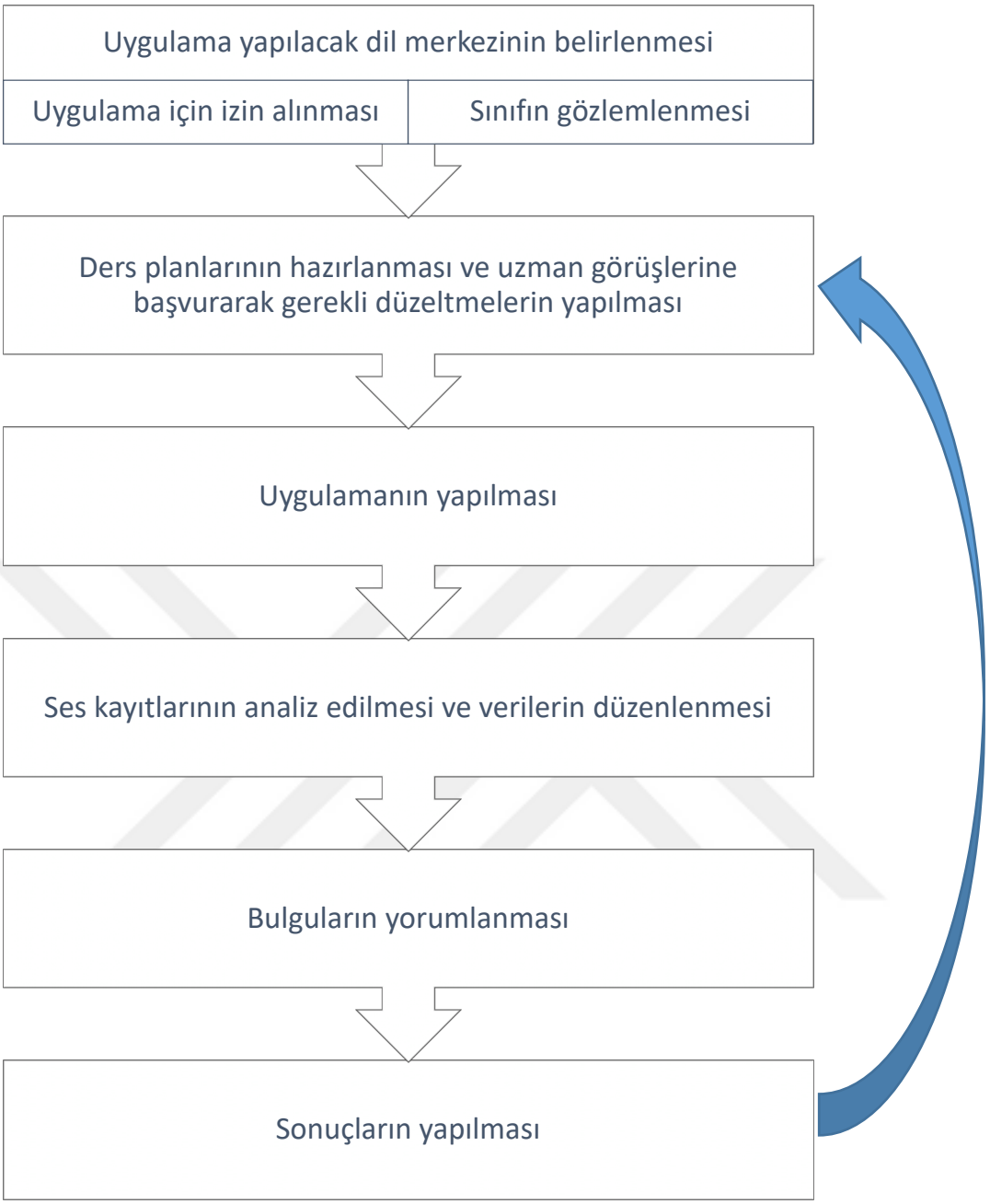
İhtiyaç analizi "3.3.1. Birinci Uygulamanın Çalışma Grubu" başlığı altında bilgileri sunulan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle iki grup hâlinde (7+7) bir araya gelinerek görüşmeler yapılmıştır. Sınıfın ikiye bölünmesinin sebebi odak grup görüşmelerinde makul

sayının en fazla 7-8 kişi olmasıdır. İki gruptan elde edilen veriler birleştirilerek yorumlanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmacı öğretmen günlüğü ise araştırmacı öğretmenin bu sınıfta sene boyunca derslere dair tuttuğu gözlem notlarından oluşmaktadır. Söz konusu veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda "3.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması" başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular yorumlanarak öğrencilerin dilbilgisi dersine yönelik ihtiyaçları tespit edilmiştir. Bu ihtiyaçlar ders modelinin ilk taslağı oluşturulurken alan yazındaki diğer araştırmalarla beraber değerlendirilmiştir.

3.2.3. Uygulama Planının Hazırlanması

Eylem araştırmalarında plan hazırlanması, araştırmacıya süreci başından sonuna kadar sistematik şekilde işletme ve izleme imkânı sunar. Mills'e göre (2003) uygulama planı, araştırmanın başında hazırlanabileceği gibi ilerleyen aşamalarda, problem durumu ve alan yazın taraması gerçekleştirildikten sonra da hazırlanabilir. Bu araştırmada uygulama planı ders modellerine bağlı olduğu için alan yazın taraması ve ihtiyaç analizinden sonra ortaya konulmuştur. Araştırmanın uygulama planı aşağıdaki diyagramda gösterilmiştir:



Şekil 3.2. Uygulama Planı

3.3. Uygulamalar ve Çalışma Grupları

Eylem araştırmalarının ana fikri sınıf ortamında gerçekleştirilen bir uygulamadan elde edilen sonuçları bir sonraki uygulamaya yansıtıp sürekli olarak geliştirmektir. Bu durumu Johnson (2015: 145) hedef tahtası örneği ile açıklamıştır. Buna göre araştırma, bir hedefe nişan alarak atış yapmaya benzer. Silahınızın doğru ve tam olarak nişan aldığına emin olmanız için birden fazla atış yapmanız gerekir; çünkü ateş ederken kıpırdamış veya kaçınmış olabilirsiniz. Bu nedenle bir örüntü fark edilinceye kadar atış yapmaya devam edilir. Sonunda hedefte çeşitli yerlerdeki deliklere baktığınızda bir küme görmeye başlarsınız. Bu nedenle bu çalışmada da bir örüntü fark edilinceye kadar birden fazla uygulama gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada ilk ders modelinin oluşturulması ile birlikte araştırmacının planlarının uygulamada nasıl işlediğini görmek üzere birinci uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada çalışma için seçilen dilbilgisi içeriği *(-mA/-mAK*) henüz hazır olmadığı için öğrencilerin programlarından yola çıkarak[8] belirlenen iki adet dilbilgisi yapısı (Bağlaç olan *ki* ve *-mAktA*) seçilerek bir ders planı geliştirilmiştir. Bu yüzden birinci uygulama dilbilgisi içeriğinin geliştirilmesine doğrudan bir katkı sunmamakla birlikte modelin ilk taslağını geliştirmek bakımından önemli görülmüştür. Bundan dolayı bu uygulamanın verileri de yorumlanmıştır. Birinci uygulamanın ardından dilbilgisi içeriği için örneklem olarak seçilen *-mA/-mAK* konularının betimlenmesi ile birlikte araştırmada sunulan asıl ders planı geliştirilmeye başlanmıştır. Ardından ikinci uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan da veriler toplanarak ders modelinde ve planında düzenlemeler yapılarak üçüncü uygulama ders modeli ve planı meydana getirilmiş ve uygulaması yapılmıştır. Üçüncü uygulamadan toplanan veriler de analiz edilip yorumlandıktan sonra uygulamalara son verilmiştir; çünkü Johson'ın (2015: 145) belirttiği gibi bulgularda oluşan temalar birbirini tekrar etmeye, bir örüntü meydana getirmeye başlamıştır.

Eylem araştırmaları aynı gruplar üzerinde devam eden uygulamalar şeklinde gerçekleştirilebildiği gibi farklı gruplar üzerinde aynı uygulamaların yapılması ile de yürütülmektedir. Bu durum, çalışmanın amacına göre değişiklik göstermektedir. Bu çalışma bir dilbilgisi ders modeli geliştirmeye çalıştığı için dilbilgisinde bir grup öğrenciye anlatılan bir konunun aynı gruba yeniden anlatılması mümkün değildir. Bu nedenle araştırmanın her uygulaması farklı bir grupla gerçekleştirilmiştir.

---

[8] Bu çalışmada ihtiyaç analizinin yapıldığı grup Türkçe öğrenimlerinin sonuna gelmiş C1 seviyesindeki bir gruptur. Bu tür bir grup seçilerek öğrencilerin Türkçenin bütün seviyelerini tamamlamış, Türkçe hakkında daha çok bilgi sahibi olması amaçlanmıştır. Bu tür bir grupla yapılacak ihtiyaç analizinin daha doğru sonuçlar vereceği düşünülmüştür.

Uygulamalarda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013: 140) bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesine de uyulabilir. Bu araştırmada ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu örneklem grubu seçilirken şu ölçütlere dikkat edilmiştir:

1. PD alan yazını ikinci/yabancı dil öğretimi üzerine odaklanır. Bu yüzden seçilen gruplar ikinci ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci gruplarından seçilmiştir.
2. Araştırma sonucunda sunulacak PD modeli ile işlenecek derslerin (ya da hazırlanacak bir dilbilgisi kitabının) öncelikli hedef kitlesi Türkçe öğrenmekte olan yetişkinlerdir. Bunun için araştırmada bu hedef kitleyi temsil edebilecek öğrenci grupları seçilmiştir.
3. Nitel araştırmalarda ulaşılabilirlik ve ekonomiklik önemlidir. Çalışma grupları araştırmacının ulaşabildiği öğrenci gruplarından seçilmiştir.

Bütün uygulamalarda veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi benzer özellikler göstermektedir. Uygulamalar yalnızca çalışma grupları bakımından farklılaşmaktadır. Aşağıdaki paragraflarda uygulamaların çalışma grupları ayrı ayrı tasvir edilecektir. Bu bilgiler EK-1'de yer alan "Kişisel Bilgiler Formu" aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Birinci Uygulamanın Çalışma Grubu

Aşağıdaki tabloda birinci uygulamanın öğrenci bilgileri sunulmuştur. Bu grup C1 seviyesindedir.

Tablo 3.1. Birinci Uygulama Çalışma Grubu

KOD	ÜLKE	C/Y	ANA DİLİ	YABANCI DİL(LER)İ	ED	TÖS (AY)
Ö1	Bangladeş	K/26	Bengolce	İngilizce	YL	9
Ö2	Venezuela	K/18	İspanyolca	İngilizce, İtalyanca	L	9
Ö3	Somali	E/28	Somalce	Arapça, İngilizce	YL	9
Ö4	Kenya	E/24	Swahilice	Luo, İngilizce	YL	9
Ö5	Yemen	E/27	Arapça	İngilizce	YL	9
Ö6	Etiyopya	E/25	Amalca, Oromca	İngilizce	YL	9
Ö7	Yemen	K/25	Arapça	İngilizce	YL	9
Ö8	Rusya	K/25	Rusça, Tatarca, Başkortça	İngilizce	YL	9
Ö9	Ukrayna	K/25	Rusça	Ukraynaca	DR	9
Ö10	Tunus	K/27	Arapça, Fransızca	İngilizce, İspanyolca	YL	15
Ö11	Romanya	K/23	Romanca	İngilizce, Fransızca	YL	9
Ö12	Tanzanya	E/28	Swahilice	İngilizce, Malezyaca	YL	9
Ö13	Gana	E/28	Dogumba, İngilizce	Ausa, Akan (Batı Afrikada konuşulan diller)	YL	9
Ö14	Gürcistan	E/19	Gürcüce	Rusça, İngilizce	L	36

C: Cinsiyet, Y: Yaş, ED: Eğitim Durumu, TÖS: Türkçe Öğrenme Süresi, Ö: Öğrenci, K: Kadın, E: Erkek, L: Lisans, YL: Yüksek Lisans, DR: Doktora

Bu tabloya göre 14 kişilik bir öğrenci grubu ile çalışılmıştır. Öğrencilerin neredeyse tamamı farklı ülkelerden gelmiştir. Öğrencilerin 7'si erkek 7'si kadındır. Yaş ortalamaları 21'dir. Öğrencilerden 10'u tek dilli 3'ü iki dilli, 1'i üç dillidir. Öğrencilerden 6'sı tek bir yabancı dil

bilmekte, 7'si birden fazla yabancı dil bilmektedir. Öğrencilerden 1'i doktora öğrencisi, 11'i yüksek lisans öğrencisi, 2'si ise lisans öğrencisidir. Öğrencilerin 12'si Türkçeyi 9 aydır öğrenmekte iken 1'i 15 aydır, 1'i de 36 aydır Türkçe öğrenmektedir.

3.3.2. İkinci Uygulamanın Çalışma Grubu

Aşağıdaki tabloda ikinci uygulamanın öğrenci bilgileri sunulmuştur. Bu grup B1 seviyesindedir.

Tablo 3.2. İkinci Uygulama Çalışma Grubu

KOD	ÜLKE	C/Y	ANA DİLİ	YABANCI DİL(LER)İ	ED	TÖS/AY
Ö1	Pakistan	E/31	Urduca, Punjabi	İngilizce	DR	2
Ö2	Malezya	K/30	Malayca	İngilizce	DR	2
Ö3	Irak	K/40	Arapça	İngilizce	DR	2
Ö4	Ukrayna	K/29	Ukraynaca, Rusça	İngilizce, Portekizce, Fransızca	DR	2
Ö5	Sudan	K/23	Arapça	İngilizce	YL	2
Ö6	Etiyopya	E/27	Amharice	İngilizce	YL	3
Ö7	Somali	E/24	Somali	İngilizce, Arapça, Amharice	YL	3
Ö8	Sudan	E/19	Arapça	İngilizce	L	2
Ö9	Kamerun	E/18	İngilizce	Fransızca	L	2
Ö10	Makedonya	E/19	Arnavutça	Makedonca, İngilizce, Türkçe, Sırpça	L	13
Ö11	Karadağ	K/19	Boşnakça	İngilizce, Rusça, İtalyanca, Latince	L	2
Ö12	Karadağ	K/21	Boşnakça	İngilizce, Rusça, İspanyolca	YL	2
Ö13	Türkmenistan	E/22	Türkmence	Rusça	L	3
Ö14	Suriye	E/18	Arapça	İngilizce	L	40

C: Cinsiyet, Y: Yaş, ED: Eğitim Durumu, TÖS: Türkçe Öğrenme Süresi, Ö: Öğrenci, K: Kadın, E: Erkek, L: Lisans, YL: Yüksek Lisans, DR: Doktora

Bu tabloya göre 14 kişilik bir öğrenci grubu ile çalışılmıştır. Öğrencilerin neredeyse tamamı farklı ülkelerden gelmiştir. Öğrencilerin 8'i erkek 6'sı kadındır. Yaş ortalamaları 24'tür.

Öğrencilerden 12'si tek dilli 2'si iki dillidir. Öğrencilerden 8'i tek bir yabancı dil bilmekte, 6'sı birden fazla yabancı dil bilmektedir. Öğrencilerden 4'ü doktora öğrencisi, 4'ü yüksek lisans öğrencisi, 6'sı ise lisans öğrencisidir. Öğrencilerin 13'ü Türkçeyi 2-3 aydır öğrenmekte iken 1'i yaklaşık 1 yıldır Türkçe öğrenmektedir.

3.3.3. Üçüncü Uygulamanın Çalışma Grubu

Aşağıdaki tabloda üçüncü uygulamanın öğrenci bilgileri sunulmuştur. Bu grup A2 seviyesindedir.

Tablo 3.3. Üçüncü Uygulama Çalışma Grubu

KOD	ÜLKE	C/Y	ANA DİLİ	YABANCI DİL(LER)İ	ED	TÖS/AY
Ö1	ABD	E/29	İngilizce	Arapça Fransızca	DR	7
Ö2	ABD	E/25	İngilizce	İspanyolca Arapça Sırpça	DR	8
Ö3	Yunanistan	E/20	Yunanca	İngilizce Almanca	L	8
Ö4	ABD	E/22	İngilizce	Fransızca	L	6
Ö5	ABD	E/31	İngilizce	Fransızca Almanca	YL	7

**Ö: Öğrenci, C: Cinsiyet, Y: Yaş, ED: Eğitim Durumu, TÖS: Türkçe Öğrenme Süresi, K: Kadın, E: Erkek, L: Lisans, YL: Yüksek Lisans, DR: Doktora*

Bu tabloya göre 5 kişilik bir öğrenci grubu ile çalışılmıştır. Bu uygulamadaki çalışma grubu diğer uygulamalara göre daha homojen bir gruptur. Öğrencilerin tamamı erkektir. Yaş ortalamaları 25'dir. Öğrencilerin tamamı tek dillidir. Öğrencilerden 1'i tek bir yabancı dil, 4'ü birden fazla yabancı dil bilmektedir. Öğrencilerden 2'si doktora öğrencisi, 1'i yüksek lisans, 2'si lisans, öğrencisidir. Öğrenciler Türkçeyi ortalama 7 aydır öğrenmektedir.

Bu öğrenci grubunun ilk iki uygulamadan bir diğer farkı yoğunlaştırılmış dil eğitimi almıyor olmalarıdır. Bu öğrenciler her gün bir saat Türkçe dersi almakta, haftada toplam 5 saat ders görmektedirler. Bu yüzden ortalama 7 aydır Türkçe öğrenmelerine rağmen henüz A2 seviyesindelerdir.

3.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu başlık altında çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin nasıl toplandığı tasvir edilecektir. Bunun için öncelikle veri toplama araçlarının kullanımını tasvir eden bir tablo sunulmuştur. Ardından bu veri toplama araçlarıyla verilerin nasıl toplandığı ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Tablo 3.4. Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	**EK Numarası**	**Aracın Kullanım Amacı**	**Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanıldığı**		
			U.[9] Öncesi	**U. Süreci**	**U. Sonrası**
Kişisel Bilgiler Formu	EK-1	Öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamak	**X**		
Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	EK-2	İhtiyaç analizi yapmak üzere öğrencilerin dilbilgisi derslerine yönelik görüşlerini tespit etmek	**X**		
	EK-3	Uygulamayı değerlendirmek üzere öğrencilerin uygulamaya dönük görüşlerini tespit etmek			**X**
Yarı Yapılandırılmış Okutman Görüşme Formu	EK-4	İhtiyaç analizi yapmak üzere dilbilgisi derslerine yönelik okutmanların görüşlerini tespit etmek	**X**		
Gözlem ve Araştırmacı Öğretmen Günlüğü Formu	EK-5	Bağımsız bir gözlemci tarafından uygulamanın ve öğrencilerin uygulamaya verdikleri tepkilerin izlenmesini sağlamak. Aynı form aracılığıyla araştırmacı öğretmenin sınıfa ve uygulamaya dair görüşlerini kayıt altına almak		**X**	**X**
Öğrenci Ürünleri	EK-6 (Örnek)	Uygulamada yer alan alıştırma ve etkinlikler üzerinden öğrencilerin durumlarını tespit etmek		**X**	

[9] Uygulama.

Kişisel Bilgiler Formu (EK-1)

Öğrencilerin demografik bilgilerini betimleyebilmek ve dil yeterliliklerini doğru değerlendirebilmek amacıyla bu araştırmada her uygulamadan önce öğrencilere kişisel bilgiler formu doldurtulmuştur. Bu formda öğrencilerin, ad-soyad, ülke, cinsiyet, yaş, ana dili, yabancı diller gibi bilgilerinin yanı sıra eğitim durumlarına, ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin formdaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda uygulamaların çalışma grupları betimlenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (Uygulama Öncesi) (EK-2)

Uygulama öncesi öğrenci görüşme formu öğrencilerin dilbilgisi derslerine yönelik ihtiyaç analizini yapabilmek amacıyla kullanılmıştır. Bu form alan yazından derlenen bilgilere ve araştırmanın problemine göre oluşturulmuş yarı yapılandırılmış bir formdur. Görüşmelerden önce formla ilgili iki eğitim bilimleri uzmanından, iki alan uzmanından onay alınmıştır.

Görüşmelere başlamadan önce öğrencilere yapılacak olan görüşmenin amacı, görüşmenin kayıt altına alınacağı, ses kaydının yalnızca araştırmacı tarafından araştırma için kullanılacağı, katılımcıların isimlerinin araştırmada herhangi bir şekilde geçmeyeceği konusunda güvence verilmiş ve izin alınmıştır.

Görüşmeler öğrencilerin dil sınırlılıkları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin zorlandıkları yerlerde anlatmak istediklerini İngilizce anlatmalarına müsaade edilmiştir. Her bir katılımcıyla birebir gerçekleştirilen görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür.

Formlarda öğrencilere "Dilbilgisinin önemi", "Mevcut dilbilgisi dersleri", "Mevcut ders kitabı", "Dilbilgisi dersi nasıl olmalı" gibi konular üzerine açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorular sonda sorularıyla da desteklenmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler değerlendirilirken görüşme formunda birtakım tashihler yapılmıştır. Bu tashihler sonucunda forma son şekli verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (Uygulama Sonrası) (EK-3)

Öğrencilerin uygulamalara yönelik duygu, görüş ve önerilerinin tespit edilmesi amacıyla uygulamadan sonra kullanmak üzere ilk iki uygulamada yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Son uygulamada ise öğrencilerle görüşme yapma imkânı bulunmadığından öğrencilere dersi değerlendirebilecekleri bir anket gönderilmiştir. Öğrencilerden bu ankette

kendilerine yöneltilen sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Bu formlarla ilgili iki eğitim bilimleri uzmanından, iki alan uzmanından onay alınmıştır.

Formların giriş kısmında öğrencilere yapılacak olan görüşmenin/anketin amacı, görüşmenin kayıt altına alınacağı, ses kaydının yalnızca araştırmacı tarafından araştırma için kullanılacağı, katılımcıların isimlerinin araştırmada herhangi bir şekilde geçmeyeceği konusunda güvence verilmiş ve izin alınmıştır. Görüşmelerde ortamın sessiz olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler öğrencilerin sınıfında yapılmıştır.

Formlarda öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin düşüncelerine açıklık getirmelerini sağlamak veya uygulamalarla ilgili daha fazla veri toplamak amacıyla sonda soruları da sorulmuştur. Sorular alan yazın taraması sonucu oluşturulan dilbilgisi ders modelinin kavram çerçevesine göre yazılmıştır. Öğrencilerin bu temalara yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Ankette ise sorular ders planındaki adımlara göre kurgulanmış dersteki her bir adımın amacı yazılmış, öğrencilerden söz konusu adımların amaçlarla uyumluluğu ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Görüşmelerde ve ankette öğrencilere yöneltilen soruların muadilleri gözlem formunda ve araştırmacı öğretmen günlüğünde de kullanılmış, böylece farklı kaynaklardan toplanan verilerin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Görüşmeler öğrencilerin dil sınırlılıkları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin zorlandıkları yerlerde sorulara -isterlerse- İngilizce cevap vermelerine müsaade edilmiştir. Her bir katılımcıyla birebir gerçekleştirilen görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Anketler ise Google Formlar uygulaması aracılığı ile öğrencilere ulaştırılmış, cevaplar buradan toplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Okutman Görüşme Formu (EK-4)

Türkçe dilbilgisi konusunda Türkçe okutmanlarının karşılaştığı problemleri, bu problemlere buldukları çözüm yollarını tespit etmek ve ihtiyaç analizine katkı sağlamak amacıyla 4 okutmanla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun için yarı yapılandırılmış okutman görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşmelerden önce formla ilgili iki eğitim bilimleri uzmanından, iki alan uzmanından onay alınmıştır.

Görüşme formunun giriş kısmında her bir okutman, araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşme öncesi okutmanlara gerekli güven verilmiş, ses kayıtlarının tamamen kendilerinin iznine bağlı olduğu belirtilmiştir. Görüşmeler okutmanların belirlediği ortamlarda yapılmıştır. Görüşmelerde kısa cevaplandırılabilecek soru kullanımından

kaçınılarak açık uçlu soruların sorulmasına özen gösterilmiştir. Her bir katılımcıyla birebir gerçekleştirilen görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür.

Bu görüşmelerde okutmanlara "dilbilgisine derslerinde ne oranda yer ayırdıkları", "kullandıkları yöntemler", "hangi kaynaklardan faydalandıkları", "öğrencilerinin dilbilgisi derslerine yönelik talepleri" hakkında açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin düşüncelerine açıklık getirmelerini sağlamak veya derslerdeki uygulamaları ile ilgili daha fazla veri toplamak amacıyla sonda soruları da sorulmuştur.

Gözlem ve Araştırmacı Öğretmen Günlüğü Formu (EK-5)

Araştırmada uygulama derslerinin bağımsız bir gözlemci tarafından da gözlemlenmesini sağlamak amacıyla gözlem formu oluşturulmuştur. Uygulamaları gözlemleyen gözlemcilerden bu formda yer alan soruları örnek alarak gözlem yapmaları ve notlar almaları istenmiştir. Gözlemcilerden yalnızca bu sorulara bağlı kalmamaları, kendi gözlemlerini de yazmaları istenmiştir. Uygulamadan önce formla ilgili iki eğitim bilimleri uzmanından, iki alan uzmanından onay alınmıştır.

Gözlem formundaki sorular ders planındaki amaç ve dayanaklara ve adımlara göre düzenlenmiştir. Gözlemcilerden ders planındaki amaç ve dayanaklarla derste olanları karşılaştırarak gözlemlerini yazmaları istenmiştir. Gözlem formunun giriş bölümünde bağımsız gözlemciler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Bu form ve ders planları gözlemcilere uygulama derslerinden önce gösterilmiş, anlaşılmayan noktalar sözlü olarak kendilerine açıklanmıştır. Böylece yanlış anlamalardan kaynaklanan yanlış gözlemlerin önüne geçmek amaçlanmıştır.

Gözlemden elde edilen veriler değerlendirilirken gözlem formunda birtakım tashihler yapılmıştır. Bu tashihler sonucunda forma son şekli verilmiş, sonraki uygulamalarda da buna devam edilmiştir.

Bu araştırmada uygulamayı araştırmacının kendisi yürütmüştür. Bu nedenle araştırmacı öğretmen uygulama dersinden hemen sonra derse ilişkin gözlemlerini günlüğüne kaydetmiştir. Öğretmen günlüğü bu araştırmada iki kısımda değerlendirilmiştir. Birinci kısım ihtiyaç analizi için araştırmacı öğretmenin bütün araştırma boyunca girdiği/katıldığı dilbilgisi derslerine ilişkin notlarını içerirken günlüğün ikinci kısmı araştırmacı öğretmenin yalnızca uygulama derslerine ilişkin notlarını içermektedir. Araştırmacı öğretmen günlüğünün ihtiyaç analizi için oluşturulan kısmında önceden herhangi bir tema oluşturulmamıştır. Araştırmacı dilbilgisine

dair bütün gözlemlerini not etmiştir. Uygulamaya dair notları içeren öğretmen günlüğünde ise gözlem formu kullanılmıştır.

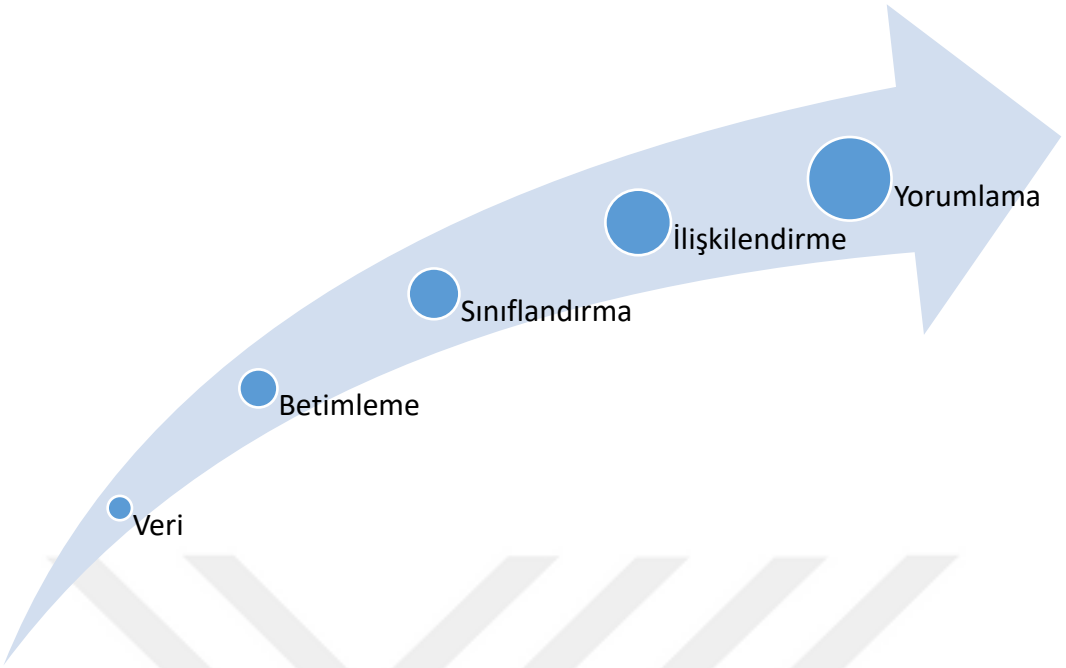
Öğrenci Ürünleri (EK-6)

Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013) bir ders kapsamında yazılan yazılar ya da öğrencinin yansıtmasına ya da yorumuna yer veren ödevler önemli veri kaynakları olabilir. Araştırma sorularına yanıt verecek nitelikte olduğu ölçüde bu tür bilgiler öğrenci yazılarından ya da ödevlerinden elde edilebilir (339). Bu fikirden yola çıkarak uygulama esnasında öğrencilere yaptırılan alıştırma ve etkinlik kâğıtları bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu kâğıtlara öğrencilerin verdikleri cevaplar göz önünde bulundurularak öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıkları, hangi noktalarda problem yaşadıkları tespit edilmiş ve yorumlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu başlık altında araştırma için toplanan verilerin nasıl çözümlendiğinden bahsedilecektir. Nitel araştırmalarda analiz stratejileri ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte bütün araştırmalarda betimleme, sınıflama ve ilişkilendirme işlemleri yapılır. Alan yazında bu işlemleri de içeren iki tür analiz biçiminden bahsedilir. Bunlar betimleyici analiz ve içerik analizidir. Betimleyici analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da temalar dikkate alınarak da sunulabilir. İçerik analizinde ise amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimleyici analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimleyici yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bütün bu tanımlar betimleyici analizin ve içerik analizinin birbirini tamamlayıcı özellikte olduğunu ve ikisi bir araya geldiğinde betimleme, sınıflama ve ilişkilendirme süreçlerini içerdiğini göstermektedir. Bazı araştırmalar bu analiz stratejilerinden birini kullanırken bazı araştırmalarda her ikisi de kullanılabilir. Bu araştırmada alt problemler daha önceden belirli olduğu için toplanan veriler ilk olarak bu alt problemlerle uyumlu olarak betimlenmiş ardından bu betimlemenin içeriği çözümlenerek yeni alt temalar eklenmiştir (Dey, 1993: 54; Yıldırım ve Şimşek, 2013; 256-259).

Nitel araştırmalarda araştırmacının, gerek araştırmanın gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak ve varolan veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek 2013: 237). Bu araştırmanın veri analiz planı aşağıdaki resimde tasvir edilmiştir.



Şekil 3.3. Veri Analizi Planı

Bu resimde tasvir edilen sürecin ayrıntıları aşağıda anlatılmıştır.

1. Veri: Bu aşamada veri toplama araçları aracılığıyla toplanan ham veriler araştırmacı tarafından işlenmeye başlanmıştır. Bunun için görüşmelerin ses kayıtları yazıya geçirilmiş, gözlem ve araştırmacı günlüklerinde kalemle alınan notlar bilgisayar ortamına aktarılmış, öğrenci ürünleri taranarak kayıt altına alınmıştır. Böylece bütün verilerin toplandığı bir havuz oluşturulmuştur.

2. Betimleme: Bu aşamada havuzda toplanan ham veriler araştırmanın alt problemleri çerçevesinde betimlenmiştir. Böylece ilk bakışta alt problemlerin dışında kalan veriler dışarıda bırakılmış, üzerinde çalışılacak verinin sayısı azaltılmıştır. Ardından betimlenmiş olan bütün veriler araştırmacı tarafından baştan sona birkaç kez okunmuştur. Böylece Corbin ve Strauss'un da (2008) belirttiği gibi katılımcıların dünyasına girmek, ne demek istediklerini tam ve doğru olarak anlayabilmek amaçlanmıştır.

3. Sınıflandırma: Bu aşamada alt problemler çerçevesinde betimlenen veriler sınıflandırılmaya başlanmıştır. Bu aşamada verilerin taşıdıkları örtük anlamları yakalayabilmek için veriler yeniden birkaç kez okunmuştur. Bunu yaparken sayfa kenarlarına verilerin kavramlaştırılabileceği kodlamalar yapılmıştır. Devam eden okumalarda kodlar yeniden gözden geçirilmiştir.

Kodlama sürecinde araştırma soruları ve araştırmanın kavram çerçevesi dikkate alınmıştır. Pedagojik dilbilgisi alan yazınında öne çıkan kavramlarla ilgili kodlamalar tercih edilmiştir. Örneğin alıştırma ve etkinliklerle ilgili alan yazında geçen *motivasyon, derinlik, bağlam, biçim boyutu…* gibi kodlar kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013) verilerin araştırmanın kavram çerçevesi içerisinde kodlanması daha kolaydır ve bu tür bir kodlama araştırmanın geçerliğini artırmaktadır. Buna rağmen kavram çerçevesi dışında kalan ama yeni ortaya çıkan kodlar olabilir. Araştırmacı isterse bu kodları da araştırmasına dahil edebilir (260). Bu araştırmada da böyle bir yol izlenmiş, araştırma için anlamlı olabilecek yeni ortaya çıkan kodlar da göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma için anlamlı olmayan kodlarsa göz ardı edilmiştir. Araştırmada kodlamaya cümleler ve kelimeler temel oluşturmuştur.

Kodlama sonucunda temalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu temalar bir sonraki adımda ilişkilendirilmek üzere sınıflandırılmaya başlanmıştır.

4. İlişkilendirme: Bu aşamada bir önceki aşamada ortaya çıkan temaların birbirleriyle ilişkileri tespit edilmeye başlanmıştır. Sınıflandırma esnasında bu ilişkiler de kullanılmıştır. Bu ilişkilerin boyutları, olumlu bir ilişki mi olumsuz bir ilişki mi oldukları, ne kadar kuvvetli oldukları vs. sıklık ve yüzde hesapları kullanılarak incelenmiştir.

5. Yorumlama: Bu aşamada sınıflandırılmış ve birbirleriyle ilişkileri tespit edilmiş olan işlenmiş veriler yorumlanmıştır. Yorumlama esnasında öğrencilerin kastettikleri anlamlara bağlı kalınmaya dikkat edilmiştir. Yorumlamanın alt problemler ve alan yazında geçen kavramlarla uyumlu olmasına da dikkat edilmiştir. Böylece verilere anlam kazandırılmış, aralarındaki ilişkiler açıklanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır. Yorumlama yapılırken her tema altında öğrenci, gözlemci, okutman ve araştırmacı öğretmen görüşleri sırayla ele alınmıştır. Yorumların daha anlaşılır olması ve tartışma kısmında birlikte tartışılabilmeleri için öne çıkan görüşler büyük puntolarla liste hâlinde yazılmıştır.

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu kısımda araştırmada geçerlik ve güvenirliğin nasıl sağlandığı alan yazında bahsi geçen ölçütlere göre (Bkz. Miles ve Huberman, 1994; Kirk ve Miller, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2016: 269-286) maddeler hâlinde anlatılacaktır. Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmanın araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesidir. Araştırmacının araştırılan olgu ve olay hakkında bütüncül bir resim oluşturabilmesi amaçlanır. Güvenirlik ise ölçülen sonuçların zaman ve gözlem açısından aynı biçimde ölçülebilmesidir. Nitel araştırmalarda bunu

sağlamak oldukça zor olmasına rağmen araştırmacı çeşitli stratejiler izleyerek kendisinden sonraki araştırmacılara güvenilir sonuçlar sunabilir. Aşağıda araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak için izlenen çeşitli stratejiler sunulmuştur:

- Aynı problem noktası ile ilgili veriler farklı kaynaklardan toplanarak çeşitleme yapılmıştır.
- Veri toplama araçları hazırlanırken meslektaş ve uzmanların teyidi alınmıştır.
- Her uygulamadan sonra veri toplama araçları güncellenmiştir. Böylece daha doğru sonuçlar elde etmek amaçlanmıştır.
- Araştırmada görüşmeler esnasında görüşme formlarına mutlak olarak bağlı kalınmamış, daha nitelikli veriler elde etmek için görüşmenin akışını yönlendiren yeni sorular yöneltilmiştir.
- Yüz yüze görüşmeler, sınıfta yapılan doğrudan ve bağımsız gözlemler ve alınan notlar araştırma ortamının daha gerçekçi biçimde yansıtılmasını sağlamıştır.
- Görüşme ve formlarda kullanılan ifadeler ayrıntılı olarak rapor edilmiştir. Bunun için bulgular bölümünde her yorumun altında o yoruma konu olan ifadeler küçük puntolarla sunulmuştur. Böylece araştırmacının ulaştığı sonuçların başka araştırmacılar tarafından bu ifadelere göre değerlendirilebilmesi amaçlanmıştır.
- Araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır.
- Araştırmanın bütün süreci ve araştırmanın sonuçlarına hangi adımlar atılarak ulaşıldığı yöntem bölümünde ayrıntılı olarak tasvir edilmiştir.
- Bulgular yorumlanırken elde edilen verilerle uyumlu ve tutarlı olunmasına, verilere bağlı kalınmasına dikkat edilmiştir; ancak ikinci/yabancı dil öğrencileriyle yürütülen görüşmelerde dil sınırlılıklarının olması kaçınılmazdır. Öğrencilerin Türkçe anlatımları kısıtlı olduğundan kastettikleri anlamlar görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından öğrencilere sık sık teyit ettirilmiştir. Araştırmacı, görüşmeleri kendisi yürüttüğü için çoğu zaman öğrencilerin ne demek istediklerini yakalamıştır. Öğrenciler zorlandıklarında kendilerini rahat ifade edebiliyorlarsa İngilizce olarak ifade etmelerine de izin verilmiştir.

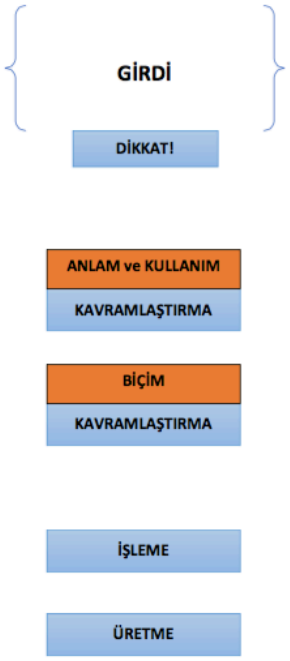
- Başka araştırmacıların benzer durumlarda ne olacağını anlayabilmeleri için araştırmada ders modelinin nasıl oluşturulduğu ayrıntılı olarak betimlenmiş ve örnek bir ders planı ve ekleri sunulmuştur. Böylece araştırmada yaşanan deneyimler ve örneklerin açık bir şekilde paylaşılarak benzer durumlara genellenebilmesi amaçlanmıştır.
- Araştırmada 3 farklı yetişkin grubuyla çalışılmıştır. Bu grupların ilk ikisi Türkiye'de Türkçe öğrenen "ikinci dil" öğrencileri iken son grup Amerika'da Türkçe öğrenen "yabancı dil" öğrencileridir. Gruplardaki öğrencilerin kişisel bilgilerine göz atıldığında dünyanın birçok ülkesinden öğrenci ile çalışılmıştır. İlk iki grup heterojen bir grupken üçüncü grup daha homojen bir gruptur. Böylece örneklemde de çeşitlilik sağlanarak genellemenin kuvvetlendirilmesi amaçlanmıştır.
- Araştırmada veriler çözümlenirken alan yazındaki çeşitli kavramlar kod olarak kullanılmıştır. Böylece araştırma sonuçlarının da teorilerle uyumlu olması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının teorilerle uyumlu olması araştırmanın geçerliğini artıran bir faktördür.
- Araştırmada araştırmacının konumu ve veri kaynağı olan bireyler açık bir şekilde tanımlanmıştır. Böylece benzer araştırmaları yapan diğer araştırmacıların örneklem oluştururken ve araştırmada kendi konumlarını belirlerken bu durumları dikkate almaları amaçlanmıştır.
- Elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavram çerçevesi tanımlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında ve tartışılmasında bu çerçeveye bağlı kalınmıştır. Böylece güvenirliğin artırılması amaçlanmıştır.
- Araştırmacı kişisel varsayımlarını, ön yargı ve yönelimlerini bulguları yorumlarken gerçek verilerden ayırarak ifade etmiştir.

3.8. Ders Modelleri

Bu başlık altında çalışmadaki her bir uygulamanın ders modelleri verilmiştir. Çalışmada üç uygulama yapıldığı için toplam üç ders modeli sunulmuştur. Her modelle birlikte o model oluşturulurken kullanılan kaynaklar kronolojik olarak sunulmuştur. Kaynakların yazar-tarih ve başlık bilgileri verilmiştir. Ayrıntılı künye bilgileri için araştırmanın kaynakçasına bakılabilir.

3.8.1. Birinci Uygulamanın Ders Modeli

Birinci uygulamada kullanılan ders modeli aşağıdaki gibidir. Model oluşturulurken kullanılan kaynaklar modelin yanında sunulmuştur.



Kullanılan Kaynaklar:

1. İhtiyaç Analizinin Sonuçları

2. Carter, Ronald ve Hughes, Rebecca ve McCarthy, Michael (2000). *Exploring Grammar in Context*.

3. Bland, Susan Kesner (2003). *Grammar Sense*.

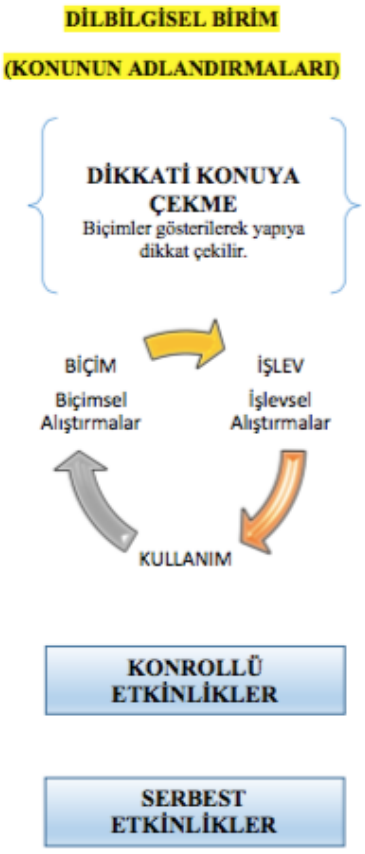
4. Adair-Hauck, Bonnie ve Donato, Richard (2010). Using a Story-Based Approach to Teach Grammar.

5. Newby, David (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive + Communicative approach.

Şekil 3.4. Birinci Uygulama Ders Modeli

3.8.2. İkinci Uygulamanın Ders Modeli

İkinci uygulamada kullanılan ders modeli aşağıdaki gibidir. Model oluşturulurken kullanılan kaynaklar modelin yanında sunulmuştur.



Şekil 3.5. İkinci Uygulama Ders Modeli

Kullanılan Kaynaklar:

1. İhtiyaç Analizinin Sonuçları

2. Birinci Uygulamanın Sonuçları

3. Thomson, Audrey ve Martinet, Agnes (1984). *A Practical English Grammar*.

4. Ur, Penny (1991). *A Course in Language Teaching - Practice and Theory*.

5. Hadfield, Jill ve Hadfield, Charles (1999). *Presenting New Language*.

6. Carter, Ronald ve Hughes, Rebecca ve McCarthy, Michael (2000). *Exploring Grammar in Context*.

7. Larsen-Freeman, Diane (2001). *Teaching Grammar*.

8. Bland, Susan Kesner (2003). *Grammar Sense*.

9. Cem, Ayşen (2005). Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi ve Uygulama Önerisi.

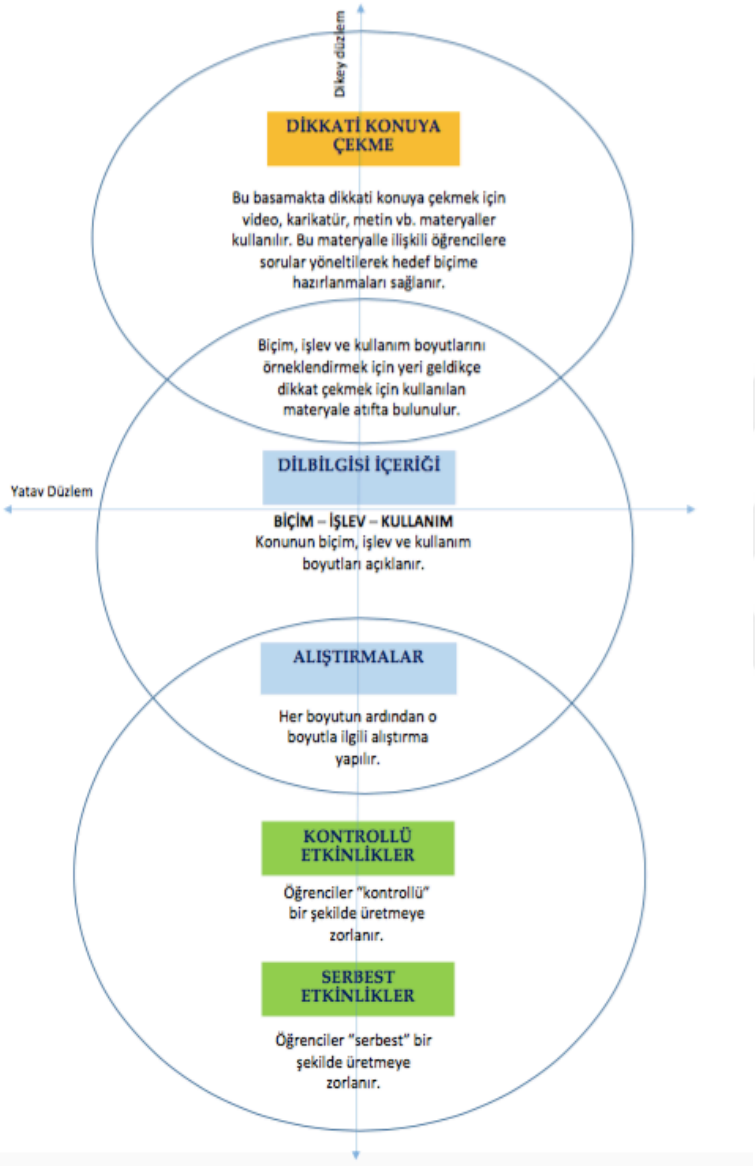
10. Azar, Betty Schrampfer ve Hagen, Stacy A. (2006). *Basic English Grammar*.

11. Adair-Hauck, Bonnie ve Donato, Richard (2010). Using a Story-Based Approach to Teach Grammar.

12. Newby, David (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive + Communicative approach.

3.8.3. Üçüncü Uygulamanın Ders Modeli

Üçüncü uygulamada kullanılan ders modeli aşağıdaki gibidir. Model oluşturulurken kullanılan kaynaklar modelle birlikte sunulmuştur.



Şekil 3.6. Üçüncü Uygulama Ders Modeli

Kullanılan Kaynaklar

1. İhtiyaç Analizinin Sonuçları

2. İkinci Uygulamanın Sonuçları

3. Thomson, Audrey ve Martinet, Agnes (1984). *A Practical English Grammar*.

4. Ur, Penny (1991). *A Course in Language Teaching -Practice and Theory*.

5. Hadfield, Jill ve Hadfield, Charles (1999). *Presenting New Language*.

6. Carter, Ronald ve Hughes, Rebecca ve McCarthy, Michael (2000). *Exploring Grammar in Context*.

7. Larsen-Freeman, Diane (2001). *Teaching Grammar*.

8. Bland, Susan Kesner (2003). *Grammar Sense*.

9. Cem, Ayşen (2005). Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi ve Uygulama Önerisi.

10. Azar, Betty Schrampfer ve Hagen, Stacy A. (2006). *Basic English Grammar*.

11. Adair-Hauck, Bonnie ve Donato, Richard (2010). Using a Story-Based Approach to Teach Grammar.

12. Newby, David (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive + Communicative approach.

13. Chen, Zhoajun (2016). Grammar Learning Strategies Applied to ESP Teaching.

3.8.4. Ders Modellerinin Geliştirilmesi

Tablo 3.5. Ders Modelinin Geliştirilmesi

BİRİNCİ UYGULAMA	İKİNCİ UYGULAMA	ÜÇÜNCÜ UYGULAMA	KISIM
Adair-Hauck ve Donato'nun (2010) çalışmalarında ortaya koydukları modelin ilk basamağı "Anlamlı Dilin Sunumu"dur. **Newby** (2015) dersin başında kullanılmasını önerdiği materyallere "Girdi" ismini vermiştir. **Carter, Hughes ve McCarthy** (2000) dilbilgisi anlatımına başlamadan önce ünitenin başına "Giriş" adı altında kısa bir bölüm koymuşlardır. **Bland** de (2003) kitabında üniteye "Söylem İçinde Dilbilgisi" başlıklı bir bölümle başlamaktadır. Aynı zamanda ihtiyaç analizine göre örneklerden yola çıkarak dilbilgisi anlatımının faydalı olabileceği anlaşılmıştır (**İAS3**[10]). Bu teorik modellere ve ihtiyaç analizinden yapılan sonuca dayanarak bu çalışmada öğrenciyi derse hazırlayacak bir materyal ile başlanmasına karar verilmiştir. Bu nedenle birinci basamak **Newby**'nin (2015) adlandırması benimsenerek "Girdi" olarak adlandırılmıştır. Ders modelinin ikinci basamağı "Dikkat!" olarak belirlenmiştir. Bu belirlenimin arka planına baktığımızda **Adair-Hauck ve Donato** (2010) çalışmalarında dilbilgisi biçimlerine öğrencilerin odaklanmasını sağlamak için "Dikkat!" basamağının uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. **Newby** (2015) derse başlamadan öğrencilerin farkındalığını artırmak için "Farkındalık" basamağından bahseder. **Carter, Hughes ve McCarthy**'nin (2000) ünitelerinin "Giriş" kısmında bir metinle birlikte metinle ilgili "Gözlemlerimiz" bölümüne yer verdikleri, bu bölümü öğrencilerin dikkatini konuya çekmek için	PD'de konuların adlandırmaları ve biçimlerin ele alınışı tartışma noktalarından biridir. Bir önceki uygulamada bu eksikliğin farkına varılmıştır (**1US3**). Bundan dolayı modelde "Dilbilgisi Birimi (Konunun Adlandırmaları)" maddesi eklenmiştir. Bu uygulamada "Girdi" adlandırmasının belirsiz bir adlandırma olduğu ve uygulayıcılar tarafından anlaşılmayabileceği düşünülmüştür. Girdi kavramıyla alan yazında da çok geniş bir anlam kümesi karşılanmaktadır. Alan yazındaki ders modellerinde girdiye karşılık gelen basamaklara daha ayrıntılı bakıldığında **Hadfield ve Hadfield**'in (2001) "Bağlam Oluşturma" basamağında yeni bir konunun onu anlamlı hâle getiren bağlamlar içinde sunulmasına vurgu yaptığı görülmektedir. Bağlam oluşturmak için metinler, resimler, gerçek nesneler, mimikler gibi birçok farklı materyal kullanılabilir. **Adair-Hauck ve Donato** (2010) ise "Anlamlı Dilin Sunumu" basamağında dilin tematik olarak sunulmasına, öğrencinin dilbilgisi biçiminden önce onun anlamıyla karşılaşması gerektiğine değinmektedir. **Carter, Hughes ve McCarthy**'nin (2000) kitabında "Giriş" olarak adlandırılan bölümde de öğrenciye gerçek dilden bir bağlam sunma çabasının olduğu görülmektedir. **Bland**'in (2003) kitabında da aynı şekilde "Söylem İçinde Dilbilgisi" adlı bölümde günlük dilden alınan metinlerin öğrencilere dersin başında bağlam oluşturmak için sunulduğu görülmektedir. Birinci uygulama sırasında da dersin bu bölümünün özünün gerçek hayattan bir materyal kullanarak bağlam oluşturmak ve dikkati konuya çekmek olduğu anlaşılmıştır (**1US1**).	İkinci uygulamaya göre öğrenciye ilk girdinin dikkati konuya çekme aşamasında sağlanması gerekmektedir (**2US2**). Bu yüzden derse dilbilgisi biçimlerini yazarak başlamak yerine, tematik ve anlamlı birtakım etkinliklerle başlanmalıdır. Bundan dolayı üçüncü modelde "Dilbilgisi Birimi" maddesi silinmiştir. Devam eden alan yazın taramalarında **Chen**'in (2016) dilbilgisi dersinden önce öğrencilerin konuya hazır hâle getirilmesi, bunun için öğrencilerin konu üzerine düşünmeye sevk edilmesi ve girdi materyalleri içerisinde hedeflenen dilbilgisi birimine bilinçli bir dikkatin gerektiğini vurgulaması "Dikkati konuya çekme" basamağını destekleyen bilgiler olarak benimsenmiştir. İkinci uygulamada "Dikkati Konuya Çekme" maddesinde kullanılan materyallerin daha sonra "kullanım" boyutunda da kullanılması tekrara düşürmüştür (**2US2**).	**1. KISIM - DİKKATİ KONUYA ÇEKME**

[10] Bu kısaltmalar bulgulardan elde edilen sonuçları temsil etmektedir. Bu sonuçlar kullanılarak ders modelinde ve planında değişiklikler yapılmıştır. Örneğin İAS3 kısaltması "ihtiyaç analizi sonuç 3"ü ifade ederken 1US1 ifadesi "birinci uygulama sonuç 1"i ifade etmektedir. Sonuçlar sayesinde bütün uygulama boyunca toplanan bulgular herhangi bir alan yazın tartışmasına girmeden doğrudan modele ve plana yansıtılmıştır. Alan yazın tartışması bütün uygulamalar bittikten sonra yapılmıştır.

BİRİNCİ UYGULAMA	İKİNCİ UYGULAMA	ÜÇÜNCÜ UYGULAMA	KISIM
kullandıkları görülmektedir. **Bland**'in de (2003) kitabında "Söylem İçinde Dilbilgisi" bölümünde bir metin sunduktan sonra bu metinle ilgili sorular sorduğunu, bu soruları da dikkat çekme için kullandığı görülmektedir. Ayrıca ihtiyaç analizinde dilbilgisi derslerinde kullanılan örnekler üzerinden yapı ve kurallara dikkat çekilebileceği anlaşılmıştır (**İAS3**). Bu teorik modellere ve ihtiyaç analizinin sonuçlarına dayanarak bu çalışmada öğrencinin dikkatini başta sunulan "Girdi" içindeki dilbilgisi konusuna çekecek birtakım etkinliklerle derse başlanmasına karar verilmiştir. Bu bölüm **Adair-Hauck ve Donato**'nun (2010) adlandırması kullanılarak "Dikkat!" olarak adlandırılmıştır.	Bundan dolayı bu basamağın adı derse ısınma ya da hazırlık anlamında "Dikkati Konuya Çekme" olarak adlandırılmıştır. Böylece birinci uygulamada "Girdi"den sonra "Dikkat!" olarak belirlenen basamak ile bu basamak birleştirilmiştir. Bu uygulamada dikkat çekme işlevi soru-cevap şeklinde tasarlanmıştır (**1US2**). Alan yazında da **Ur** (1991) "Farkındalık" adını verdiği basamakta dersin başında öğrencilerin konunun yapı ve anlam özelliklerinin farkına varmasını amaçlamaktadır. **Hadfield ve Hadfield** (2001) "Biçime odaklanma" adlı ders basamağında amacın öğrenciyi görsel olarak biçimle buluşturmak olduğunu söyler. **Adair-Hauck ve Donato** (2010) da "Dikkat Çekme" adlı ders basamağında öğretmenin öğrencilere çeşitli görseller üzerinden soru sorabileceğini belirtir. **Newby** (2015) "Farkındalık" adını verdiği ders basamağında öğrencilerin yeni dilbilgisi yapısının farkına varmalarının sağlandığını belirtir. **Carter, Hughes ve McCarthy**'nin (2000) "Kullanımdan Örnekleri Keşfetme" adını verdikleri ünite bölümünde öğrenciye sorular sorarak örnekler üzerinde düşünmesinin istendiği belirtilir. **Bland** de (2003) "Söylem İçinde Dilbilgisi" adını verdiği ünite bölümünde öğrenciyi metnin anlamı üzerine düşündürmek için sorular sorar. Bütün bu teori ve ihtiyaç analizinden elde edilen sonuçlara dayanarak bu uygulamada dikkati konuya çeken herhangi bir materyalden sonra o materyalde geçen yapıların belirginleştirilerek gösterilmesine karar verilmiştir. Ancak bu gösterimden önce öğretmen, önce öğrencilere yapıyı görüp göremedikleri ile ilgili sorular yöneltir. Öğrenciler yapı ve kullanımı üzerine kafa yorduktan sonra yapı gösterilir.		
Ders modelinin üçüncü basamağı "Kavramlaştırma" olarak belirlenmiştir; fakat bu basamak "Anlam ve Kullanım"ın kavramlaştırılması ile "Biçim"in kavramlaştırılması şeklinde iki kısma ayrılmıştır. Önce anlam ve kullanıma daha sonra biçime yer verilmiştir. Bu belirlenimin arka planına bakıldığında **Newby** (2015) öğrenme basamaklarında "Kavramlaştırma" basamağından söz eder. Ona göre kavramlaştırma basamağında öğrenciler açıklama, keşfetme ya da yönlendirilmiş alıştırmalar yoluyla yeni bir kuralı anlayıp özümserler. Bilgi bilinçli olarak	Devam eden alan yazın taramalarında bu kısımla ilgili yeni bilgilere ulaşılmıştır. **Celce-Murcia ve Hilles** (1988) dilbilgisinde kuralları belirleyen üç faktöre göre bu basamağı ayırmıştır. Bu faktörler "Sosyal faktörler", "Anlambilime dayalı faktörler" ve "Söylem faktörleri"dir. **Ur** (1991) "Farkındalık/Bilinçlendirme" basamağında konunun "Biçim" ve "Anlam" özelliklerinin ayrı ayrı verilmesi gerektiğini belirtmektedir. **Thomson ve Martinet** (1984) ünite modellerinde bütün konuları "Biçim" ve "Kullanım" diye ikiye ayırmışlardır. Eğer konu bir dilbilgisi biçimi değil de işleve dayalı bir birimse konuya	Bu kısımda modelde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Yalnızca biçime ve işleve dayalı alıştırmalar olduğu gibi kullanıma dayalı alıştırmaların da yapılabileceği düşünülerek bu madde eklenmiştir. Ders planında yapılan düzenlemelerse ders planında belirtilmiştir.	**2. KISIM: DİLBİLGİSİ İÇERİĞİ ve ALIŞTIRMALAR**

BİRİNCİ UYGULAMA	İKİNCİ UYGULAMA	ÜÇÜNCÜ UYGULAMA	KISIM
elde edilir. Sunum-Uygulama-Üretme (SUÜ) modeline göre hazırlanan kitaplarda ise kavramlaştırmanın aslında "sunum" basamağında gerçekleştirilmesi hedeflenir. **Carter, Hughes ve McCarthy**'de (2000) verilen girdiden sonra "gözlemlerimiz" adı altında bir bölüm bulunmaktadır. Bu kitapta kavramlaştırma gözlemlerimiz bölümünde yapılmaktadır. **Bland** ise (2003) "biçim" ile "anlam ve kullanım"ı ayırmış, bunların kurallarını ayrı ayrı kavramlaştırma yoluna gitmiştir. Kavramlaştırma sürecinin yapılandırılmasında ihtiyaç analizinden ortaya çıkan sonuçlar da etkili olmuştur. Buna göre örnekler üzerinden keşfettirmeye dönük bir ders stratejisi izlense bile açık dilbilgisine yer verilmeli ve ders iyi yapılandırılmalıdır. Yapıların yanında anlam ve kullanıma da yer verilmelidir (**İAS4**). Kavramlaştırma süreci "Girdi" ile başlamakta "Dikkat Çekme" ile devam etmektedir. Atıfta bulunulan bu kaynaklarda da kavramlaştırma süreci bütün basamaklarla iç içedir. Modeldeki bu basamak kavramlaştırma sürecinin başlangıcını değil, sonunu ifade etmektedir; yani ancak bu basamaktan sonra konunun anlaşıldığı varsayılıp etkinliklere geçilebilmektedir.	işlevler başlığı ile başlamışlardır. Yazarlar "Kullanım" başlığını da ikiye ayırmışlar, konunun kullanıldığı bağlamları verdikleri gibi kullanılmadığı bağlamları da vermişlerdir. **Bland** (2003) ünite modelinde "Biçim" ile "Anlam ve Kullanım" başlıklarını kullanmış, "Anlam ve Kullanım"dan önce "Biçim"e yer vermiştir. Yazar böyle yaparak öğrencilerin anlam ve kullanıma odaklanan daha zor ve açık uçlu etkinliklere geçmeden biçimin nasıl göründüğü ve sesletildiğini anlayacaklarını düşünmektedir. Alan yazındaki bu kanıtların yanında bu araştırmanın ihtiyaç analizinde öğrencilerin dilbilgisi kurallarının biçimleriyle birlikte işlevlerini de net olarak görmek istedikleri sonucuna varılmıştır (**İAS4**). Araştırmanın birinci uygulamasında da konuyu "Anlam ve Kullanım" ve "Biçim" olarak sınıflandırmanın öğrencilere daha anlaşılır geldiği sonucuna varılmıştır; ancak bazı öğrenciler "Biçim"in "Anlam ve Kullanım"dan önce verilebileceğini, bu sıranın konulara göre yer değiştirebileceğini belirtmişlerdir (**1US4**). Bundan dolayı ikinci uygulamanın modelinde bu sınıflandırma dairesel bir şekle büründürülmüştür. Bu daire hangi boyutun önce geleceğinin konuya göre, hatta konu içinde duruma göre değişebileceğini ifade etmektedir; ancak alan yazında **Larsen-Freeman** (2001) bir dilbilgisi konusunun "Anlam" ve "Kullanım" boyutlarını da ayrı ayrı ele almaktadır (253). **Cem** ise (2005) Türkçe için bu boyutların nasıl işlenebileceğini çalışmasında göstermektedir. Buna göre kullanım bölümünün çeşitli materyaller kullanarak bağlam oluşturmayı hedeflediği anlaşılmaktadır (11); ancak anlam boyutunu dilbilgisi konularına tam olarak uygulamak mümkün görünmemektedir. Dilbilgisi biçimlerinin anlamdan ziyade işlevleri vardır. Bundan dolayı bu uygulamada "Anlam" yerine "İşlev" adlandırması tercih edilecek ve konu biçim-işlev-kullanım üçlüsü çerçevesinde ele alınacaktır. "Biçim" ve "İşlev" boyutlarından hemen sonra "Biçime dayalı alıştırmalar" ve "İşleve dayalı alıştırmalar"a yer verilecektir.		

BİRİNCİ UYGULAMA	İKİNCİ UYGULAMA	ÜÇÜNCÜ UYGULAMA	KISIM
Ders modelinin dördüncü basamağı "İşleme" olarak belirlenmiştir. Bu belirlenimin arka planına bakıldığında **Adair-Hauck ve Donato**'nun (2010) öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili genelleme yapabilecekleri "Yeniden Yapılandırma" basamağından söz ettikleri görülmektedir. **Newby** de (2015) esnek yapılandırılmış etkinliklerle oluşturulan "İşleme" basamağından söz etmektedir. **Carter, Hughes ve McCarthy**'nin (2000) günlük hayattan kalıplarla öğrencinin bir işi başarmasına dayalı olan "Eylem İçinde Dilbilgisi" bölümüne yer verdikleri görülmektedir. **Bland**'in (2003) "Gözden Geçirme" bölümünde öğrenilen konuyu etkinliklerle pekiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Bu teorik modellere dayanarak öğrencilerin iletişimin baskısını hissetmeden öğrendikleri konuyu yapılandırabilecekleri etkinliklerden oluşan bir bölüme yer verilmesine karar verilmiştir. Bu bölüm **Newby**'nin (2015) adlandırması kullanılarak "İşleme" olarak adlandırılmıştır. Ders modelinde beşinci basamak "Üretme" olarak belirlenmiştir. Bu belirlenimin arka planına bakıldığında **Adair-Hauck ve Donato**'nun (2010) yaratıcılığı destekleyen etkinliklerden oluşan "Genişletme Etkinlikleri"nden bahsettiği görülmektedir. **Newby** (2015) ise öğrencilerin serbest bağlamlar içerisinde öğrendikleri konuyu kullanabilecekleri "Üretme" basamağından söz eder. **Carter, Hughes ve McCarthy**'nin ise (2000) "Tamamlayıcı" olarak adlandırdıkları bölümde açık uçlu görevlere yer verdikleri görülmektedir. Bu teorik modellere dayanarak öğrencilerin öğrendikleri konuyu kurallara hiç odaklanmadan iletişim içerisinde kullanabilecekleri etkinliklerden oluşan bir bölüme yer verilmesine karar verilmiştir. Bu bölüm **Newby**'nin (2015) adlandırması kullanılarak "Üretme" olarak adlandırılmıştır.	Bu uygulamada bir önceki uygulamadaki "İşleme" basamağı "Kontrollü Etkinlikler" olarak değiştirilmiştir. Alan yazındaki modellere yeniden bakıldığında **Ur** (1991) "Yönlendirilmiş anlamlı alıştırmalar" adını verdiği ders basamağında öğrencilerin belirli kalıplar içerisinde kendilerine ait cümleler oluşturduklarını belirtir. **Hadfield ve Hadfield** de (2001) öğrencilere konuyu kullanmaları için fırsat verilmesi gerektiğini belirtir. **Newby**'e göre (2015) öğrenciler konuyu öğrendikten sonra öğrendikleri yapıyı kurala çok odaklanmadan kendi cümlelerini yaratmak için esnek bir şekilde yapılandırılmış etkinliklerde kullanmalıdırlar. Böylece bu basamağa kadar konuyu anlamak için dondurulan zihinsel hareket bu basamakla birlikte yeniden harekete geçirilir. Dersin başında yapıya odaklanan öğrencinin dikkati yapıdan yeniden uzaklaşarak iletişim kurmaya doğru ilk adımını atar. O hâlde burada **Newby**'nin tarifi benimsenmekle birlikte, öğretmenler tarafından anlaşılmama kaygısı taşıyarak adlandırma değiştirilmiştir. **Azar ve Hagen** (2006) ünite modellerinde "Haydi konuşalım" ve "Yazma" adı altında iki ayrı bölüme yer vermişlerdir. Bu bölümlerde öğrenciler konuşmaya ve yazmaya dayalı üretime zorlanır. Alan yazındaki bu bilgilerden ve bu araştırmanın birinci uygulamasından (**1US5-1US6-1US7**) yola çıkarak bu basamakta sınırlarını öğretmenin öğrencilerin seviyelerine göre belirlediği; ancak öğrencileri sınırlı seviyede konuşmaya ve yazmaya sevk eden etkinlikler düzenlemek amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın ihtiyaç analizinde dilbilgisi derslerinin dört temel dil becerisi ile bağlantılı yürütülmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştı (**İAS2**). Buna göre özellikle yazma becerisi üzerinden olmak üzere konuşma becerisine de dayanan etkinlikler düzenlenebilir. Yine ihtiyaç analizinin bulgularına göre dilbilgisi derslerinde öğrencilerin "doğruluk"tan "akıcılık"a doğru götürülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştı (**İAS1**). Bu etkinliklerin öğrencileri akıcılığa taşıyan birinci basamak olduğunu söyleyebiliriz. Bu uygulamada bir önceki uygulamadaki "Üretme" basamağı "Serbest Etkinlikler" olarak değiştirilmiştir. Alan yazındaki modellere yeniden	Bu kısımda modelde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Ders planında yapılan düzenlemelerse ders planında belirtilmiştir.	**3. KISIM -ETKİNLİKLER**

BİRİNCİ UYGULAMA	İKİNCİ UYGULAMA	ÜÇÜNCÜ UYGULAMA	KISIM
Ders modelinde "İşleme" ve "Üretme" basamaklarında tasarlanan etkinliklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için **Newby**'nin (2015) teklif ettiği "Pedagojik Ölçütler" ve "İletişime Dayalı Ölçütler" benimsenmiştir; ancak bu ölçütler aynen alınmamış, çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. Buna göre Pedagojik Ölçütler, çalışmanın konusu olan "Pedagojik Dilbilgisi" ile karıştırılabileceği ve genellenebileceği endişesiyle Bilişsel/Duyuşsal Ölçütler olarak adlandırılmıştır. **Newby**'nin pedagojik ölçütler arasında saydığı ölçütler bilişsel/duyuşsal alana aittir. Bu ölçütler derin işlemleme, motivasyon, akran/sosyal öğrenme ve test edici/geliştirici etkinlikler olarak belirlenmiştir. Burada yapılan düzenlemelerden biri **Newby**'nin "Adanmışlık Süzgeci" olarak isimlendirdiği ölçütün daha anlaşılır olması için "Motivasyon" olarak adlandırılmasıdır. Diğer bir düzenleme ise "Test edici ya da Geliştirici Etkinlikler" ölçütünün "Biliyor musun ya da Kullanabilir misin Etkinlikleri" ölçütü ile çok benzediği için ikincisinin çıkartılmasıdır. İletişime Dayalı Ölçütler olarak ise bağlamlaştırma, kişiselleştirme, etkileşim ve görev temelli ölçütleri belirlenmiştir. Karmaşık düzenleme ve işlemlerin otantikliği ölçütleri, gözlemlenemeyecek kadar soyut olduğu için alınmamıştır. Ayrıca ihtiyaç analizine göre öğrenciler mekanik alıştırmaların ardından dili kullanmaya dönük etkinlikler talep etmişlerdir. İşleme ve üretme basamaklarının belirlenmesinde bu sonuç da etkili olmuştur (**İAS5**).	bakıldığında **Celce-Murcia ve Hilles** (1988) "İletişime dönük pratik" adını verdiği ders basamağında öğrenciye öğrendiği yapıyı iletişim içerisinde kullanabileceği pratikler yaptırılmasını ön görür. **Ur** (1991) "(Yapı Temelli) Söylem Oluşturma" adını verdiği ders basamağında öğrencilerin kendilerine verilen bir işle ilgili tartışma yapmalarını ön görür. **Adair-Hauck ve Donato** (2010) öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri yaratıcı ve bir bağlam içindeki etkinliklerle, önceki bilgilerini de kullanarak üretmelerini ön görür. **Newby** (2015) öğrencilerin dilbilgisi yapısını serbest bağlamlar içinde sadece mesaja odaklanarak kullanabileceklerini belirtir. Buna göre bu basamakta etkinlik yapılandırılmaz, öğrenciye bir "görev" verilir ve bu işi başarmaları için yalnız bırakılırlar. **Azar ve Hagen** (2006) ünite modellerinde "Haydi konuşalım" ve "Yazma" adını verdikleri bölümlerde öğrencileri konuşma ve yazma becerileri üzerinden üretmeye sevk etmeyi ön görürler. **Carter, Hughes ve McCarthy** de (2000) "Eylem içinde dilbilgisi" adını verdikleri ünite bölümlerinde öğrenciye bir iş verilmesini ve öğrencinin bu işi başarmasını amaçlar. Alan yazındaki bu bilgilerin yanında birinci uygulamaya göre (**1US5-1US6-1US7**) öğrenciler üretime dönük etkinlikler yaptıkça kendi hatalarını izleme ve düzeltme imkânı bulmaktadır. Bundan dolayı dersin bu aşamasında öğrenciler tamamen serbest olarak üretime odaklanır. Bu araştırmanın ihtiyaç analizine göre (**İAS1**) "Serbest etkinlikler" doğruluk kaygısını bir kenara koyarak öğrencilerin akıcılığını artırmayı amaçlar. Yine ihtiyaç analizine göre (**İAS4**) bu etkinliklerde dilbilgisi yapılarının gerçek hayatta hangi işlerde kullanıldığı öğretmen tarafından tespit edilir (biçim-bağlam eşleştirmesi yapılır), öğrencilere bu yönde görev temelli etkinlikler yaptırılır. Bir önceki uygulamada alıştırma ve etkinlikleri geliştirirken göz önünde bulundurulan **Newby**'nin (2015) ölçütleri bu uygulamada da göz önünde bulundurulmuştur.		

3.9. Geliştirilmiş Örnek Ders İçeriği

Bu kısımda araştırma için belirlenen dilbilgisi içeriğinin (*-mA/-mAK* ekleri) "2.4. Dilbilgisi İçeriğinin Sunulması (Yatay Düzlem)" kısmında teorik çerçevesi çizilen biçim, işlev ve kullanım boyutlarına göre betimlenmesi gerçekleştirilecektir. Bu betimleme konuları betimleyici yaklaşımla ele alan belli başlı dilbilgisi eserlerinden ve ders kitaplarından yapılmıştır. Buyurucu yaklaşıma sahip olduğu düşünülen dilbilgisi eserlerine değinilmemiştir. Taranan kaynaklar yazarlarının isimleriyle belirtilmiştir; ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretim setleri kitaplarının başlıklarıyla ve konunun işlendiği seviyeleriyle belirtilmiştir (Örneğin İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, İstanbul B1 olarak belirtilmiştir.).

Araştırmada taranan kaynak dilbilgisi eserleri şunlardır: *Göğüş, 1969; Gencan, 1979; Erguvanlı Taylan, 1993; Underhill, 1976; Kural, 1994; Aydın, 1999; Deny, 2012*.

Ders kitapları ise şunlardır: *İstanbul B1, Yedi İklim A2, Yeni Hitit Temel 1, Ketrez (2012)*.

Kaynaklar taranırken derinlemesine bir dilbilimsel betimleme amacı güdülmemiş, bir ikinci/yabancı dil öğretmeninin derslerine hazırlanırken göz atabileceği ve ulaşabileceği muhtemel kaynaklar taranmıştır. Her bir boyut için öncelikle dilbilgisine yönelik eserlerindeki sonra ders kitaplarındaki görüşler değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bu kaynaklardan yola çıkarak bu araştırmanın tespitlerine yer verilmiştir.

3.9.1. Biçim Boyutu

Biçim boyutu, belirli bir dilbilgisi biriminin nasıl biçimlendiği ya da cümle içinde diğer ögelere göre nasıl sıralandığı ile ilgilenen boyuttur.

Tablo 3.5. Biçim Boyutunun Betimlenmesi

Dilbilgisine Yönelik Eserlerdeki Görüşlerin Değerlendirilmesi	Ders Kitaplarındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi
Araştırmalarda *-mA/-mAK* ekleri ile ilgili tartışma konularından biri bu eklerin aynı ekler olup olmadıkları ile ilgilidir. Bu çalışmada taranan dilbilgisi eserlerinin büyük çoğunluğu *-mA ve -mAK* olarak iki ayrı ekin varlığını kabul etmekte ve tartışmayı bu iki ayrı ekin özellikleri üzerinden yürütmektedir (Bkz. Göğüş, 1969: 91; Gencan, 1979: 379-80, Erguvanlı Taylan, 1993: 161-171); ancak Deny (2012: 401), Underhill (1976: 307-13) ve Kural (1994: 80-111) diğer kaynaklardan farklı bir bakış açısına sahiptir. Deny (2012: 401) *-mA*'nın *-mAK*'dan gırtlak sesi k ünsüzünün düşerek oluştuğunu söylemekte buna da eksiltilmiş (hafifletilmiş) adını vermektedir. Underhill (1976: 311) *-mA* için 'kısa mastar' adlandırmasını kullanarak pratikte *-mA*'nın gerçek mastar olan *-mAK*'ın kendisinden sonra kişi eki geldiğindeki yani özne açık bir şekilde belirtildiğindeki biçimi olduğunu ifade etmektedir. Buna benzer şekilde Kural (1994: 94) *-mA ve -mAK*'ın her ikisinin de mastar olduğunu, *-mAK*'ın aslında *-mAK* ve -K- şeklinde iki parçaya ayrılabileceğini, buradaki *-mA*'nın da diğer kaynaklarda ayrı bir ekmiş gibi algılanan *-mAK* olduğunu belirtmektedir. Kural bu bakış açısından dolayı *-mA(K)* şeklinde bir gösterimi tercih etmektedir. Kural'a göre bu ekin sonundaki -K- sesi aslında diğer bazı dillerde gördüğümüz tümleyiciler gibidir (İng. *that*, Ar. *allazi*, Fars. *ki* vs.). Hatta Kural, diğer yan cümle ekleri olan *-DIK* ve *-AcAK*'ın sonundaki -K- sesinin de tıpkı *-mA(K)*'taki gibi olduğunu, bu eklerin de zaman ekleri olan *-DI* ve *-AcAK* ve -K- sesi şeklinde iki parçadan oluştuğunu belirtmektedir. *-AcAK*'taki durum ise *-AcAK-* + -K- şeklindedir.	Ders kitaplarında ise bu eklerin konuların başlıklarında büyük ölçüde *-mA ve -mAK* şeklinde iki ayrı ek olarak sunulduğu; ancak ünite içlerinde daha geçişken bir sunumun olduğu görülmektedir. Örneğin İstanbul B1'de konu "İsim-Fiil Ekleri (*-mA*, *-mAK)*", Yedi İklim A2'de "*-mA/-mAK*", Yeni Hitit Temel 1'de "ADLAŞTIRMA *-mA*, *-mAK*" şeklinde iki ayrı ek olarak başlıklandırılmaktadır. Ünitelerin içine bakıldığındaysa özellikle Yeni Hitit Temel 1 ve Yedi İklim A2'de ekler hakkında herhangi bir dilbilgisi açıklamasına gidilmemekte, yalnızca cümleler ve tablolar içerisinde eklerin yapısal özellikleri karışık olarak gösterilmektedir. İstanbul B1'de ise eklerin daha ayrık olarak ele alındığı, "fiil + mAk, fiil + mA, fiil + mA + iyelik eki" şeklinde üç ayrı yapısal oluşum olarak sunuldukları görülmektedir. Ketrez (2012) ise konuya başlık olarak "*-mA ve -mAK*'lı Mastarlar" başlığını seçmiş, ünite içerisinde *-mA* ile *-mAK*'ın birbirine karıştırılmaması gerektiğini, *-mA*'nın *-mAK*'tan farklı işlev ve kullanımlarının bulunduğunu özellikle vurgulamıştır (173).

Bu Araştırmanın Tespitleri

-mA/*-mAK* eklerinin biçim boyutu ile ilgili dilbilgisi eserlerinde bu eklerin ayrı ekler mi yoksa aynı ekin farklı görünümleri mi olduğu bir tartışma konusudur. Bu tartışmanın sebebi *-mA* ve *-mAK* gibi yan cümle yapan eklerden olan *-DIK* ve *-AcAK* eklerinin sonunda da tıpkı *-mAK* gibi -K sesinin olmasıdır. *-mAK*'ın *-mA*'ya bir -K sesi eklenmesi ile oluştuğu fikri, dilbilgisi derslerinde de iki ek kullanmak yerine tek bir gösterimle *-mA(K)* şeklinde bir ek kabul etmek fikrini akıllara getirmektedir. Böyle bir kabul "2.4. Dilbilgisi İçeriğinin Sunulması (Yatay Düzlem)" kısmında ifade edilen pedagojik bir kuralın basit ve ekonomik olması gerekliliğine uygun da görülebilir. Buna rağmen bu iki biçimin işlevleri farklı olduğu için derslerde her durumda ekler ikiye ayrılarak işlenmek zorundadır; yani *-mA*'nın işlevleri ile *-mAK*'ın işlevleri ayrı ayrı ele alınmak durumundadır. Nitekim ders kitaplarında da *-mA* ve *-mAK* konularına bakıldığında konunun yapılar üzerinden değil, işlevler üzerinden ele alındığı ve *-mA* ve *-mAK* arasındaki kullanım farklarına dikkat çekildiği görülmektedir. Bu bakımdan *-mA* ve *-mAK* olarak iki ayrı ekin kabul edilmesi ile *-mA(K)* şeklinde tek bir ek kabul edilmesi arasında pedagojik açıdan bir fark yoktur. Sonuç olarak ikisi de farklı işlevleri olan eklerdir.

-mA ve *-mAK* olarak iki ayrı ek kabul edildikten sonra bu eklerin cümle içinde kullanımlarında ortaya çıkan çeşitli ses değişimleri öğrencilere verilmelidir. *-mA* ekinin ses değişimleri Türkçenin genel ses kurallarına uygundur. Burada bir problem görünmemektedir; ancak *-mAK* ekinin ses değişimleri arasında görülen -K sesinin -y olması pedagojik açıdan bir problem noktasıdır. Bunun sebebi kaynaklar arasında da bir birliğin oluşmamış olmasıdır. Bazı kaynaklar örneğin "Pazardan ekmek almaya gidiyorum." cümlesinde görülen y sesinin geleneksel dilbilgisinde çokça karşılaşılan "kaynaştırma sesi" olduğunu iddia etmektedir. Oysa bu şekilde bir kabul *-mA* ve *-mAK* ekleri arasındaki işleve dayalı farkı kavraması beklenen öğrencinin baştan önünü tıkamaktadır. Bu cümlede "almaya" kelimesindeki ek *-mA* değil, *-mAK* ekidir. -y'yi kaynaştırma sesi kabul edip buradaki ek de *-mA* kabul edildiği anda *-mA* ile *-mAK* arasındaki özneye dayalı farkın anlaşılması imkânsız hâle gelmektedir. Aslında bu araştırmanın ihtiyaç analizinde öğrencilerin zorlandıkları konular arasında *-mA*/*-mAK* eklerinin ön sıralarda çıkması ve zorlanma sebeplerinin de iki ek arasındaki farkın öğretilememesi olması bu tür bir kabulün ürünüdür.

Bu tartışmanın altında yatan temel sebep dilbilgisine yaklaşırken "Buyurucu Dilbilgisi" anlayışı ile yaklaşılmasıdır. Yukarıda dilbilgisi içeriğini sunmanın teorisi tartışılırken bir dilbilgisi dersine öğretmenlerin ve araştırmacıların betimleyici bir şekilde yaklaşmaları gerektiği belirtilmiştir. Betimleyici yaklaşımla buyurucu yaklaşım arasındaki fark *-mAK* eki üzerinden özetlenebilir. Aslında *-mAK*'tan sonra bir ünlü gelirse (örneğin -A ya da -I durum ekleri) sondaki -K sesinin ğ'ye dönüşmesi beklenir. Türkçenin bir döneminde böyle de kullanılmıştır; ancak bugün bu ses y olarak telaffuz edilmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci için -dolayısıyla bir Türkçe öğretmeni için- y'nin yanlış bir kullanım olduğu ğ'nin doğru olduğu ya da eskiden ğ'nin bugün y'nin kullanıldığı gibi bir tartışmaya girmek betimleyici değil buyurucu bir dilbilgisi olacaktır. Eski biçimlerden ancak Türkçeyi dönemleriyle birlikte öğrenmek isteyen belki de Türkçe üzerine uzmanlaşacak olan bir gruba bahsedilebilir. Akademik amaçlarla da olsa bugünkü dili kullanmak ve iletişim kurmak için öğrenen öğrenciler için böyle bir konuya girmek pedagojik açıdan uygun değildir. Ayrıca dildeki bu tür değişimleri kabul etmemek aynı zamanda yukarıdaki paragrafta olduğu gibi "almaya" kelimesindeki -y sesini anlamaya da engel olmaktadır. Özetle, pedagojik açıdan-*mA* ekinin biçime dayalı değişimleri *-ma*/-me şeklindeyken *-mAK* ekinin *-ma*y/-mey şeklindedir.

3.9.2. İşlev Boyutu

İşlev boyutu, dilbilgisi yapısının cümle içerisinde oynadıkları rolleri ve birbirleriyle ilişkilerini ifade eden boyuttur.

Tablo 3.6. İşlev Boyutunun Betimlenmesi

Dilbilgisine Yönelik Eserlerdeki Görüşlerin Değerlendirilmesi	**Ders Kitaplarındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi**
Öznenin Durumu	*Öznenin Durumu*
Dilbilgisine yönelik eserlerde *-mA*/*-mAK* arasındaki fark ile ilgili tartışma büyük ölçüde yan cümledeki öznenin durumu üzerinden gerçekleştirilmektedir[11]. Genel kabul gören fikir, *-mAK*'lı cümlelerde	Yedi İklim A2 ve Yeni Hitit Temel 1 setlerinde *-mA ve -mAK* ekleri arasındaki kaynak dilbilgisi kitaplarında bahsi geçen özneye dayalı farka dair herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. İstanbul

[11] Göğüş (1969: 91) *-mAk*'lı eylemlikler ile kurulmuş yan cümlelerin öznelerinin adın yalın hâlinde bulunduğunu belirtmektedir (Uğur, Ankara'ya dönmek istiyordu.). *-mA* ekiyle kurulan eylemliklerde ise yan cümlelerde öznelerin yüklemle ad tamlaması durumunda bulunduğunu belirtmektedir (Seyyar satıcıların yataklı vagona girmesi.).

Underhill (1976: 307-13) *-mAK* ve *-mA* arasındaki farkı özneye sahip olup olmama olarak okumaktadır. Aşağıda özneyi belirtmek istediğimizde a cümlesini, belirtmek istemediğimizde b cümlesini söyleriz.

(4)

a. [Benim gelmem] çok zor.

b. [Gelmek] çok zor.

Kural'a göre (1994: 80-111), *-mA* ve *-mAK* eklerinin dağılımı yani hangi durumda hangisini kullanacağımız yan cümledeki özne tipi ve özne-fiil uyumuna göre belirlenir. İç cümlenin öznesi iyelik eki (Kural buna durum eki diyor) gerektirip de yan cümlede özne fiille uyum gösterdiğinde *-mA*, iyelik eki gerektirmeyip de öznenin fiille arasında uyum bulunmadığında *-mAK* eki kullanılır. Dilbilimde *-mAK* ekli yan cümlelerde özne büyük *ADIL (İng. PRO)*, -mA ekli yan cümlelerde özne küçük *adıl (İng. pro)* ile gösterilmektedir. Kural da bu kullanımla şu örnekleri vermektedir:

(5)

a. Ahmet [*ADIL* yere düşmek]ten korkuyor.

b. Ahmet [*Ayşe'nin* yere düşmesi]nden korkuyor.

Aydın (1999: 33-41), geleneksel dilbilgisi yaklaşımlarının gizli özne diye söz ettiği adıl düşürme olayına dikkat çekmektedir. Bu düşürme olayı küçük *adıl* olarak gösterilmektedir. Oysa ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler daha çok *Yönetme ve Bağlama Kuramı*na göre büyük *ADIL* olarak gösterilen boş kategoride problem yaşamaktadırlar. Örneğin öğrenciler (6)'daki cümlede bir adıl bulunabilirken, (7)'deki cümlede niçin adıl bulunamadığını geleneksel yaklaşımla yazılmış ders kitaplarından öğrenememektedirler.

öznenin gerçekleşme ihtimalinin olmadığı iken, *-mA*'lı cümlelerde gerçekleşme ihtimalinin olduğudur. Araştırmalar evrensel dilbilgisindeki *Yönetme ve Bağlama Kuramı*'na atıfta bulunmaktadır. Buna göre gerçekleşme ihtimali bulunmayan özneler büyük *ADIL* sembolü ile gösterilirken gerçekleşme ihtimali bulunanlar küçük *adıl* sembolü ile gösterilmektedir (Göğüş 1969: 91; Underhill 1976: 307-13; Kural 1994: 80-111; Aydın 1999: 33-41). (1) a. Ali [*ADIL* okula gitmek] istiyor. b. Ali [*adıl* okula gitmesi]ni istiyor. Yukarıda (1)a cümlesinde yan cümlenin öznesini ana cümlenin öznesi kontrol etmektedir. (1)b cümlesinde ise özne gerçekleşme ihtimali olan bir öznedir ve burada 3. tekil kişi olarak yan cümlenin eylemi üzerinde görülmektedir. Buraya istersek *Ayşe'nin* öznesini koyabiliriz.	B1'de ise yan cümle ve ana cümlenin öznelerinin farklı ve yan cümlenin öznesinin belirtilmesinin gerekli olduğu durumlarda iyelik eki kullanıldığı vurgusu yapılmaktadır; ancak iyelik eki ile özne arasında herhangi bir bağ kurulmamaktadır. Ketrez ise (2012) *-mA* ile *-mAK* biçimleri arasındaki farkı ana cümle ile yan cümlenin öznelerinin farklı olduğu durumlarda *-mA*, aynı olduğu durumlarda *-mAK* kullanılır yaklaşımıyla ele almaktadır.
Adlaşma Underhill (1976: 307-8), bu eklerin bir cümlenin başka bir cümle içinde o cümlenin dilbilgisine dayalı rolünü tamamlamak için yer almasını sağladığını belirtmektedir. Underhill (1976: 307-8), iç içe geçmenin ilk cümlenin adlaşması sayesinde olduğuna dikkat çekmekte, bu tür cümlelerin yerine gerçek ad öbekleri yazabildiğimizi belirtmektedir.	*Adlaşma* *-mA(K)* ekinin yabancılara Türkçe öğretimi setlerinde en çok vurgulanan işlevi adlaştırmadır. Örneğin İstanbul B1, bununla ilgili "Adlaştırma, bir fiilin cümle içerisinde ad görevinde kullanılması demektir. Türkçede adlaştırma, fiile *-mAK*, *-mA* ve -(y)Iş eklerinin getirilmesi ile yapılır. Bu ekler bütün fiil kök ve gövdelerine gelebilir. Bu eki alan fiiller cümlede isim gibi kullanılarak bir işin, hareketin adı olur. Bu eklerden sonra ad durum ekleri gelebilir." tanımını yapmaktadır. Yeni Hitit

(6)

a. Ayşe [onun ders çalışmasın]-ı istiyor.

b. Ayşe [*adıl* ders çalışmasın]-ı istiyor.

(7)

a. *Ayşe [onun ders çalışmak] istiyor.

b. Ayşe [*ADIL* ders çalışmak] istiyor.

(3) a. [Orhan'ın geç kalması]na kızdım. b. [Orhan'ın dostu]na kızdım. Erguvanlı Taylan da (1993: 161-71) *-mA(K)* ekinin yan cümle kurmaya yarayan eklerden biri olduğunu, bu eklerle yan cümlelerin adlaştırıldığını ve ana cümlenin eylemine bağlı olarak gerekli durum ekini aldıklarını belirtir. Kural da diğer araştırmacılara benzer şekilde *-mA(K)*'ın adlaştırıcı olduğunu vurgular. Hatta Kural'ın çalışmasının giriş bölümü *-mA(K)*'ın adlaştırıcı olduğunu, -Iş'ın ise olmadığını kanıtlamaya ayrılmıştır.	Temel 1 ise herhangi bir tanım yapmamakta ancak konuyu ADLAŞTIRMA başlıklı tablo içinde sunmaktadır.
Durum Ekleri Araştırma için taranan kaynak dilbilgisi eserleri bu eklerin durum eki ile yüklenmesine de yer vermektedir. Örneğin Erguvanlı Taylan (1993) bu eklerle iç cümlelerin adlaştırıldığını, bundan dolayı ana cümlenin eylemine bağlı olarak gerekli durum eklerini aldıklarını belirtmektedir.	*Durum Ekleri* Yedi İklim A2'de *-mA* ve *-mAK* ekleri ile ilgili herhangi bir formül ve açıklama verilmemiştir. İstanbul B1'de ise [fiil + mAk], [fiil + mA] ve [fiil + mA + iyelik eki] formülleri verilmekte durum eki içerideki cümleye dahil edilmemektedir; ancak *-mA*'nın dolaylı anlatım işlevi ele alınırken verilen [fiil + mA + iyelik eki + belirtme eki] formulü durum eklerinin (burada belirtme eki) yalnızca dolaylı anlatımlarda mı kullanıldığı sorusunu beraberinde getirmektedir. Yeni Hitit Temel 1'de ise iç cümle iki formül altında tablo ile sunulmaktadır. Birinci tabloda yalnızca [Adlaştırma + İyelik Eki] bulunurken ikinci tabloda [Adlaştırma + İyelik Eki + Durum] formülü verilmektedir. Bu tablolara göre kitabın yan cümleyi yalnızca iyelik eki alanlar ve iyelik eki ve durum eki alanlar şeklinde iki kısımda düşündüğü gibi bir algı oluşmaktadır. Ketrez ise (2012) bu eklerle kurulan yan cümleleri cümle içindeki konumları bakımından ele almakta, yan cümlelerin bazen özne bazen yüklem bazense nesne pozisyonunda kullanıldıklarına dikkat çekmektedir. Yan cümleler özne ve yüklem pozisyonunda iken herhangi bir durum eki almazken nesne pozisyonunda kullanıldıklarında durum eki almaya başlıyorlar. Bu bakış açısıyla Ketrez, durum eklerinin ana cümlenin eylemine bağlı olduğu görüşünü kitabına yansıtmakta ve örtülü olarak uygulamaktadır. Durum eklerinin yan cümlelere nasıl eklendiğini gösterdiği tabloda ise örneğin *-mA*yA şeklinde bir gösterimi tercih etmekte, herhangi bir yan cümle formülü vermemektedir.

Zamana Gönderme

Erguvanlı Taylan (1993), *-mAK* ekini görünüş belirtip belirtmeme açısından tartışmakta, *-DIK*/*-AcAK* ekleri ile karşılaştırmaktadır. Sonuç olarak *-DIK*/*-AcAK* görünüş belirtirken *-mAK* ekinin görünüş belirtmediğini ifade etmektedir (161-171). Kural da (1994) *-mA(K)* ekinin zamana yönelik herhangi bir anlam belirtmediğini ifade etmektedir (91-2). Buna karşılık diğer yan cümle ekleri olan *-DIK* ve *-AcAK* eklerinde zaman anlamının ortaya çıktığını vurgulamaktadır.

Zamana Gönderme

Ders kitaplarında *-mA(K)* eki, diğer adlaştırıcı ekler olan *-DIK* ve *-AcAK* gibi eklerden ayrı olarak işlendiği için ünite içinde herhangi bir şekilde bu eklere atıfta bulunulmamaktadır. Ketrez ise *-mA* ve *-mAK* eklerini ele aldığı ünitede *-mAK* ve *-DIK*/*-AcAK* karşıtlığını ele alarak aşağıdaki cümleler arasındaki tek farkın zaman farkı olduğunu belirtmektedir:

(4)

a. Aylin'in geç kalmasına kızdık.

b. Aylin'in geç kalacağına kızdık.

c. Aylin'in geç kaldığına kızdık.

'We were surprised that Aylin is/was/will be late'

Bu Araştırmanın Tespitleri

-mA/*-mAK* eklerinin öncelikli işlevi adlaştırmadır. Taranan kaynaklara göre *-mA* ve *-mAK* ekleri bir cümlenin bir başka cümlenin dilbilgisine ait rolünü tamamlamak için o cümlenin içine girmesini sağlamaktadır. İçe giren cümle adlaşmaktadır. Adlaştığı için bu tür yan cümlelerin yerine gerçek ad öbekleri yazılabilmektedir. Bu işleve ders kitaplarında da rastlanmakta bu sürecin nasıl gerçekleştiği tablo ya da açıklamalarla öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Dilbilgisi derslerinde "yerine gerçek ad öbekleri yazma" fikri söz konusu adlaştırma işlevini öğrenciye kazandırmak için kullanışlı bir yol olabilir.

-mA ve *-mAK* eklerinin adlaştırma işlevi ile hem sözcükbilim seviyesinde hem de sözdizim seviyesinde işlev gördükleri anlaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında bu iki işlevin bir arada ele alındığı görülmüştür. Aydın (1999) böyle bir yaklaşımın öğrencileri bir cümleyi yan cümle yapma kavramı ile bir sözcükbirimin tarihi oluşumunu birlikte öğrenmek zorunda bıraktığını ifade etmiştir (3). Kaynak dilbilgisi eserlerinde ekin hem sözcükbilime hem de sözdizime dayalı işleyişi tartışılsa da bu iki farklı kavramı dilbilgisi derslerinde birlikte sunmak Aydın'ın da belirttiği gibi pedagojik açıdan uygun değildir. Ayrıca Erkman Akerson (2016) dilbilgisi derslerinde dilbilgisi biçimlerinin kelime seviyesinde değil, en az cümle seviyesinde verilmesi gerektiğini belirtir; çünkü öğrencinin biçimbirimlerin kullanıldığı bağlamları yakalayabilmeleri için onları bir bütün içinde görmeleri gerekmektedir. Bu görüşler göz önünde bulundurularak *-mA*/*-mAK* ekleri ikinci/yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yalnızca sözdizim seviyesinde ele alınmalıdır.

Bu araştırmanın ihtiyaç analizinin sonuçlarına göre derslerde bu konu ile ilgili en çok zorlanılan nokta iki ek arasındaki fark olmuştur. Bu araştırmada da bu şekilde öğrenci sorularıyla karşılaşılmıştır. Bütün kaynaklara göz atıldığında *-mA* ile *-mAK* arasındaki farkın temelde "yan cümlede öznenin bulunma ihtimali olup olmadığı"nda düğümlendiği görülmektedir. *-mA*'lı cümlelerde öznenin yan cümlede

gerçekleşme ihtimali varken *-mAK*'lı yan cümlelerde öznenin yan cümlede gerçekleşme ihtimali bulunmamaktadır. Bir başka ifadeyle *-mA*'lı yan cümlelerde yan cümlenin öznesi yan cümlenin içinden bir öge iken *-mAK*'lı yan cümlelerde yan cümlenin öznesi yan cümle dışından bir ögedir. *-mA*'lı yan cümlelerde öznenin durumu geleneksel dilbilgisinde *gizli özne* olarak bilinen dil hadisesidir. İkinci/yabancı dil öğretmenleri ve öğrencileri için açıklaması ve anlaşılması zor olan *-mAK*'lı yan cümlelerde öznenin durumu; yani dilbilimde boş kategori olarak belirtilen durumdur. Bu yüzden öğrencilere *-mAK*'lı cümlelerdeki öznenin durumu uygun bir teknikle sezdirilmeli ya da açıklanmalıdır. Boş kategoriyi öğrencilerin açık dilbilgisi anlatımı ile kavraması zor olsa da bu farklılık formüller ve sembollerle öğrencilere fark ettirilebilir; çünkü Ellis (2016) soyut konularda doğrudan dilbilgisi açıklamaları yerine örnekler üzerinden anlatımın öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağladığını belirtmektedir (5). Ders kitaplarında *-mA* ve *-mAK* arasındaki özneye dayalı bu ayrıma değinilmemektedir; ancak bazı kitaplarda (Ketrez, 2012: 173) *-mA* ve *-mAK* arasındaki özneye dayalı farklılıktan kaynaklanan ana cümle ve yan cümlelerin öznelerinin farklı ya da aynı olması işlenmektedir. Ana cümle ile yan cümlenin öznelerinin aynı olup olmadığı üzerinden bu ekler arasındaki farkların verilmesi en pratik yol olarak görünmektedir.

-mA/*-mAK* eklerinin *-DIK* ve *-AcAK* ekleri ile karşılaştırıldıklarında bir özelliği daha ortaya çıkmaktadır. Bu da zamana gönderme yapmasıdır. Araştırmada taranan ders kitaplarında *-mA* ve *-mAK* eklerinin *-DIK* ve *-AcAK* ile ilgisine atıfta bulunulmamaktadır. Bu setler konuları birbirlerinden ayrık ve tematik olarak ele aldıklarından konular arasında herhangi bir geçişkenlik bulunmamaktadır. Yalnızca Ketrez (2012: 178) *-mA ve -mAK* eklerini ele alırken ünite içerisinde *-DIK* ve *-AcAK* ile olan ilişkilerine atıfta bulunmuş, bu ekler arasındaki tek farkın zaman farkı olduğunu belirtmiştir. Bütün bunlara rağmen bu farkın pedagojik dilbilgisi derslerinde işlenebilmesi için *-DIK* ve *-AcAK* eklerinin öğrenilmiş olması ön koşuldur.

Bu eklerin işlevlerine değinirken (özellikle öznenin durumu ve adlaşma işlevleri) derslerde formüllerin kullanılması konunun anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Karmaşık olan bu gibi konularda formülleştirmek öğrencilerin cümle içerisindeki değişimleri görmesini kolaylaştırmaktadır; ancak bu formülleri oluştururken yan cümle ile ana cümlenin sınırlarını iyi belirlemek gerekmektedir. Türkçede yan cümleler ana cümlenin eylemine bağlı olarak gerekli durum eklerini almaktadır. Hatta bundan dolayı dilbilimde durum ekleri köşeli parantezin [] dışında gösterilir. Buna rağmen bazı ders kitaplarında (İstanbul B1 ve Yeni Hitit Temel 1) *-mA* ve *-mAK*'lı cümlelerin formülleri verilirken sanki durum ekleri *-mA* ve *-mAK* ile bağlantılı gösterilerek formül içinde durum eklerine de yer verildiği görülmektedir. Yan cümle formülünü verirken durum ekini de formüle eklemek öğrencilerin durum ekinin sebebini yan cümlede aramalarına neden olabilmektedir. Oysa yukarıda dilbilgisi içeriğini sunmanın teorisi ele alınırken de belirtildiği gibi pedagojik kuralların sınırlarının iyi belirlenmiş olması gerekmektedir.

3.9.3. Kullanım Boyutu

Kullanım boyutu, dilbilgisi yapılarının sözlü ve yazılı dilde hangi bağlamlar içinde kullanıldığı ile ilgilenen boyuttur. Ne, nerede, ne zaman, nasıl gibi sorulara cevap aramaktadır.

Tablo 3.7. Kullanım Boyutunun Betimlenmesi

Dilbilgisine Yönelik Eserlerdeki Görüşlerin Değerlendirilmesi	Ders Kitaplarındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi
-mA ve *-mAK* eklerinin kullanıldıkları bağlamlara ilişkin kaynak dilbilgisi eserlerinde ayrı ayrı açıklama bulunmamaktadır. Bu eserler, ekleri biçim ve işlev yönünden ele almaktadır. Herhangi bir bağlam sunmamaktadır. Yalnızca bizce derslerde kullanım boyutu içerisine giren *-mA*'nın 'dolaylı anlatım' durumlarında kullanımına yer vermektedirler. Underhill (1976: 311-2) *-mA*'nın dolaylı anlatımlarda yani doğrudan bir emir olarak değil de başka bir cümlenin içinde "söylemek" ve "istemek" gibi fiillerin nesnesi olarak kullanıldığını belirtmektedir.	Yedi İklim A2'de bu boyut mekanik cümle dönüştürme etkinliği üzerinden öğrenciye kazandırılmaya çalıştırılmaktadır. Yalnızca örnek cümlelerin üzerinde iki tane resim yer almaktadır; ancak bu resimler öğrenciye yeterli bağlamı sunmaktan yoksundur. Ayrıca konu yalnızca emir cümleleri bağlamında ele alınmaktadır. Oysa doğrudan anlatım dolaylı anlatıma çevrilirken öğrencinin karşılaşacağı bağlamlar emir bağlamı olabileceği gibi rica, istek, yalvarma gibi birçok bağlam olabilmektedir. Yeni Hitit Temel 1'de bir tablo içinde dolaylı anlatımda cümlelerin nasıl oluşturulduğu yapısal olarak gösterilmekte, ardından Yedi İklim A2'deki gibi cümle dönüştürme etkinliğine yer verilmektedir. İstanbul B1'de ise "Emir Kipinde Dolaylı Anlatım" başlığı altında "*Dolaylı anlatım bir kişinin söylediği sözleri başkasına aktarmaktır. Emir kipi ile kurulan cümleler adlaştırma eki (-ma) kullanılarak dolaylı aktarıma çevrilir. Bu ek ile yapılan dolaylı anlatımlarda söyle-, iste-, rica et-, emret- fiilleri kullanılabilir.*" açıklaması yapıldıktan sonra bu açıklamanın İngilizce tercümesine yer verilmektedir. Ardından fiil + mA + iyelik eki + belirtme eki formülü sunulmaktadır. Örnek ve alıştırmalara geçmeden ise "*Bu ek ile yapılan dolaylı anlatımlarda lütfen, sakın, haydi gibi kelimeler kullanılmaz.*" notu düşülmektedir.

Bu Araştırmanın Tespitleri

-mA/*-mAK* eklerinin kullanım boyutu ile ilgili belirgin farklar görünmemektedir. İki ek arasındaki fark yukarıda da belirtildiği gibi temelde işleve dayalıdır. Bu iki ek arasındaki kullanıma dayalı fark üzerinden olmasa da iki ekin birlikte kullanıldığı bağlamların derslerde işlenmesi konunun anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Özellikle işlev boyutu ön plana çıkan bu gibi konularda kullanım boyutu geri planda kalabilmektedir. Bunun için çeşitli görsel ve hareketli materyaller özellikle de videolar öğrencilere gösterilebilir, bunlar üzerinden etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Kullanım boyutu ile ilgili *-mA* ekinde özel bir durumun olduğu göze çarpmaktadır. Taranan kaynaklarda *-mA* ekinin "Dolaylı Anlatım"larda kullanıldığı belirtilmektedir. Bu kullanımın birçok kaynakta da görüldüğü gibi çeşitli cümle dönüştürme etkinlikleri ile işlenmesi mümkündür; ancak bu alıştırmaların daha bağlama dayalı olmasında fayda vardır. Araştırmacının derslerde tuttuğu notlara göre dolayı anlatımlarda öğrenciler konuşmaların kimler arasında geçtiğini; yani bağlamı yakalamakta zorlanmaktadır.

3.10. Geliştirilmiş Örnek Ders Planı

Öğretmen: Araştırmacı
Ders: Türkçe
Tema: Meslekler
Materyaller: Çalışma kâğıtları, renkli kartlar
Kazanımlar: Dersin sonunda öğrenciler,

İletişimsel kazanımlar

a. gelecekte olmak istediği ya da yapmak istediği mesleği anlatabilir,
b. insanlarla hoşlandıkları şeyler hakkında konuşabilir,
c. arkadaşlarıyla ortaya koydukları ürünler hakkında tartışabilir,
d. bazı hayvanların seslerini tanır ve bunların ne zaman kullanıldığını, ne anlama geldiğini anlatabilir.

Kültürel kazanımlar

a. Türk çocuklarının mesleklere bakış açısını anlayabilir,
b. kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki meslek algısını karşılaştırabilir,
c. Türkçede hayvan seslerinin nasıl adlandırıldığını tanır.

Dilbilimsel kazanımlar

a. *-mA* ve *-mAK* isim-fiil eklerini tanıyabilir,
b. *-mA* ve *-mAK* ekleri ile iç içe geçmiş karmaşık cümleler oluşturabilir.

Tablo 3.6 Geliştirilmiş Örnek Ders Planı

Basamak (Vakit)	***İşler (Öğretmen)***	***İşler (Öğrenciler)***	***Amaç***
Dikkati konuya çekme (15 dk)	1. Öğretmen "Çalışma Kâğıdı-1"i **(EK-7)** öğrencilere dağıtır. Kâğıttaki resimlere hızlıca göz atmalarını ister. Resimlerin yanındaki bilgileri biraz sonra izleyecekleri videoya göre dolduracaklarını belirtir.	1. Öğrenciler çalışma kâğıdındaki resimlere hızlıca göz atarlar.	1. *Öğrencileri izlenecek olan videodan önce çalışma kâğıdında yer alan görsellerle karşılaştırıp bir fikir vermek*[12].
	2. Öğretmen, videoyu üç kere baştan sona, ilk seferde duraksamadan, ikinci ve üçüncü seferde bazı ifadeler arasında	2. Öğrenciler videoyu dikkatlice izler. İlk seferde genel olarak videoyu anlamaya çalışırlar, ikinci seferde videoda	2. *Öğrencilere anlamlı dil girdisi sağlamak. Öğrencilerin "Meslek"*

[12] Ders planında ikinci uygulama ikinci sonuca dayanarak (**2US2**) dikkat çekmek için tematik materyaller kullanılmıştır. Bu çalışma kâğıdında videonun teması ile ilgili olan çeşitli görseller yer almaktadır. Böylece öğrenci bilinçsiz olarak konuya ısındırılacaktır.

Basamak (Vakit)	*İşler (Öğretmen)*	*İşler (Öğrenciler)*	*Amaç*
	duraksayarak oynatacağını ifade eder. İlk seferde kâğıttan çok videoya odaklanmalarını ister. İkinci seferde videoda duydukları meslekleri kutucuklara yazmalarını ister. Üçüncü seferde ise videoda konuşan çocuklarla kâğıttaki resimleri eşleştirmelerini ister. Ardından videoyu oynatır.	duydukları meslekleri kutucuklara yazarlar. Üçüncü seferde ise videoda hangi çocuğun hangi mesleği istediğini yazarlar.	*temasına odaklanırken bir taraftan da -mA ve -mAK yapılarına maruz kalmalarını sağlamak*[13].
	3. Öğretmen, tahtaya "…… yapmak istiyorum." cümle kalıbını yazar. "Mezun olunca ne yapmak istiyorsun?" sorusunu bu kez onlara yöneltir. Bu kalıba göre cevap vermelerini ister. Aynı zamanda "Neden bu meslek?" sorusunun cevabını da sözlü olarak vermelerini ister.	3. Öğrenciler kalıbı kullanarak çeşitli meslek isimlerini de hatırlayarak kendilerini ifade ederler.	*3. Öğrencilerin hazır kalıplar içinde de olsa -mA ve -mAK eklerine kulaklarını alıştırmak ve dikkatlerini çekmek*[14].
Dilbilgisi İçeriği (45 dk) ***Biçim (5 dk)***	4. Öğretmen, tahtaya dilbilgisi biçimlerini (*-mA* ve *-mAK*) yazar. Büyük ve küçük harflere dikkat çekerek bunların ne anlama geldiğini açıklar. Ardından altına bu biçimlerin farklı görünüşlerini de yazar. Ayrıca parantez içinde konu için kullanılan adlandırmayı da (isim-fiil) belirtir. Konu için kullanılan diğer adlandırmaları da sözlü olarak söyler. Öğrencilerden bunları defterlerine not almalarını ister	4. Öğrenciler önce öğretmenin tahtada gösterdiği biçimleri takip ederler. Öğretmenin anlatımı bitince defterlerine not alırlar.	4. *Öğrencilere biçimlerin nasıl yapılandığını açıklamak. Bilinçli bir şekilde konuyu anlamalarına yardımcı olmak. Diğer materyallerin yanında sınıfta tahtayı da kullanmak*[15].

[13] Ders planında 2. uygulama 1. sonuca dayanarak (**2US1**) dikkati konuya çekmek için video kullanılmıştır. Bu videonun kültürel olarak öğrencilerin anlamayabileceği ögeler içermemesine ve kelimelerin öğrencilerin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Çocuklara sorulan "Büyüyünce ne olmak istiyorsun?" sorusunun sorulduğu bir sokak röportajı videosu seçilmiştir. 2. uygulama 2. sonuca dayanarak (**2US2**) bu videonun öğrencilerin yaşantılarından kesitler içereceği ve derse ilgiyi artıracağı düşünülmüştür.

[14] Öğrencilere videodaki tema ile ilgili soru yöneltilmiş, belirli bir kalıp içerisinde meslek temasına dayalı cümleler kurmaları istenmiştir. Ders planında 2. uygulama 2. sonuca (**2US2**) dayanarak öğrencilerin hedef yapıyı farkına varmadan mümkün olduğu kadar çok telaffuz etmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin telaffuz edemediği durumlarda öğretmen öğrencilerin ifadelerini yeniden düzenleyerek onlar için söylemiştir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin kişisel dünyalarına kapı aralamaktadır.

[15] Ders planında 2. uygulama 3. sonuca (**2US3**) dayanarak açık anlatıma adlandırmalardan önce yalın bir biçimde biçimleri göstererek başlanmıştır. Adlandırmalar dilbilgisi derslerinde öğrencilerin en çok zihnini karıştıran noktalardan biridir. Bu yüzden en anlaşılır bulunan bir adlandırma kullanılmış, diğerleri yalnızca sözlü olarak söylenmiştir.

Basamak (Vakit)	*İşler (Öğretmen)*	*İşler (Öğrenciler)*	*Amaç*
	5. Öğretmen, dersin başında izlenen videoda geçen *-mA* ve *-mAK*'lı fiilleri tahtaya yazar. Yazarken "…doktor olmak…" yapısını kullanır. Bu şekilde yukarıdan aşağıya bir liste sunar.	5. Öğrenciler öğretmenin anlatımını dinler. Defterlerine not alırlar.	*5. -mA ve -mAK biçimlerinin kelime içinde nasıl kullanıldığını göstermek. Ayrıca izlenen videoda geçen kullanımları öğrencilerin dikkatine sunmak*[16].
Biçime Dayalı Alıştırma (5 dk)	6. Öğretmen, Çalışma Kâğıdı-2'yi (Cümleleri Seslendir) **(EK-8)** öğrencilere dağıtır. Bu çalışma kâğıdında *-mA* ve *-mAK* eklerinin biçimsel açıdan pratik yapılacağı alıştırmalar yer almaktadır. Yönlendirmeyi açıklar. Öğrencilerden kendilerine sorulan sorulara çalışma kâğıdındaki cümlelerden seçerek cevap vermelerini ister. Her kısmın sonunda öğretmen, öğrencilerden bu cümlelerden farklı, kendilerine göre cümleler oluşturmalarını da ister.	6. Öğrenciler sorulan sorulara göre seçtikleri cümleleri Türkçe ses uyumuna göre sözlü olarak söyler. Ardından her öğrenci sorulan sorulara kendi kuracakları bir cümle ile cevap verir.	*6. -mA ve -mAK biçimlerinin yalnızca ses değişimlerine odaklanarak öğrencileri alıştırmak*[17].
İşlev (10 dk)	7. Öğretmen "Dilbilgisi İçeriğinin Sunumu" **(EK-9)** dosyasını açarak öğrencilere *-mA* ve *-mAK* eklerinin öncelikle cümle içerisinde nasıl görev aldıklarını ve işlevlerini sunumda yer alan görseller eşliğinde gösterir ve açıklar.	7. Öğrenciler dikkatli bir şekilde öğretmeni dinlerler. Soru sorar, anlamaya çalışırlar.	*7. -mA ve -mAK'ın işlevlerini, aralarındaki farkı ve cümle içerisinde nasıl yer aldıklarını formül ve görseller yardımıyla göstermek*[18].
İşleve Dayalı Alıştırma (15 dk)	8. Öğretmen, öğrencilere işleve dayalı alıştırmaların yer aldığı Çalışma Kâğıdı-3'ü **(EK-10)** dağıtır. Öğrencilerden bireysel olarak cümleleri birleştirmelerini ister.	8. Öğrenciler alıştırmayı bireysel olarak yaparlar. Sonra hep beraber sınıfta cevaplar kontrol edilir.	*8. Öğrencilerin konunun işlev boyutunu kavramasını ve bu konuda yeterlik kazanmasını sağlamak*[19].

---

16 Ders planında 2. uygulama 2. sonuca (**2US2**) dayanarak cümle seviyesinde örneklere geçmeden kelime seviyesinde biçimin nasıl kullanıldığı gösterilmiştir. Bu tür kısa ifadelere odaklanmak cümledeki *-mA* ve *-mAK* yapılarına odaklanmaktan daha kolay olmaktadır.

17 Ders planında ihtiyaç analizi 5. sonuca dayanarak (**İAS5**) üretmeye dönük etkinliklere geçmeden önce öğrencilere birtakım mekanik alıştırmalar yaptırarak onları üretime hazırlamak amaçlanmıştır. 1. uygulama 7. ve 2. uygulama 11. sonuca göre (**1US7-2US11**) öğrencilerin 'yeterlik'leri sağlanmadan 'üretim'e geçmek üretim aşamasında problemlere yol açmaktadır. Alıştırmalar yoluyla öğrencilerin konuyu daha iyi kavraması sağlanıp üretici etkinliklere hazırlanmalıdırlar. Bu adımda öğrencilerin konunun biçim boyutunda yeterlik kazanması amaçlanmıştır. Aynı zamanda 3. uygulama 3. sonuca dayanarak (**3US3**) biçimsel boyut anlama odaklı sorularla desteklenerek öğrencinin anlama da odaklanması amaçlanmıştır.

18 *-mA* ve *-mAK*'ın cümle içerisinde yapılanışları karmaşık bir süreç olduğundan görsellerle anlatılmıştır. 2. uygulama 5. sonuca (**2US5**) dayanarak *-mA* ve *-mAK* arasındaki özne farkı net ve vurgulu bir şekilde belirtilmeye çalışılmıştır.

19 Ders planında ihtiyaç analizi 5. sonuca dayanarak (**İAS5**) dilbilgisi derslerinde üretmeye dönük etkinliklere geçmeden önce öğrencilere birtakım mekanik alıştırmalar yaptırmanın onları üretime hazırlayacağı anlaşılmıştır. 1. uygulama 7. çıkarım ve 2. uygulama 1. sonuca göre (**1US7-2US11**) öğrencilerin 'yeterlik'leri sağlanmadan 'üretim'e geçmenin

Basamak (Vakit)	*İşler (Öğretmen)*	*İşler (Öğrenciler)*	*Amaç*
Ön Yeterlik Alıştırması (10 dk)	9. Öğrenciler durum ekleri ile ilgili problem yaşıyorlarsa renkli kartlar **(EK-11)** kullanılarak öğrencilerle küçük bir oyun oynanabilir. Bu oyunda bir cümle durum ekinin başladığı yerden ikiye bölünerek iki farklı renkteki karta yazılmıştır. Bu şekilde durum ekleri sayısınca cümleler karışık olarak öğrencilere dağıtılır. Öğretmen öğrencilerden bu cümleleri doğru bir şekilde bir araya getirmelerini ister. Bunun için yönlendirmeyi sözlü olarak onlara açıklar. Alıştırma bir kere yapıldıktan sonra kartlar değiştirilerek tekrarlanır. Böylece her bir grup bütün alıştırma setini görmüş olur. Öğrencilere yardımcı olmak için hangi durum ekinin hangi fiille kullanıldığı tahtaya yansıtılarak gösterilir. Öğrenciler durum eklerinde problem yaşamıyorlarsa bu adım atlanabilir.	9. Öğrenciler 2 ya da 3'lü grup olurlar. Her grup kendilerine verilen kartları en kısa sürede bir araya getirmeye çalışır. İlk bitiren grup kazanır. Kazanan gruba bir hediye verilebilir.	*9. Durum eklerinin kavranmasını sağlamak*[20]*.*
Kullanım (6 dk)	10. Öğretmen, "Dilbilgisi İçeriği Kullanım" **(EK-12)** dosyasını açar. Konunun kullanım özelliklerini çeşitli materyaller kullanarak öğrencilere sunar. Bu adımda her türlü resimli metinler sunulabileceği gibi videolar da gösterilebilir. Filmlerden alınan kesitler bu konuda oldukça faydalı olabilmektedir. Öğretmen, meşhur filmlerden kesitler alır. Bu kesitlerde hedef biçim kullanılmaktadır. Bunları öğrencilere	10. Öğrenciler, filmleri dikkatlice izler. *-mA* ve *-mAK* kullanımları ile ilgili notlar alırlar.	*10. Öğrencilerin konunun hangi bağlamlarda kullanıldığını görmesini ve anlamasını sağlamak*[21]*.*

üretim aşamasında problemlere yol açacağı belirtilmektedir. Bu tür alıştırmalar yoluyla öğrencilerin konuyu daha iyi kavraması sağlanacaktır. Aynı zamanda 2. uygulama 9. sonuca (**2US9**) dayanarak alıştırmada ortaya çıkan bazı problemler giderilmiştir.

[20] Ders planında 2. uygulama 4 ve 8. sonuca dayanarak (**2US4-2US8**) önceki uygulamalarda öğrenciler durum eklerini *-mA* ve *-mAK*'tan ayırt etmekte zorlandıkları için bu derste öğrencilere durum eklerini fark edebilecekleri bir alıştırma yaptırmak amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin *-mA* ve *-mAK* ekleri ile durum eklerinin farkını kavrayabileceklerdir.

[21] Kullanım boyutunun anlaşılması için resimli materyaller kullanılmıştır. Bu tür materyaller öğrencileri cümle seviyesinden yavaş yavaş metin seviyesine taşımaya da hizmet etmektedir; ancak 3. uygulama 1. sonuçta (**3US1**) bu konuda etkili materyallerin videolardan alınmış kesitler olduğu anlaşılmıştır. 1. uygulama 8. sonuca ve 2. uygulama 7. sonuca göre (**1US8-2US7**) bu tür materyallerle öğrencilere konunun bağlamını göstermek amaçlanmaktadır. Bu şekilde videodan kesitler sunulduğunda öğrencilerin hem ilgisini çekmekte hem konunun nasıl kullanıldığı anlaşılmakta hem de derste kültürel ve iletişimsel boyutta kazanımlar elde edilmektedir.

Önceki uygulamalarda işlevler başlığı altında ele alınan *-mA*'nın dolaylı anlatımlarda kullanımı, ikinci uygulamada kullanım boyutuna taşınmıştır. Bu kararda devam eden alan yazın taraması ve 2. uygulama 10. sonuç (**2US10**) etkili olmuştur; ancak *-mA*'nın bu kullanımı için teknik birtakım açıklamalara gidilmemiş, yalnızca bu kullanımın geçtiği ibareler kullanılarak öğrencilere gösterilmiştir. 2. uygulama 6. sonuca göre (**2US6**) *-mA* konusunda öğrenciler problem yaşadığı için ilk derste bütün kullanımlar ayrıntılı verilmek istenmemiştir; ancak 3. uygulama 2. sonuçta (**3US2**) *-mA*'nın dolaylı anlatımlarda kullanımının oldukça kapsamlı ve üzerinde durulması gereken bir nokta olduğu anlaşılmıştır. Bu kullanım için bir ders saati ayrılıp müstakil bir etkinlik yapılabilir.

Basamak (Vakit)	*İşler (Öğretmen)*	*İşler (Öğrenciler)*	*Amaç*
	sınıfta gösterir. Bu filmler ve konuşmalar hakkında konuşulur. Ayrıca *-mA* ve *-mAK* kullanımlarına dikkat çekilir.		
Kullanıma Dayalı Alıştırma (Ödev) (2 dk)	11. Öğretmen bu sunumun ardından öğrencilere bu materyallerin devamını **(EK-12)** kendilerine gün içinde göndereceğini belirtir. Bir sonraki derse film sahnelerinin tamamını izlemelerini ister. Ayrıca bu sahnelerden en beğendiklerini seçmelerini ve neden beğendikleri hakkında öğretmene e-posta yoluyla dönüt vermelerini ister.	11. Öğrenciler kendilerine verilen ödevi yerine getirirler. Bunun için film sahnelerini gün içinde izlerler. Öğretmene en beğendikleri sahneyi ve neden beğendiklerini anlatan kısa bir e-posta yazarlar.	*11. Öğrencilerin -mA ve -mAK eklerinin hangi bağlamlarda kullanıldığını farklı filmlerden alınan sahnelerle göstermek*[22].
İçerik Toparlama (ödev) (2 dk)	12. Öğretmen, dilbilgisi içeriğinin sunumu bitince bütün içeriğin toparlandığı "Çalışma Kâğıdı-4"ü **(EK-13)** öğrencilere dağıtır. Evde bu kâğıda göz atmalarını ve konuyu tekrar etmelerini ister.	12. Öğrenciler derste gördükleri konuyu evde çalışarak tekrar ederler.	*12. Öğrencilerin konuyu tekrar etmelerini ve yeterlik seviyelerini artırmak*.
Kontrollü Etkinlik (40 dk)	13. Bu adım kendi içinde 4 adımdan oluşmaktadır. 13.1. Öğretmen, "Çalışma Kâğıdı-5"i **(EK-14)** dağıtır. Kontrollü etkinlik olarak tasarlanan etkinliğin yönlendirmesini öğrencilere açıklar. Öğrencilerden yönlendirmeye uygun şekilde 10 dk içinde yazabildikleri kadar cümle yazmalarını ister. Öğrenciler cümle yazarken onlarla konuşarak takıldıkları yerlerde yardımcı olur. (10 dk) 13.2. Etkinlik bitince öğretmen öğrencilerden yazdıkları cümleleri birbirlerine göstermelerini ister. Öğrenciler çiftler hâlinde cümleleri kontrol ederler ve her öğrenci arkadaşının en beğendiği cümlesine yıldız koyar. Bunun için öğrencilere 5 dk verilebilir. (5 dk)	13. 13.1. Öğrenciler yönlendirmeye uygun şekilde cümleler yazmaya çalışırlar. Takıldıkları yerlerde öğretmene ya da arkadaşlarına sorarlar. 13.2. Öğrenciler kâğıtları kendi aralarında değişirler ve cümleleri tartışırlar. Arkadaşlarının en beğendiği cümlelerini işaretlerler. 13.3. Öğrenciler öğretmenin dönütüne göre cümleleri yeniden düzenler. 13.4. Öğrenciler yazamadıkları cümleleri evde tamamlar.	*13.* *13.1. Öğrencilerin kontrollü ve sınırlı bir bağlam içerisinde öğrendikleri yapıları kullanarak üretmelerini sağlamak*[23]. *13.2. Öğrencilerin yazdıklarını akran değerlendirme yoluyla değerlendirilmesini sağlamak. Ortaya koydukları ürünler üzerine konuşmalarını ve daha derin düşünmelerini sağlamak*[24].

[22] Alan yazında derslerde iletişimsel yeterlik kazanılması için öğrencilerin yapıların kullanıldıkları bağlamları da kavramaları gerektiği savunulmaktadır. Bu alıştırmada öğrencilerin yapının farklı bağlamlarını görmesi amaçlanmıştır. Bu basamak kullanıma dayalı alıştırma olduğu gibi kontrollü etkinlik olarak da kabul edilebilir. İkisi arasında bir geçişkenlik söz konusudur; çünkü burada öğrenciler gördükleri bağlamlar üzerinden fikirlerini söylemeye ve üretmeye teşvik edilmektedir.

[23] Kontrollü etkinlik olarak düşünülen "ABC Cümleleri" etkinliğinde öğrencilerden sınırlı bir çerçeve içerisinde cümleler üretmeleri beklenmektedir. 2. uygulama 11. sonuca göre (**2US11**) bu tür etkinliklerde öğrenciler çok yönlü düşünmek zorunda oldukları için zorlanmakta; ancak zorlanırken öğrenmektedirler.

[24] 2. uygulama 11. sonuca göre (**2US11**) öğrencilerin ortaya koydukları ürünler üzerine konuşmaları, kendi hatalarını değerlendirmelerini, birbirlerine dönüt vermelerini, konuyu daha derin düşünmelerini ve bilginin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır.

Basamak (Vakit)	***İşler (Öğretmen)***	***İşler (Öğrenciler)***	***Amaç***
	13.3. Öğretmen öğrencilerin cümlelerini teker teker kontrol eder. Onlara dönüt verir. (10 dk) 13.4. Öğretmen, öğrencilerden yazamadıkları cümleleri evde tamamlamalarını ister. Öğrencilerin yazdıkları bütün cümleler ertesi gün derste kontrol edilir, dönüt verilir. (15 dk)		*13.3. Öğrencilerin yaptıkları hataları görmesini ve düzeltmesini sağlamak.*
Serbest Etkinlik (40 dk)	14. Öğretmen sınıfa getirdiği sesli çocuk kitabını kullanarak öğrencilere bazı hayvanların seslerini dinletir. Bu seslerin Türkçedeki adlarını "Kuzuların melemesi" kalıbında tahtaya yazar. Bu şekilde bir liste oluşturulur. Daha sonra öğrencilere Dünya Hayvanları Koruma Günü'nün her yıl 4 Ekim'de kutlandığını, onların da bu güne çeşitli sloganlar ve afişler hazırlayarak katkıda bulunmalarını ister. Bunun için öğrencilerden hayvan seslerini (örneğin "Kuzuların melemesi susmasın") kalıp içerisinde kullanarak çeşitli sloganlar üretmelerini ve bu hayvanların hayatları ile ilgili bilgilendirici afişler hazırlamalarını ister. Bu afişler taslaktır. Bu afişleri ertesi gün derse getirmelerini ister. Ertesi gün derste taslak afişler üzerine konuşulur. Öğrenciler birbilerinin afişlerini inceleyerek dönüt verirler. Aynı zamanda öğretmenin gözetiminde gerekli düzeltmeler yapılır. Ardından öğretmen öğrencilerden afişlere son şeklini vermelerini ve bu afişleri kullanarak çevrelerindeki insanları hayvan hakları konusunda bilgilendirmelerini ister. Bu işi yaparken öğrenciler kendilerini ses kaydına ya da mümkünse videoya alırlar ve bu kayıtları derse getirirler.	14. Öğrenciler dersten sonra (…..-ın …..-mesi) kalıbında çeşitli hayvanların sesleriyle ilgi ilgi çekici sloganlar üretirler. Hayvanların sesleri, bu sesi ne zaman çıkardıkları ve davranışları gibi konularda küçük araştırmalar yaparak bilgi notları hazırlarlar. Bunları afişlerine de yazarlar. Ertesi gün derste yazılar hakkında konuşulduktan ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra dışarıda bu afişleri kullanarak hayvan hakları konusunda insanları bilgilendirirler.	*14. Öğrencilere bir görev vererek serbest bağlamlar içerisinde yalnızca görev odaklanarak bu görevi başarmalarını sağlamak*[25]*.*
TOPLAM SÜRE: 155 dk (3 ders saati)	Bu süre yaklaşık olarak verilmiştir.		

[25] Alan yazından elde edilen sonuçlara göre bu etkinlikte yalnızca yapılacak görevin başlıkları *-mA* ve *-mAK* biçimlerini içerecek şekilde oluşturulmuştur. Yapılacak etkinlik görev temelli yaklaşıma göre oluşturulmuştur. Öğrenciler görevi yerine getirirken hem yazma becerilerini hem de konuşma becerilerini kullanacaklardır. Bu basamakta öğrenciden serbest bağlamlar içerisinde dili üretmesi beklenmektedir. Öğrenci *-mA* ve *-mAK* yapılarını kullanmakla sınırlandırılmamıştır. Buna odaklanmadan tamamen yapılacak işe odaklanır.

IV. BÖLÜM: BULGULAR

Bu araştırma "eylem araştırması" ile desenlendiğinden dolayı bir dilbilgisi konusu ile ilgili farklı zamanlarda farklı gruplarla uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalardan elde edilen bulgulardan sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlar her seferinde bir sonraki uygulamaya yansıtılmıştır.

Araştırmada bulgular, ihtiyaç analizi ve model geliştirme aşaması olarak iki ana başlığa ayrılmıştır.

4.1. İhtiyaç Analizi Aşamasında Elde Edilen Bulgular

İhtiyaç analizi, Pedagojik Dilbilgisi (PD) ders modelinin ve planının oluşturulmasına ve geliştirilmesine yönelik ön hazırlık çalışmasıdır. İhtiyaç analizi yapılarak araştırmada geliştirilen model ve plana yönelik sahadan dayanaklar bulmak amaçlanmıştır.

Araştırmada çalışılan ders modelinin ilk taslağının oluşabilmesi için alan yazındaki ders modeli taramalarına ek olarak öğrenci ile okutmanların görüşlerine ve araştırmacı öğretmenin notlarına dayanarak elde edilen bulgulara yer verilecektir. İhtiyaç analizinde öğrenci ve okutmanların görüşleri bütün bulgularda görülürken araştırmacı öğretmenin notları ikinci ve üçüncü araştırma sorusu ile ilgili bulgularda görülmektedir. İhtiyaç analizinde şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Dilbilgisinin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenmedeki yeri nedir?
2. Türkçe dilbilgisi derslerinde öğrencilerin zorlandıkları konular nelerdir?
3. Dilbilgisi dersleri nasıl tasarlanmalıdır?

Aşağıda bu araştırma soruları ile ilgili bulgular sırasıyla yer almaktadır.

4.1.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

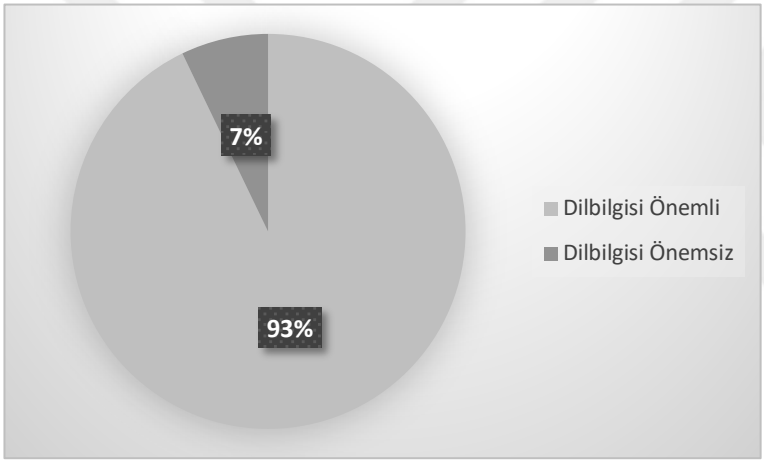
İhtiyaç analizinde cevap aranan birinci araştırma sorusu "Dilbilgisinin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenmedeki yeri nedir?" ile ilgili bulgular iki tema altında

sınıflandırılmıştır: “Türkçe Dilbilgisinin Önemi ve Öğrenme Sebepleri” ve “Dilbilgisi ile Dil Becerileri Arasındaki İlişki”.

4.1.1.1. Türkçe Dilbilgisinin Önemi ve Öğrenme Sebepleri

İhtiyaç analizi aşamasında görüşme gerçekleştirilen öğrenci ve okutmanların ifadeleri analiz edildiğinde birinci araştırma sorusu ile ilgili ortaya çıkan ilk tema “Dilbilgisi öğrenme sebepleri” olmuştur. Öğrenci ve okutmanlar Türkçe dilbilgisini ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede önemli görüp görmedikleri ve bunların sebepleri ile ilgili yorumlarda bulunmuşlardır.

İlk olarak öğrencilerin görüşlerine bakıldığında ortaya şöyle bir tablo çıkmaktadır:



Grafik 4.1. Dilbilgisinin Önemine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Grafik 4.1. incelendiğinde öğrencilerin %93’ü dilbilgisini Türkçe öğrenirken önemli gördüğünü belirtmiş ve ne için önemli olduğuna dair yorumlarda bulunmuştur. %7’si ise dilbilgisini önemli görmediğini söylemiştir. Bu öğrencilere “Türkçe dilbilgisini neden öğrenmek istedikleri” sorulduğunda öğrencilerin ifade ettikleri Türkçe dilbilgisi öğrenme sebepleri şu kategorilerde toplanmaktadır:



Şekil 4.1. Öğrencilerin Türkçe Dilbilgisi Öğrenme Sebepleri

Öğrencilerin öne sürdükleri bu sebepler sırayla incelendiğinde Türkçe dersleri bittikten sonra tez yazacak olmalarından ve yazma becerisinde dilbilgisinin kurallarını bilmeyi önemli olarak gördüklerinden tez yazmak için; dili doğru kullanabilmek için; dili öğrenirken dilin sistemini anlamaya ihtiyaçları olduğundan; Türkçeyi daha hızlı ve kolay öğrenmek için; Türkçeyi yalnızca günlük konuşma seviyesinde değil, bilimsel seviyede anlayıp kullanabilmek için dilbilgisi öğrenmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Aşağıda konu ile ilgili bazı öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

> **Ö1** "Dilbilgisi (dil öğrenmeyi) daha kolay ve hızlı yapıyor." **Ö2** "Dilbilgisi daha kolay yapıyor." **Ö5** "Doğru cümleler oluşturmak için dilbilgisi önemlidir. Çok arkadaşlarım var, çok hızlı konuşuyorlar. İyi konuşuyorlar doğru ama yazmak için dilbilgisi kullanmıyorlar, biraz yanlış yazıyorlar. Ama konuşuyorlar yani Türk gibi konuşuyorlar hızlı hızlı." "Bir dilden diğeri farklıdır. Mesela Türkçe matematik gibi, birçok ekler var. Eğer bir ekleyeceğiz kelimeleri anlamı değiştiriyor. Ben mesela bazen onlara soru soruyorum dilbilgisi hakkında nasıl bu seçeceğim eğer soru varsa bu unuttum ve söylüyorlar bu kullanmıyorum; Türk insanlar kullanıyorlar bu dilbilgisi (diyorlar)." **Ö6** "Tez bile yazarken dilbilgisi çok önemli. Bu yüzden bizim profesörler bizim tezlere bakarken bizim iyi yazmamız gerek." **Ö7** "Yabancı dil öğrenmek için eğitim için bütün dilbilgisi önemlidir; ama konuşmak için sadece ana yani dilbilgisi yani zaman bu gibi." **Ö14** "Akademik dil kullanmak istersen dilbilgisi önemli mesela konuşma için ama normal dilde konuşabilirsin dilbilgisi önemli değil."

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede Türkçe dilbilgisini gerekli görmeyen öğrenci ise okuyacağı bölümü sebep olarak göstermiştir. Öğrenci sayısal bir bölüm okuyacağı için cümlelerden çok sayılarla meşgul olacağını bu yüzden dilbilgisine çok da ihtiyacı olmadığını söylemiştir. Öğrencinin görüşü aşağıdaki gibidir:

> **Ö4** "Bence dilbilgisi önemli değil, istatistik ve matematik gibi bazı kurslar gerekli değil, kurs için matematik, istatistik dilbilgisi önemli değil. Bu yüzden bence dilbilgisi önemli değil. Dilbilgisi tesis için yavaş yavaş öğrenebilirim; (şimdilik) sadece konuşma yeter."

Görüşme yapılan okutmanların %100'ü (4) Türkçe dilbilgisini ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dilbilgisini önemli görmelerinin sebepleri ise şu kategorilerde toplanmaktadır:



Şekil 4.2. Okutmanların Dilbilgisini Önemli Görme Sebepleri

Şekil 4.2.'de okutmanların öne sürdükleri bu sebepler sırayla incelendiğinde öğrencilere benzer şekilde okutmanlar da akademik anlamda iyi bir Türkçe bilgisine sahip olmak için; dili doğru bir şekilde kullanabilmek için; dilin sistemini anlayabilmek için Türkçe dilbilgisini ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede önemli olarak görmektedirler. Ayrıca okutmanlar iyi bir dil eğitimi için kendilerinin de dilbilgisine hâkim olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Aşağıda konu ile ilgili bazı okutman görüşleri verilmiştir:

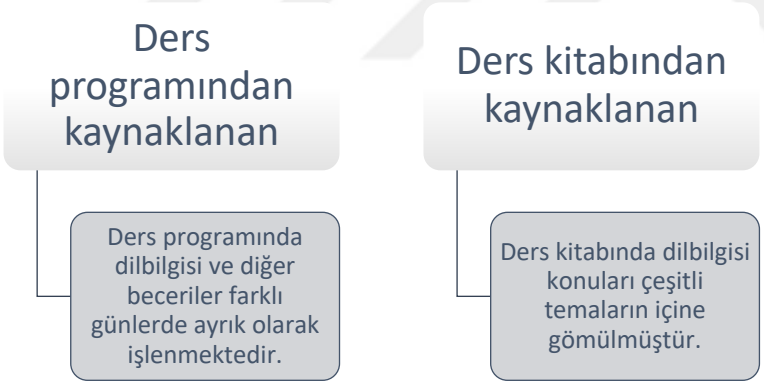
> **Ok1** "Dilbilgisi olmadan öğrenilir ama bunu akademik anlamda öğrenmek gerekiyorsa dilbilgisi şart. Akademik bir ortamda sempozyumda derste bunları tekrar soramayabilir en çok yazma dilbilgisi açısından ama diğer dört temel dil becerisi de dilbilgisi ile

> ilişkilidir." **Ok2** "Okumada ihtiyaç duyduğum çok alan oldu. Hocam bu cümleyi niye böyle kurmuş diyor mesela öğrenci. Orda dilbilgisi bilmeye ben mecburum. Bilmiyorsan o çocuğa nasıl anlatacaksınız?" **Ok3** "bir dile hakimiyet o dili düzgün kullanmakla ilgilidir bir dili düzgün konuşan kişi o dile hakimdir bir dili düzgün konuşmak da dilbilgisi kurallarına dayanmaktadır."

4.1.1.2. Dilbilgisi ile Dil Becerileri Arasındaki İlişki

İhtiyaç analizi aşamasında görüşmeler gerçekleştirilen öğrenci ve okutmanların ifadeleri analiz edildiğinde birinci araştırma sorusu ile ilgili ortaya çıkan ikinci tema "Dilbilgisi ile dil becerileri arasındaki ilişki" olmuştur. Öğrenci ve okutmanlar ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken dilbilgisi ile beceriler arasında ilişki kurulması ile ilgili çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır.

İlk olarak öğrencilerin ifadelerine bakıldığında ifadeler "Ders programından kaynaklanan" ve "Ders kitabından kaynaklanan" şeklinde iki alt kategoriye ayrılmaktadır.



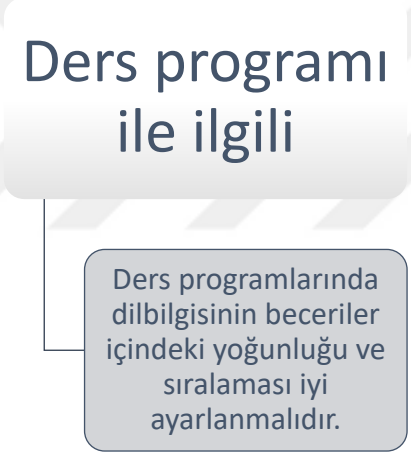
Şekil 4.3. Dilbilgisi ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.3. değerlendirildiğinde öğrenciler aldıkları dil derslerinin dilbilgisi, okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak gün gün ayrılmış olmasını olumsuz bir durum olarak belirtmişlerdir. Bu tür bir program yaklaşımının konular arasında uyum kuramamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bazı becerilerde ileride iken bazı becerilerde geride olduklarını söylemişlerdir. Bundan dolayı ders programında dilbilgisi ile dört temel dil becerisinin birbiriyle bağlantılı yürütülmesini talep etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler kullandıkları ders kitabında dilbilgisi konuları çeşitli temalara gömüldüğünden

zihinlerinde dilbilgisine dair bir sistem kuramamışlardır. Ders kitabında okunan metinlerin yer yer dilbilgisi konusu ile bağlantısız olduğunu belirtmişlerdir.

> **Ö3** "Yazma bir konu vardı konuşma başka bir konu vardı ve dilbilgisi tek gün vardı yani çok karışık oldu ve çok gramer burası vardı çok karışıktı." **Ö8** "Başka diller okuyup öğrenerek sistemi görüyorsun biliyorsun bunu burdan alıyorum bunu burdan okuyorum bu kaldı bu geçti anlıyorsun ama yani bu sistemde böyle bir olumsuz tarafı vardı." **Ö10** "Bazen dilbilgisi ders biz yani dördüncü ya da üçüncü ünitedeyiz konuşma daha yani önce daha sonra beşincide bu yüzden derste kullanmıyoruz sadece yazma." **Ö11** "Siz ilk olarak okuma metini yapıyorduk ve sonra dilbilgisi, biraz zor çünkü okuma metini içinde dilbilgisi var ama sadece sonra bu öğreniyorduk."

İkinci tema ile ilgili okutmanların ifadelerine bakıldığında okutmanların ifadeleri de öğrencilerde olduğu gibi "Ders programı ile ilgili" ve "Ders kitabı ile ilgili" olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır.



Şekil 4.4. Dilbilgisi ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Okutman Görüşleri

Şekil 4.4. incelendiğinde okutmanlar ders programlarında ve derslerde dilbilgisinin beceriler içindeki yoğunluğu ve sıralamasının iyi ayarlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca okutmanlar, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin çok farklı olduğunu, bu yüzden bir dilbilgisi dersinin/kitabının farklı yöntemleri içinde barındırması gerektiğini söylemiştir. Bunun yanında dilbilgisi dersi için doğrudan uygulamaya dönük pratik anlatımlara ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular PD teorisinden faydalanarak hazırlanacak bir dilbilgisi kitabının nasıl olması gerektiği ile ilgili fikir vermektedir.

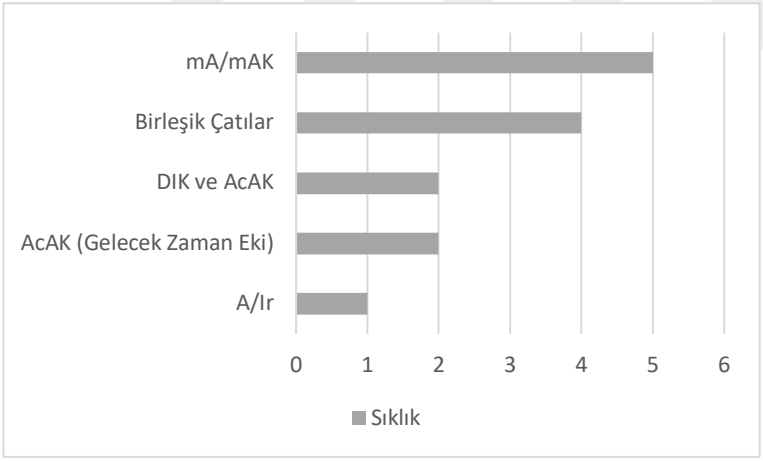
> **Ok1** "Türkçenin istisnai durumları çok fazla olduğu için dilbilgisine girilmesi lazım ama dilbilgisine boğulmaması lazım." "dilbilgisi eş zamanlı olmalı." **Ok2** "Her dersin içinde dengeli bir dağılımla az da tutulmamalı çok da tutulmamalı bu sefer kopma olur. Bir beceriye çok ağırlık vermek dengeli bir şekilde gelişmeli." **Ok4** "Özellikle A2 ve B1

> seviyesinde dilbilgisinin gerçekten önemli olduğunu düşünüyorum çünkü artık öğrenci düşüncelerini sistematik bir yapı içerisinde aktarmaya çalışacağı için bu dilbilgisini önemli bir şekilde öğrenmesi gerekiyor. Özellikle A2 ve B1'de. B1'den sonra dilbilgisinin biraz daha artık geri plana atılıp hatta derslerde dilbilgisi diye bir dersin olmaması gerektiğini düşünüyorum özellikle B1 seviyesinden sonra çünkü öğrenciler artık o dilbilgisini kendisi öğrenmesi gerekiyor doğal kaynaklardan özellikle filmlerle kitaplarla." "Bir kitabın içinde farklı yöntem ve teknikleri kullanmalı bu kitaplar. Kitap kalın olacak tabi bu şekilde istersek ama öğretmen hepsini yapacak değil zaten bakacak sınıf durumuna. Oldukça fazla yöntem tekniğin kullanıldığı kaynakların verildiği alıştırmaların da yapılabileceği hani kestirme anlatımlar…"

4.1.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde "Türkçe dilbilgisi derslerinde öğrencilerin zorlandıkları konular nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgulara yer verilecektir. Öğrencilerle ve okutmanlarla yapılan görüşmelerde onlara zorlandıkları konularla ilgili sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde konuların ya da eklerin telaffuz edilme sıklığına bakarak bir zorluk derecesi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde 11 öğrenci bu soruya cevap vermiştir. Öğrencilerin telaffuz ettikleri konuların sıklık tablosu aşağıdaki gibidir.



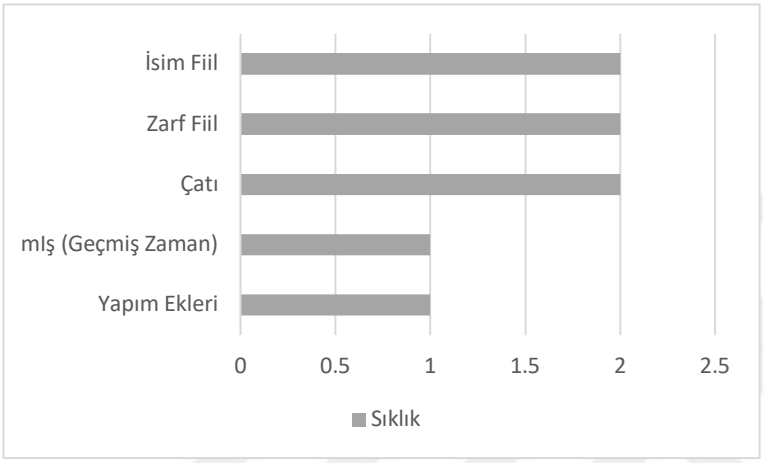
Şekil 4.5. Öğrencilere Göre Dilbilgisinde Zor Konuların Sıklığı

Şekil 4.5. incelendiğinde öğrencilerin en çok zorlandıkları konunun *-mA/-mAK* ekleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aşağıda da verilen görüşlerine bakıldığında bu iki eki anlayamamalarının altında yatan sebep iki ek arasındaki farkın net olarak sunulamamasıdır. Bunun ardından birleşik çatılar (sev-dir-il- vb.), *-DIK* ve *-AcAK* ekleri, *-AcAK* gelecek zaman eki ve *-A/Ir* geniş zaman eki gelmektedir. Öğrencilerin bazı ifadeleri aşağıdadır:

> **Ö4** "Edilgen ettirgen" birlikte bir araya biraz zor." **Ö8** "İngilizcede var cümlenin içinde daha bir cümle ama Türkçede böyle bir şey yok cümlenin içinde ikinci cümle sadece bir

> fiil yapımı olarak geliyor, bu yüzden çok zor geliyor başka dillere göre daha zor." **Ö9** "Bana için en zor konu -dır ve laş, adı bilmiyorum." **Ö10** "Mesela *-mAK, -mAK*yI sadece Türkçe var *-mAK, -mA* ve *-mAK*yI onlar bence çok zor bana çok zor geldi. *-DIK* en son şey yaptık." **Ö11** "Gelecek zaman benim... evet çünkü *-AcAK* biraz mantıksız." **Ö12** "Gelecek zaman *-AcAK*, geniş zaman zor."

Bu araştırma sorusu okutmanlara "Sizin anlatmakta zorlandığınız ve öğrencilerinizin de anlamakta zorlandığı konular hangileridir?" şeklinde yöneltilmiştir. Okutmanların telaffuz ettikleri konuların sıklık tablosu aşağıdaki gibidir:

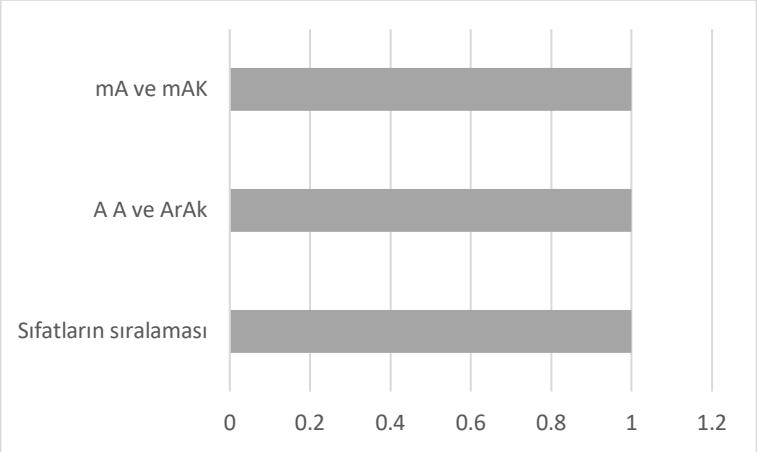


Şekil 4.6. Okutmanlara Göre Öğrencilerin Zorlandıkları Konuların Sıklığı

Okutmanların anlatmakta zorlandıkları konulara bakıldığında isim-fiil, zarf-fiil ve çatı konularını aynı sayıda telaffuz ettikleri görülmektedir. Ardından -mIş geçmiş zaman eki ve yapım eki gelmektedir. İsim-fiil ve zarf-fiil konularında zorlanmalarını öğrencilerin bu konulara aşina olmamalarına bağlamışlardır. Bununla ilgili bazı okutman ifadeleri aşağıdadır:

> **Ok1** "Zarf-fiilde daha zorlandılar. En zor zarf-fiil diyebilirim." **Ok4** "Edilgen yapıları anlatırken biraz zorlandığımı hatırlıyorum. İsim-fiil, zarf-fiillerde çok fazla zorlandım öğrenciler çok aşina değiller bu konuya. Ben öğrencilerden daha fazla yıprandığımı hatırlıyorum yani."

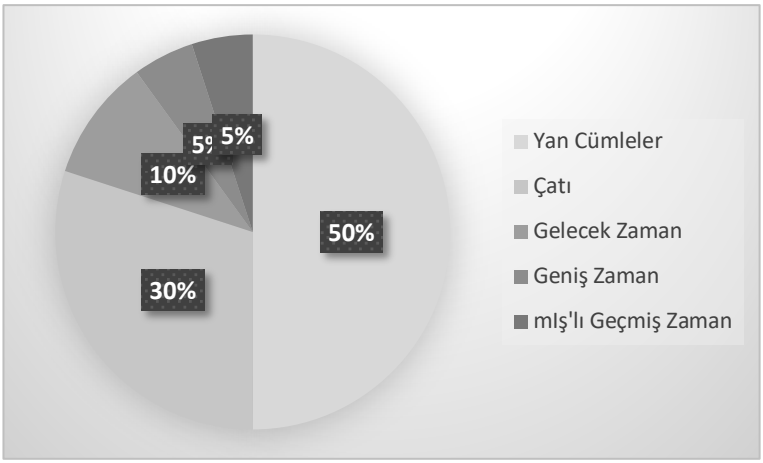
İkinci dil olarak Türkçe derslerinde zorlanılan dilbilgisi konuları ile ilgili araştırmacı öğretmen de sene içerisinde günlüğüne bazı notlar tutmuştur. Bu notlar da araştırmanın verilerine dahil edilmiştir. Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin günlüğünde 4 adet nota rastlanmıştır. Bu notların değindikleri konuların sıklık tablosu aşağıdaki gibidir:



Şekil 4.7. Araştırmacı Öğretmene Göre Öğrencilerin Zorlandıkları Konuların Sıklığı

Şekil 4.7. incelendiğinde *-mA* ve *-mAK* eklerinde, *-A…-A* (*yürüye yürüye*) ve *-ArAK* (*yürüyerek*) eklerinde ve sıfatların sıralamasında (**Bir büyük yurt* örneği gibi) öğrenciler zorlanmıştır. Araştırmacı öğretmenin notlarında sırasıyla *-mA* ve *-mAK* ekleri arasındaki ayrımın net olarak anlatılamadığına, *-A...-A* ve *-ArAK* ekleri arasındaki ayrımın net olarak anlatılamadığına, sıfatların sıralaması ile ilgili alıştırma ve etkinlik örnekleri bulmakta zorlanıldığına değinilmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin, okutmanların ve araştırmacı öğretmenin zor olduğunu düşündükleri konular incelendiğinde şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır:



Grafik 4.2. Sonuç Olarak Öğrencilerin Zorlandıkları Konuların Dağılımı

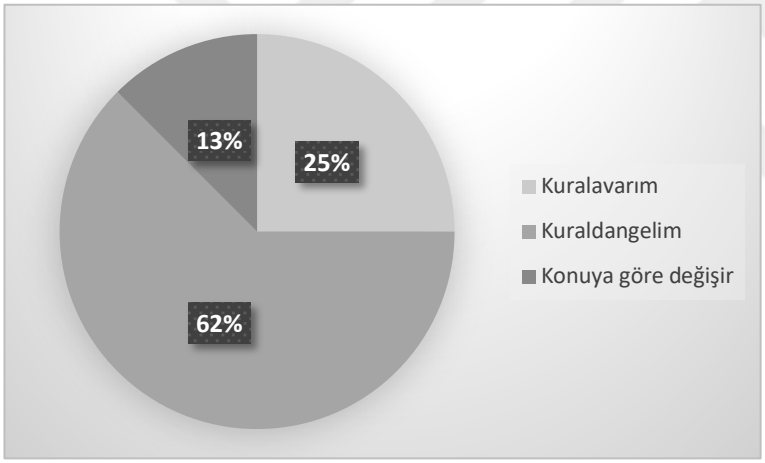
Grafik 4.2. incelendiğinde %50 oranında yan cümleler (Burada da sırayla *-mA/-mAK*, *-DIK/-AcAK* ve *-A… -A/-ArAK* ekleri), %30 oranında çatı konusu (ettirgen+edilgen ve edilgen), %10 oranında gelecek zaman, %5 oranında geniş zaman, %5 oranında -mIş'lı geçmiş zamandır.

4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

İhtiyaç analizinde cevap aranan üçüncü araştırma sorusu "Dilbilgisi dersleri nasıl tasarlanmalıdır?" ile ilgili analiz edilen görüşler altı temaya ayrılmaktadır. Bunlar sırasıyla "Kuralavarım ya da Kuraldangelimle Tasarım, "Dilbilgisi Açıklamaları", "Görsellerin Kullanımı", "Aracı Dil Kullanımı", "Alıştırma ve Etkinlikler", "Kaynak İhtiyacı"dır. Bu temalarla ilgili bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.3.1. Kuralavarım ya da Kuraldangelimle Tasarım

Görüşme yapılan öğrenci ve okutmanların ifadelerinde -farkında olarak ya da olmayarak- kuralavarım (tümevarım) ve kuraldangelim (tümdengelim) yaklaşımlarına işaret ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin kuralavarım ya da kuraldangelim yaklaşımları ile ilgili görüşlerinin dağılımı aşağıdaki gibidir:



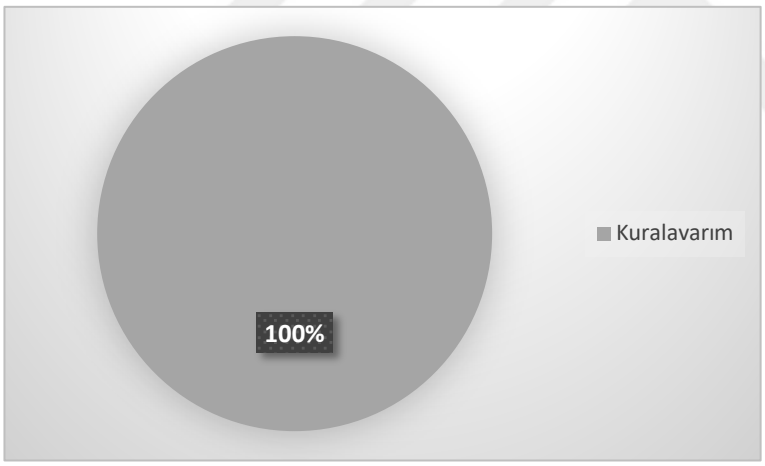
Grafik 4.3. Kuralavarım ya da Kuraldangelim Yaklaşımları ile İlgili Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Bu konuda görüş beyan eden öğrencilerin %25'i derste kuralavarım yaklaşımının faydalı olacağını düşünmektedir. Bu öğrenciler derse metinle başlanırsa öğrenilen konunun daha kalıcı olacağını düşünmektedir; ancak bu metin öğrencilere göre uzun olmamalıdır. Çok kısa olmalı ve öğrenilen dilbilgisi konusu bu metin üzerinde belli edilmelidir. Bu yönüyle öğrenciler ders kitabındaki uzun metinleri eleştirmişlerdir. Öğrencilerin %62'si kuraldangelim yaklaşımının dilbilgisi dersinde daha faydalı olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler böyle düşünmelerinde Türkçenin kendilerinin ana dili olmaması, bu yüzden ilk olarak örneklerle karşılaştıklarında bunları anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bundan dolayı öncelikle kuralı öğrenmek istemektedirler. Ayrıca bir öğrenci kuraldan yola çıkan bir yaklaşımın dili daha sistemli olarak düşünmelerini sağladığını, kendisinin de bu tür

bir öğrenmeye yatkın olduğunu belirtmiştir; ancak bu öğrenci sunulan kuraldan sonra metinler ve örneklerin yer alması gerektiğini, dilbilgisi konusu ile bunlar arasında da bağlantı kurulmasının faydalı olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin %7'si ise kuralavarım ya da kuraldangelim yaklaşımlarının hangisinin faydalı olduğunun konuya göre değişebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö4** "Önce kural (sonra örnek) çünkü hocam bu benim ana dilim (değil) Türkçe ikinci dil benim için bu yüzden mesela cümle görebilirim ama anlamıyorum bu yüzden kural önce varsa daha iyi (olur)." **Ö7** "değişir yani duruma göre, konuya göre, çünkü bazı zamanlar yani örnek sonra yani dilbilgisi gerekiyor ama bazı kurallar sonra örnek." **Ö8** "Çok küçük olursa olabilir, böyle bir metin değil (Ders kitabındaki uzun metinleri kastediyor.) bir paragraf gibi olursa o olabilir o mantıklı ama böyle bir metin ve bir şey hatta yani çizilmiyor yani anlamıyorsun burda ne var niye okuyorsun niçin ?" "Benim için dilbilgisi daha önemli yani önce gelmeli çünkü ben ondan sonra yani daha düzenli öğrenebilirim." **Ö10** "Bir metin var mesela zamanlar sonra kurallar sonra bazı egzersizler böyle bir şey"

Bu tema ile ilgili okutmanların görüşleri aşağıdaki tabloda sayılaştırılmıştır:



Grafik 4.4. Kuralavarım ya da Kuraldangelim Yaklaşımları ile İlgili Okutman Görüşleri

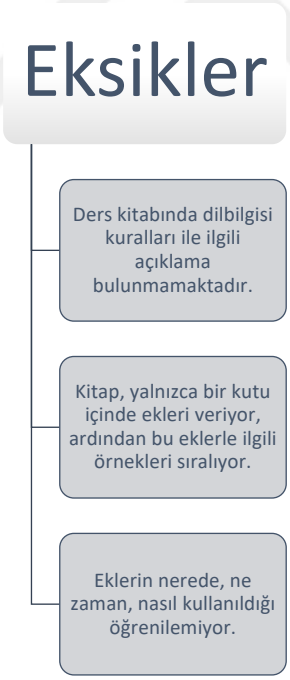
Grafik 4.4. incelendiğinde okutmanların %100'ü derste kuralavarım yaklaşımının faydalı olacağını düşünmektedir. Okutmanlar da öğrencilerin bazıları gibi metinden hareketle dilbilgisi öğretimi yapılmasının daha iyi olduğunu düşünmektedirler. Bunun kalıcılığı ve anlamayı artırdığını belirtmektedirler. Okutmanlar yine öğrenciler gibi metnin kısa olması gerektiğini düşünmekteler; ancak okutmanlara göre metnin seviyesi ve içerdiği kelimeler iyi ayarlanmalıdır. Bir okutman ise bu yaklaşımı zaten derslerinde kullandığını, faydalı olduğunu; ancak bu türde çok fazla materyal bulunmadığını, bu yüzden kaynak bulmakta zorlandığını belirtmiştir. Okutmanların bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ok1 "Bence ders kitabı içinde dilbilgisi olmalı bu birinci esas her konu içine yedirilmeli okuma metni varsa okuma metni içinde dilbilgisi olmalı metinden hareketle dilbilgisi öğretilmeli böylece dilbilgisi direk ezber şeklinde verilmemeli. (Neden metinden hareketle?) kalıcılığı sağlar ve anlamayı sağlar. Metin de seviyeye göre. Şimdi bir metinde kaç kelime var diyelim A1'de kırk kelime var, bu kırk kelime öğrencinin bildiği 28-30 kelimeyi barındırmalı ki yeni 10 kelime olmalı." **Ok4** "Bir bağlama oturacak büyük bir metin değil 7-8 satırlık bir metin olabilir alıştırma onun içinde bulsun öğrenciler hatta önceki dilbilgisi konularını da içersin öğrenci pekiştirme yapsın."

4.1.3.2. Dilbilgisi Açıklamaları

İhtiyaç analizinden elde edilen verilerden ortaya çıkan bir tema da öğrencilerin ve okutmanların açıklamalı dersler/kitaplar ile ilgili ifadeleri olmuştur. Bu kısımda öğrenci ve okutmanlar var olan kaynakların eksikliğinden hareketle bir ihtiyacı vurgulamışlardır. Bu eksiklik örtük dilbilgisi anlayışından hareketle tasarlanan derslerin hiçbir şekilde dilbilgisi açıklamasına yer vermiyor oluşudur. Öğrenci ve okutmanlar dilbilgisi açıklamalarının da bir ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir.

Buna göre ilk olarak öğrencilerin ifade ettikleri eksikler şu şekilde özetlenebilir.

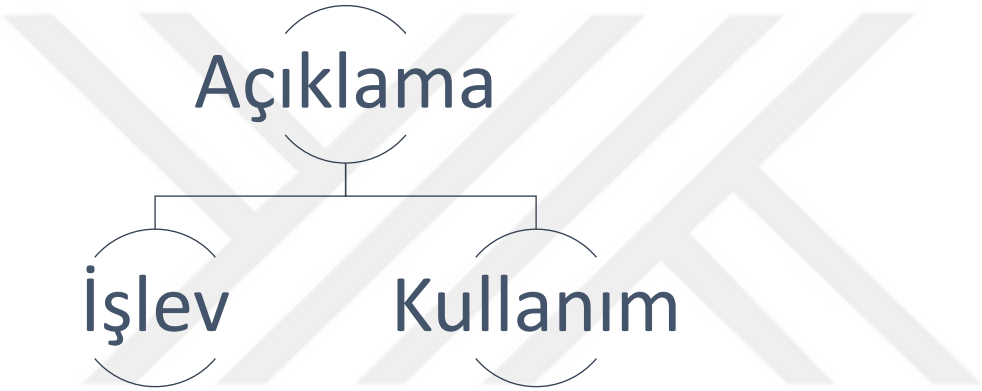


Şekil 4.8. Dilbilgisi Açıklamaları Eksikliği ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin ders kitabında var olduğunu söyledikleri Şekil 4.8.'deki bu eksiklerin derslerde okutmanlar tarafından giderilmesi de mümkündür. Öğrencilere bu durum hatırlatıldığında yine de kitapta bu tür açıklamaların olmamasını bir eksiklik olarak değerlendirmişlerdir. Buna gerekçe olaraksa bazı öğrenciler derste konuyu

kavrayamadığını, bundan dolayı konuyu kendi kendilerine çalışmaları için açıklama ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler, kitaplardaki bu açıklama eksikliğinden dolayı başka kaynaklara yöneldiklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci, derste kullanılan *Yedi İklim Yabancılara Türkçe Öğretimi Seti*'nde dilbilgisi konuları açıklanmadığı için bu kaynağa ek olarak dilbilgisi konularını açıklayan İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi Seti'ni aldığını söylemiştir. Açıklama eksikliğinden şikâyet eden bu öğrencilerin açıklama kavramını iki boyutlu anladıkları görülmektedir. Bu boyutlar bir tablo ile özetlenmiştir:

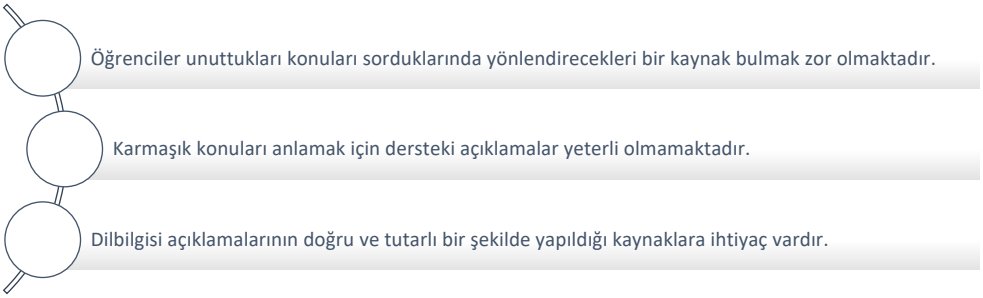


Şekil 4.9. Dilbilgisi Açıklamalarının Boyutları ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.9. incelendiğinde öğrencilerin vurguladıkları ihtiyaçlar PD'nin biçimlerin işlevleri ve kullanımları üzerinde durması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin bazı ifadeleri aşağıdadır.

> **Ö1** "burada kural yok bu kitapta; çünkü sadece bir tane box var orada şeyler (biçimler) var, ama nasıl o kullanıyor ve nasıl kullanıyorum hiç yok açıklama yok ama sonra örnek var, o boxtan nasıl o örnek burada kullanıyorum hiç bilmiyorum ama okutmanlar mesela siz bizim ile anlatıyor ama belki, sonraki zaman gelecek zaman ben unuttum bazen kitaptan da öğrenirkende yok..." **Ö3** "biraz önceki anlatıyor nasıl kullanıyoruz ne zaman kullanıyoruz ve kullanmak istiyorum yani." **Ö5** "bence bu kitaptaki dilbilgisi konuları yetersiz çünkü açıklamak yok yani sadece kullan ve ekleler (ekler) var yani açıklamak yok bu yüzden her zaman ben başka kitaplardan okuyorum dilbilgisi için başka kitaplardan okuyorum çünkü anlamak için yani başka kitapları okumam lazım... ne zaman mesela bu ekleri kullanabilirim ne zaman hangi durum kullanabilirim yok kitapta."

Okutmanların dilbilgisi açıklamaları ile ilgili ifadeleri öğrencilerinki ile benzerlik göstermektedir; ancak okutmanlar bu durumu kendi açılarından yorumlayarak derslerinde ortaya çıkan problemleri şöyle dile getirmişlerdir:



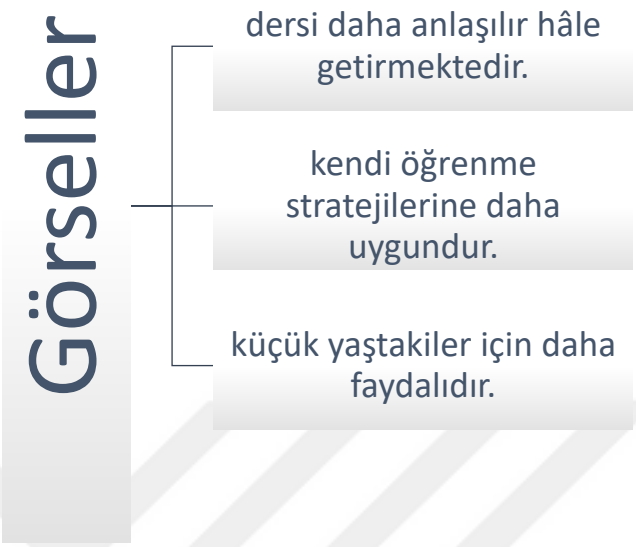
Şekil 4.10. Dilbilgisi Açıklamaları ile İlgili Okutman Görüşleri

Şekil 4.10 incelendiğinde okutmanlar ders kitaplarında dilbilgisi açıklamaları olmadığı için bu durumun derslerinde problem yarattığını, öğrenciler unuttukları konuları sorduklarında onlara ders kitabında herhangi bir konuya yönlendiremediklerini; çünkü öğrencilerin tek başlarına konuyu anlamalarının mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun özellikle karmaşık konularda ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Bu tür konularda yalnızca derslerdeki açıklamalar öğrenciler için yeterli olmamaktadır. PD'de hem derslerdeki açıklamalar için kaynak olacak hem de öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilmelerini sağlayacak doğru ve tutarlı dilbilgisi açıklamalarına ihtiyaç vardır. Bunun yanında okutmanlar da öğrencilere benzer şekilde PD'de yapıdan çok işlevlerin üzerinde durulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı okutman görüşleri aşağıdaki gibidir:

> **Ok2** "gramatikal tasnif iyi yapıldığı zaman çocuğun zihninde tak oturuyor…. fonksiyona dayalı öğrencilerin şikayetleri, çünkü onu çözdüğümüz zaman da işin büyük bir kısmını çözmüş olacağız. Hocam bize şöyle öğretin kısmı hep ikinci başlıkta kalıyor öğrenciler bilgiye aç." **Ok3** "kurallar ayrıntılı olarak verilmiyor cümleler içinde veriliyor."

4.1.3.3. Görsellerin Kullanımı

İhtiyaç analizinde görüşme yapılan öğrenci ve okutmanlar dilbilgisi derslerinde görsellerin (grafik, formül, çizelge vs.) kullanımı ile ilgili çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Öğrenci ve okutmanlar görsellerin çeşitli faydalarından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin ve okutmanların ifadelerine birlikte göz atılacak olursa bunlar aşağıdaki şekilde kategorize edilebilir.



Şekil 4.11. Görsel Kullanımı ile İlgili Öğrenci ve Okutman Görüşleri

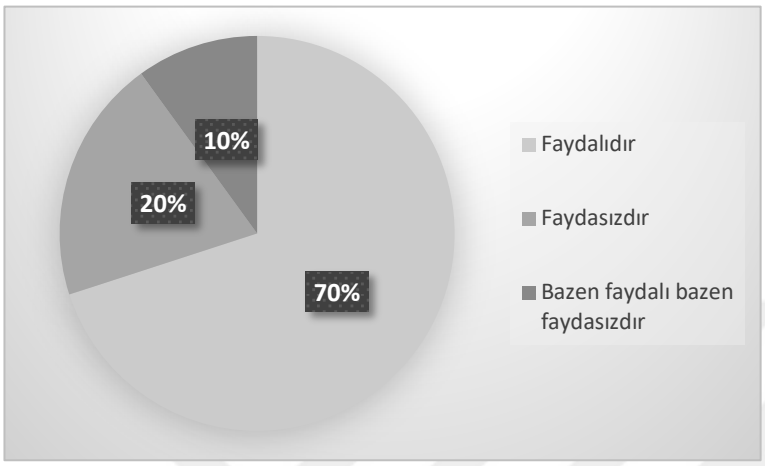
Şekil 4.11. incelendiğinde görüşme yapılan okutmanlar, dilbilgisi dersinde görseller kullanılırsa öğrencilerin konuyu daha iyi anladıkları gibi hatırlama sürelerinin de uzadığını söylemişlerdir. Görüşme yapılan öğrenciler ise dilbilgisi dersinde görsel kullanımının dersi daha anlaşılır hâle getirdiğini söylemişlerdir. Bu taleplerinde öğrenme stratejilerinin de etkili olduğunu, görerek öğrendiklerini vurgulamışlardır. Buna rağmen görsellerin kendi yaşları için çok faydalı olmadığını, belki daha küçük yaşlar için faydalı olabileceğini belirten öğrenciler de olmuştur. Öğrenci ve okutman görüşleri aşağıdadır:

> **Ö1** "verdi tablo evet tablo ve resimler o kolay olacak." **Ö2** "Öğrenciye göre değişir ama ben görerek öğreniyorum. Bazı öğrenciler için görmek, grafikler, resimler, beden dili önemli." **Ö6** "(Görseller) o kadar iyi değil bence... evet o kadar değil bence çocuklar için çok iyi olacak diye düşünüyorum." **Ok3** "Öğrencilerin kavrayabilmesi için bu konuları mutlaka görsellerden yararlanmak gerekiyor. Diğer üniteye geçiyoruz bitiyo, öğrenci ilk ünitedeki şeyi unutuyor sonra bize soruyo çünkü belli bir şey olmadığı için mmm... tablo olmadığı için dilbilgisi konusu ile ilgili sonra biz tekrar açıklıyoruz örnekler veriyoruz. Bunun yerine tablolar olsa her ünitenin başında veya sonunda o konu o ünite ile ilgili o ünitedeki dilbilgisi konusu ile ilgili daha güzel olabilir öğrenci hemen oraya açar bakar ve aklına gelir hatırlar ve örnekler de aklına gelebilir" **Ok4** "Formülleştirmek önemli. Grafiklerden, başlangıç noktası, sayı doğrusu, -1. Matematik evrensel bir dil ya. Matematik üzerinden gittik... Matematikten ama en basit dilbilgisi konularında matematikten oldukça yararlanabiliyor. Bu yöntem olarak kullanılabilir."

4.1.3.4. Aracı Dil Kullanımı

Alan yazında aracı dil kavramı ile hedef dilin öğretilmesi için bir başka dilin kullanılması ifade edilmektedir. Bu anlamda eğer sınıf homojense öğrencilerin ana dili

kullanılabileceği gibi heterojen bir sınıfta öğrencilerin bildiği ortak bir dil kullanılabilir (Örneğin İngilizce). Okutmanların bu konuda bir görüş beyan etmedikleri görülmüştür. Bu konuda görüş beyan eden öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde aşağıdaki gibi bir dağılım görülmektedir:



Şekil 4.12. Dilbilgisi Derslerinde Aracı Dil Kullanımı ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.12. incelendiğinde öğrencilerin %70'i aracı dil kullanımını faydalı bulurken %20'si faydasız bulmaktadır. %10'u ise aracı dilin iyi tarafları olduğu gibi kötü taraflarının da olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin görüşleri sırayla yorumlandığında aracı dili faydalı bulan öğrenciler Türkçe olarak anlatılan dilbilgisi dersinde zorlandıklarını söylemişlerdir. Özellikle de kuralları açıklarken mümkünse İngilizce kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden bazıları A1 ve A2 gibi başlangıç seviyesinde İngilizceye yer verilmesini sonraki seviyelerde yalnızca Türkçe olmasını istemiştir. Aracı dili faydasız bulan öğrenciler İngilizceye hiç yer verilmemesini talep etmiştir. Bu öğrenciler hem Türkçe hem İngilizce olunca kafalarının karışmasını, İngilizcenin de kendileri için yabancı dil olmasını buna sebep olarak göstermiştir. Aracı dili bazen faydalı bazen faydasız bulan öğrenciler örneğin İngilizce kullanımının onlara büyük kolaylık sağladığını; ancak fazla kullanıldığında Türkçe gelişimlerine olumsuz etki ettiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö4** "Kural hem İngilizce hem Türkçe önemli sadece kural ama örnekler gerek yok." **Ö6** "Bence hem İngilizce hem Türkçe olmalı ama tüm seviyelerde değil sadece temel seviyede A1 ve A2'de bu olmalı ondan sonra sadece Türkçe çünkü İngilizce bizi tembelleşiyor. Bu yüzden böyle olmalı diye düşünüyorum." **Ö9** "Benim için İngilizce bu aynı yabancı dil ben İngilizce düşünmüyorum." **Ö14** "Her yerde İngilizce olursa zaten insanlar İngilizceye düşünmeye başlayacaklar. Madalyada iki taraf var bir kötü bir iyisi var ama zaten bu da iyi yani tek Türkçe konuşuyorsun onlar alıştırıyorlar."

4.1.3.5. Alıştırmalar ve Etkinlikler

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin de notları arasında çeşitli görüşlere rastlanmıştır. Bu yüzden bu tema altında araştırmacı öğretmenin notları da değerlendirilmiştir. İlk olarak öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin tamamı kullandıkları ders kitabını dilbilgisi alıştırmaları ve etkinlikleri bakımından yetersiz olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin ifadeleri "Nicelik bakımından" ve "Nitelik bakımından" olmak üzere iki kategoride değerlendirilebilir:

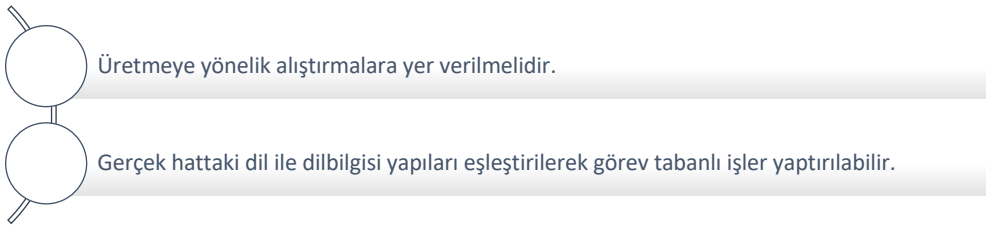


Şekil 4.13. Dilbilgisi Alıştırmaları ve Etkinlikleri ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.13. incelendiğinde öğrencilere göre dilbilgisi alıştırma ve etkinliklerindeki yetersizlik hem nicelik bakımından hem de nitelik bakımındandır. Alıştırma ve etkinlikler hem az sayıdadır hem de diğer dil becerileri ile uyumu iyi değildir. Bu alıştırma ve etkinlikler çoğu zaman mekanik kalmaktadır. Öğrenciler, derslerde dilbilgisi konusu ile bağlantılı beceri etkinlikleri talep etmişlerdir. Bu beceri etkinliklerinin ise daha çok konuşma ve yazmaya dayalı olması gerektiğini söylemişlerdir. Bu yönüyle öğrenciler 'üretme'ye dönük etkinlik talep etmektedirler. Bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö3** "Ve aslında çok okuyoruz ama yazma az oluyor aslında. Yazma eklerseniz ve konuşma biraz (olursa) daha iyi olur." **Ö8** "Kitaptan bazıları çok iyi değildi, çünkü düzenli değil bence sistem yok yani bazı alıştırmalar dilbilgisine bağlı değil hiç yani başka bir dilbilgisine bağlı… konuşma yazma ve dinleme onlara çok bağlı bu yüzden birlikte gelirse. Dilbilgisi ayrı olarak olmaz başka konularda onu kullanmak gerekiyor, o zaman kalır." **Ö10** "bir konudan sonra daha çok alıştırma var onu yapabilirsin yani

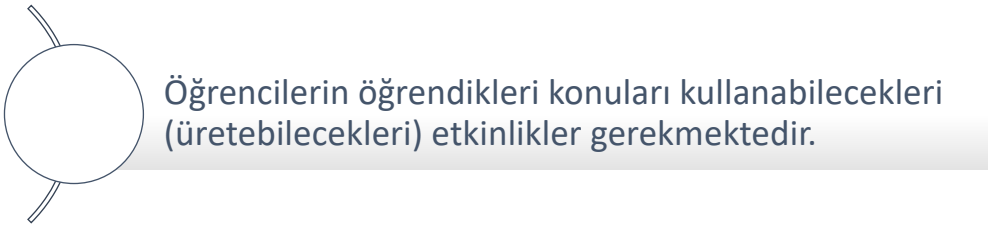
antrenman gibi yapabilirsin bu yüzden kafada daha çok kalıyor." **Ö13** "Etkinlikleri konuşma çok önemli, dilbilgisinden sonra konuşma çok önemli."



Şekil 4 14 Dilbilgisi Alıştırmaları ve Etkinlikleri ile İlgili Okutman Görüşleri

Şekil 4.14. incelendiğinde öğrencilerin "Üretme"ye dönük alıştırma ve etkinlikler vurgusuna yakın bulgular görülmektedir. Okutmanların ifadeleri yorumlanacak olursa okutmanlar becerilerin dilbilgisi konusu ile bağlantılı yürütülmesi gerektiğini, bu becerilerin *üretme*ye (production) yönelik konuşma ve yazma becerileri olması gerektiğini söylemişlerdir. Bir okutman ise gerçek hayattaki dil ile dilbilgisi yapılarının eşleştirilmesinin önemine dikkat çekmiş, öğrencilere birtakım işlerin ödev olarak verilebileceğini, o işi yaparken ister istemez öğrencinin öğrendiği yapıyı kullanacağını, böylece hem iletişim kuracağı hem de grupla çalışabileceği etkinlikler ortaya çıkacağını söylemiştir. Bazı okutman ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ok4 "anlatıyorsun kâğıt üzerinde bir şeyler alıştırmalar yapıyorlar da biraz da bunları tekrar pekiştirmeleri için iletişim gerekiyordu kendi aralarında eşleştirdim kendilerine konular buldum mesela senin konun akşam yedi ile on arasında yurtta ne yapacağını arkadaşına geniş zamanla anlat, çok basit cümlelerle. Dilbilgisine yönelik etkileşim içine gireceği hani grup çalışması yapabileceği etkinlikler gerekiyor."



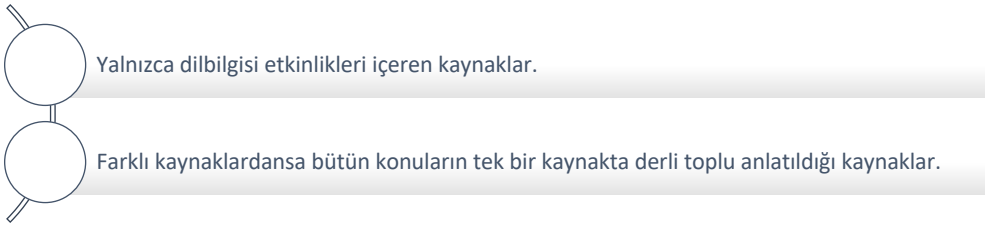
Şekil 4 15 Dilbilgisi Alıştırmaları ve Etkinlikleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.15. incelendiğinde öğretmenin yıl içinde günlüğüne öğrencilere dilbilgisi ile ilgili etkinlik sunmakta zorlandığını, özellikle de öğrencilerin öğrendikleri konuları kullanabilecekleri (üretebilecekleri) etkinliklerin az sayıda olduğunu not düşmüştür. Bu yönüyle öğretmenin görüşleri öğrenci ve okutmanların görüşleriyle de benzerlik göstermektedir.

AÖ "Derste özellikle üretmeye dönük etkinliklere çok ihtiyaç duyuyorum. Öğrencileri öğrendiğimiz dilbilgisi konusunu kullandıracak, onları zorlayacak etkinlikler yok denecek kadar az. Kitaptakiler yalnızca kavrama basamağında bırakıyor. Daha çok boşluk doldurma ve eşleştirme."

4.1.3.6. Kaynak İhtiyacı

İhtiyaç analizi için görüşme yapılan öğrenci ve okutmanların ifadelerinden ortaya çıkan bir tema da çeşitli PD kaynak ihtiyacına ilişkin tema olmuştur. Buna göre öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin zihnindeki kaynaklar şu şekildedir:

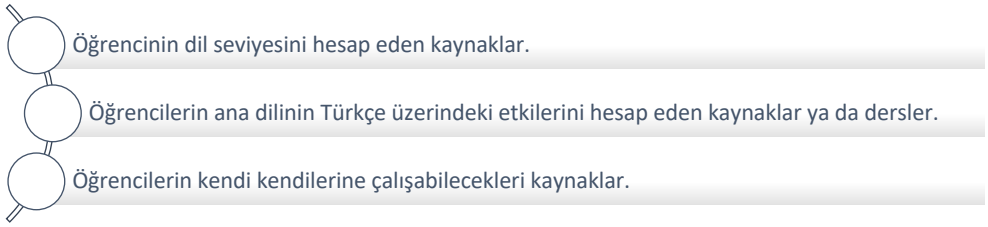


Şekil 4.16. Kaynak İhtiyacına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.14. yorumlanacak olursa öğrenciler ders kitabındaki etkinliklerin yetersizliğinden dolayı yalnızca dilbilgisi etkinlikleri içeren kaynaklara ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinden birçok farklı kaynaktansa tek bir kaynaktan derli toplu çalışmayı daha çok sevdikleri anlaşılmaktadır. Bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "bazen öğrenciler kendi ilgili için başka bir kitap öğrenebilir." **Ö4** "bu yüzden bence Türkçe öğrenmemiz gerekiyorsa belki başka kitap sadece dilbilgisi için önemli." **Ö6** "çok meşgul ve tembel olduğum için sadece bu ve sizin verdiğiniz kitabı kullanıyorum." **Ö13** "dersten sonra çalışıyoruz o yüzden kitapta... çalışıyoruz o yüzden sadece öğretmen yeterli değil."

Okutmanların görüşleri değerlendirildiğinde ise okutmanlar mevcut kaynakların yetersizliğinden dolayı farklı kaynaklara başvurduklarını ya da çalışma kâğıtları üretmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Okutmanların zihnindeki kaynaklar şu şekildedir:



Şekil 4.17. Kaynak İhtiyacına İlişkin Okutman Görüşleri

Şekil 4.15. yorumlanacak olursa okutmanlara göre PD'de öğrencilerin dil seviyesine göre tasarlanmış kaynaklara ihtiyaç vardır. Aynı zamanda kaynaklar ya da dersler öğrencilerin ana dilinin Türkçe üzerindeki etkilerinin ne olabileceğini de hesaba katmalıdır.

Okutmanlar, öğrencilere kendi kendilerine çalışabilmeleri için önerebilecekleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş çeşitli kaynaklara ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.

> **Ok2** "kesinlikle pedagojik yönden çocukların bir defa dil evresinde hangi evrede, ana dili olarak nerede, Türkçe ile Arapça arasında hangi ortak kelimeleri konuşuyor." **Ok4** "öğrencilerin evde kullanabileceği özellikle, yurtlarda kendileri kendi başına kullanabilecekleri şeyler gerekiyor. Bir dilbilgisi konusu şimdiki zaman en basit düşünüyorum buna yönelik en azından bir on beş kaynak olması gerekiyor tavsiye edilen. Otantik metinler lazım. Özellikle onun için hazırlanmış videolar şarkılar, o konuyu anlatırken kullanabileceğin resimler, onlardan alabileceğin yorumlar, bu kaynaklar önemli, aslında diğer kısımları her öğretmen az çok halleder ama kaynak kısmında ciddi bir sıkıntı var." "Alıştırmalar yaptırdık farklı kitaplardan. Yüksek lisans doktora öğrencileri çok çocuksu buldu bu kitabı yani sadece dilbilgisi açısından değil dilbilgisi anlatımı da öyle de her şeyi çocuksu olarak buldu. 2000'lerden 1990'lardan kalma kitaplar da var. Alıştırma kitabı nitelikli gelmedi bana, o yüzden çok kullanmadım."

4.2. Model Geliştirme Aşaması

Bu çalışmada ders modelini geliştirebilmek için 3 farklı uygulama yapılmıştır. Her bir uygulama bir sonraki uygulamayı beslemiştir. Böylece "3.8.3. Üçüncü Uygulamanın Ders Modeli" başlığı altında sunulan ders modeline ulaşılmıştır. Model geliştirme aşamasında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Pedagojik dilbilgisi ders modelinde konuya nasıl dikkat çekilmelidir?
2. Pedagojik dilbilgisi ders modelinde dilbilgisi içeriği nasıl sunulmalıdır?
3. Pedagojik dilbilgisi ders modelinde alıştırma ve etkinlikler nasıl tasarlanmalıdır?

Alan yazın taraması ve ihtiyaç analizi ile taslağı oluşturulan modele son hâlini verebilmek için yapılan uygulamalardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Dikkati Konuya Çekme Basamağı ile İlgili Bulgular

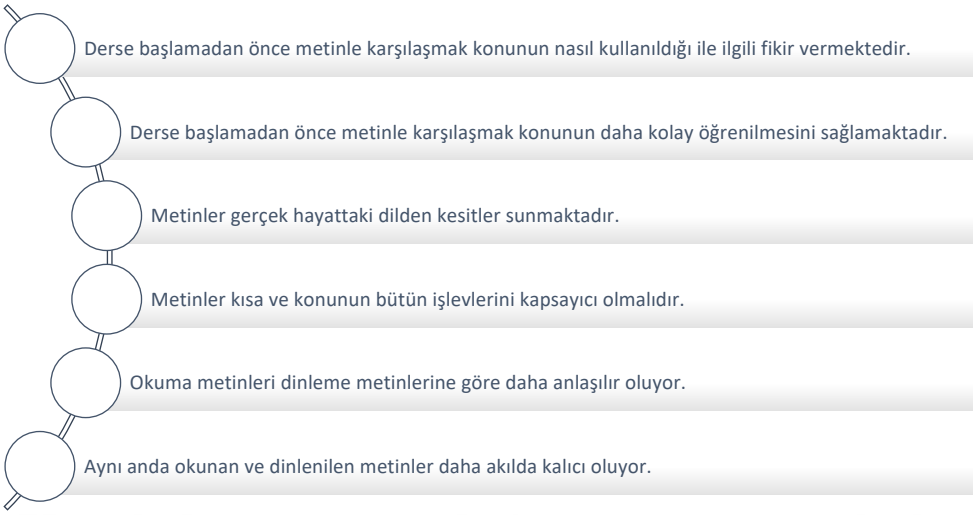
"Pedagojik dilbilgisi ders modelinde konuya nasıl dikkat çekilmelidir?" sorusunun cevabının arandığı "Dikkati Konuya Çekme" geliştirilen ders modelinin ilk basamağıdır. Bu basamağa birinci uygulamadan üçüncü uygulamaya kadar elde edilen bulgular sonucu ulaşılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçların modele nasıl yansıtıldığı "Tablo 3.8.4. Ders Modelinin Geliştirilmesi" kısmında anlatılmıştır. Aşağıda birinci uygulamadan başlayarak üçüncü uygulamaya kadar elde edilen bulgular sırasıyla sunulacaktır.

4.2.1.1. Birinci Uygulama

Birinci uygulamada dikkati konuya çekme basamağı ile ilgili bulgular analiz edildiğinde iki temaya ulaşılmıştır. Bunlar "Metin Kullanımı" ve "Metin Üzerinden Açıklama Tekniğinin Kullanımı"dır. Bu iki tema aşağıda yorumlanmıştır.

4.2.1.1.1. Metin Kullanımı

Birinci uygulamada dersin başında dikkati konuya çekmek için bir metin kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu öğrencilerin %100'ünün bu metni "Faydalı" bulduğu görülmüştür. Öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir:



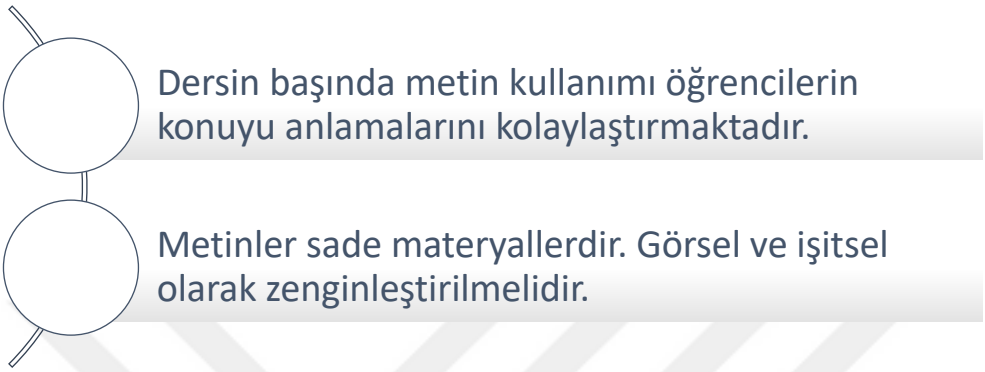
Şekil 4.18. Metin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.16. incelendiğinde öğrenciler dilbilgisi dersinin başında hedef biçimleri içeren metinlerle uğraştıklarında konunun metin içinde nasıl kullanıldığını görmekte, konu anlatımına geçildiğinde konu daha kolay öğrenilmektedir. Ayrıca bu metinler gerçek hayattaki dilin örneklerini öğrenciye göstermektedir. Öğrenciler metinlerin kısa ve kapsayıcı olmasını tercih etmektedir. Öğrenciler bunun yanında okuma metinlerinin dinleme metinlerine göre daha anlaşılır olduğunu düşünmektedir. Bununla ilgili öğrencilerin ifadelerine bakıldığında dinleme becerisinde birçok etkenin devreye girdiğini, aynı anda hem metni anlamanın hem de dilbilgisini fark etmenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilere göre dinlerken bazı yanlış anlamalar da olabilmektedir. Öğrenciler okurken yavaş yavaş okuduklarını ve anlamaları için zamana sahip olduklarını düşünmekteler. İfadeler arasında bir öğrencinin aynı anda görülen ve dinlenilen metinlerin akılda daha kalıcı olduğunu belirtmesi de ayrıca dikkate değerdir. Öğrencilerin bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö3** "Bu metini okursanız hatta öğretmen anlatmasa bile kendi başına biraz anlayabilirsiniz." "uzun uzun olursa biraz karışık oluyor, anlamak için kısa daha güzel." "Dinleme metni anladım mı anlamadım mı düşünüyorsunuz, sonra diğer gramer konusunu düşünüyorsun, yani zor artıyor. Bu yüzden okumak lazım." **Ö4** "Bu metin konuşmada gibi… İnsanlar bunu normal konuşmada nasıl kullandıklarını anlamak için bu metni görmeye ihtiyacım var. Eğer direk kurala gidersem onun nasıl kullanıldığını göremeyeceğim." **Ö6** "Burada önemli olan şey her şeyi dahil etmek. Mesela üç işlevi var değil mi? Onları dahil etmek önemli.", "Uzun da olsa kısa da olsa önemli değil, önemli olan bu kuralları kapsaması, iyi örnekler olması." "Metni okumak daha iyi; çünkü okurken biz yavaşça okuyacağız. Her şeyi iyice anlayabiliriz." **Ö7** "Metni tabiki okumak isterim; çünkü kural var. Dikkat için yazı lazım." **Ö10** "uzun metin belki karışık olacak, kaybolacağım. Bu metin kısa ve amaç var." "Okuma her zaman daha iyi; çünkü gördüğün şey daha iyi. Görüyorsun ve dinliyorsun aynı zamanda. Aynı zamanda dinleme ve dilbilgisi zor oluyor." **Ö12** "bazen dinlerken metni yanlış anlayabiliyoruz. Özellikle de ilk seviyelerdeyseniz." **Ö13** "Uzun metinleri okurken sıkılıyorum; çünkü

bilmeyen kelimeler olabilir; o yüzden düşünüyorum, bu yüzden kısa metinler daha iyi bence." **Ö14** "Bence bu örnekler dersin başında çok önemli; çünkü daha kolay anlayabiliyoruz."

Metin kullanımı ile ilgili bağımsız gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşlerin öne çıktığı görülmektedir:

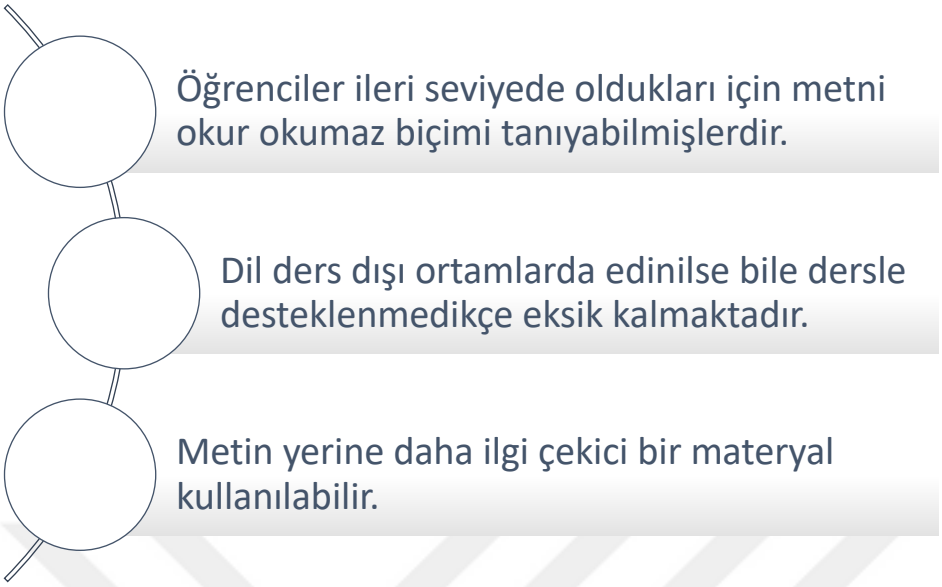


Şekil 4.19. Metin Kullanımına İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.17. incelendiğinde gözlemciler dersin başında girdi işlevinde bir materyal kullanmanın (burada metin) öğrencilerin konuyu kavramasını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Gözlemcilerin ifadelerinden bu durumun yalnızca metin kullanımında söz konusu olmadığı; girdi işlevinde olan bütün materyaller için söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Gözlemciler bu görüşlerini bazı öğrencilerin herhangi bir açıklama yapılmadan metni okur okumaz konuyu hatırlamış olmalarına bağlamışlardır. İkinci bir görüş olarak gözlemciler metinlerin girdi olarak çok sade materyaller olduğunu, görsel ve işitsel olarak zengin materyallerin daha etkili olacağını gözlemlemişlerdir. Bazı gözlemci görüşleri şöyledir:

BG1 "İngilizcedeki that gibi dediler." **BG2** "Girdi metni görsel veya işitsel olarak sunulabilir. Belki biraz daha zenginleştirilebilir."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin görüşleri bağımsız gözlemcilerin görüşleri ile benzerdir. Bu görüşlere ek olarak şu görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir:



Şekil 4.20. Metin Kullanımına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.18. incelendiğinde araştırmacı öğretmen bazı öğrencilerin konuyu, metni okur okumaz anlamalarının sebebini bu öğrencilerin C1 seviyesinde olmasına ve o güne kadar birçok konuya ders dışı ortamlarda maruz kalmış olmalarına bağlamıştır. Araştırmacı öğretmen buna göre dilin ders dışı ortamlarda edinilse de dersle desteklenmediği müddetçe eksik kaldığı sonucuna varmıştır. İkinci maddede öğretmene göre girdi olarak bir metin kullanmaktansa daha ilgi çekici bir materyal kullanılmalıdır; çünkü bu aşamanın amacı aslında konuyu öğrenciye kavratmak değil, yalnızca sezdirmek ve dikkat çekmektir. Araştırmacı öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir:

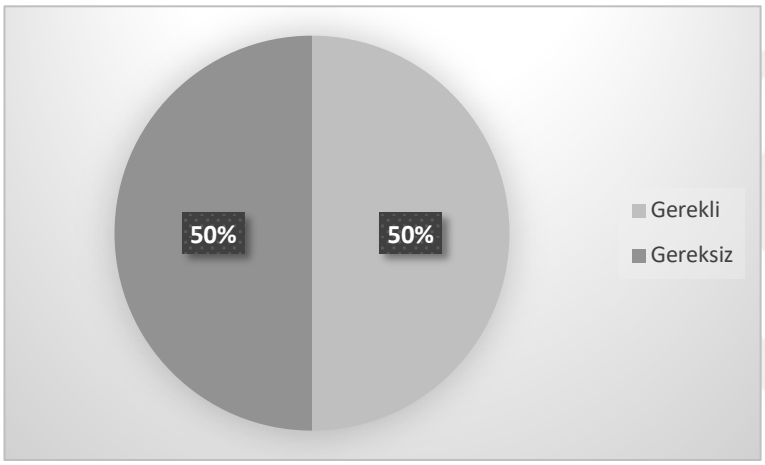
> **AÖ** "Girdi olarak kullandığımız metin konu için bağlam oluşturmayı hedefliyordu. Bu hedefe ulaşıldı gibi. Sınıftaki bazı öğrenciler ben daha konuyu anlatmadan konunun ne olduğunu metne bakarak söyleyebildiler; ancak bu bence onların C1 seviyesinde olmalarından ve ders dışı ortamlarda konuya çoktan maruz kalmalarından kaynaklanıyor. Öğrencilerin söyledikleri yine de konunun bir işleviydi. Bu da bize gösteriyor ki öğrenciler her ne kadar yalnızca iletişim ortamlarında dili öğrenseler de dersle desteklenmedikçe bu öğrenme eksik kalmaktadır… Sonraki uygulamalarda metin yerine daha ilgi çekecek başka bir materyal kullanmayı denemeliyiz; çünkü bu aşamada asıl amaç öğrencilerin dikkatini konuya çekmek ve konuyu sezdirmek. Bu anlamda bence karikatür ya da videolar daha faydalı ve ilgi çekici olacaktır."

Bu tema ile ilgili ifadeler pedagojik dilbilgisinde derse başlarken metin kullanımının ne gibi faydaları olabileceği ile ilgili fikir vermektedir. Özellikle dilbilgisinin iletişim ile bütünleştirilmesi için bu görüşler tartışılıp öneriler sunulabilir.

4.2.1.1.2. Metin Üzerinden Açıklama Tekniğinin Kullanımı

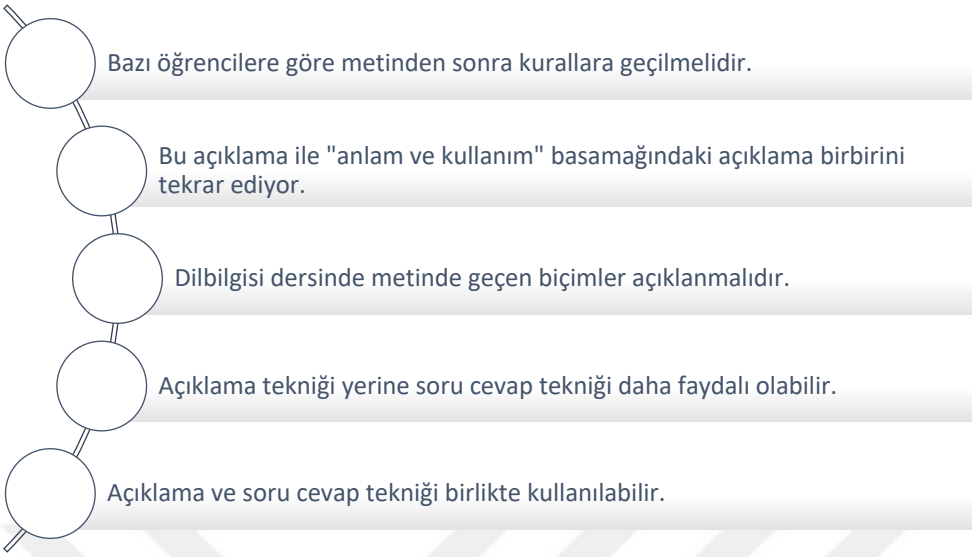
Bu uygulamada derse metinle başlandıktan sonra metinde geçen biçimlerin açıklanması yoluyla biçimlere dikkat çekmek amaçlanmıştı. Bu uygulamada açıklama kısmına "Dikkat Çekme" adı verilmişti. Bu yüzden aşağıda alıntılanan ifadelerde bu kavram kullanılmıştır; ancak bu kavramla kastedilen "Açıklama" tekniğidir. Aşağıdaki ifadelere bu gözle bakılmalıdır. Bu teknik ile ilgili öğrenci, bağımsız gözlemci ve araştırmacı öğretmenin görüşler ifade ettikleri görülmektedir.

Bu tema ile ilgili öğrencilerin görüşlerine bakıldığında aşağıdaki dağılım görülmektedir:



Grafik 4.5. Açıklama Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Grafik 4.5 incelendiğinde öğrencilerin %50'si açıklamanın gerekli olduğunu diğer %50'si gerekli olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



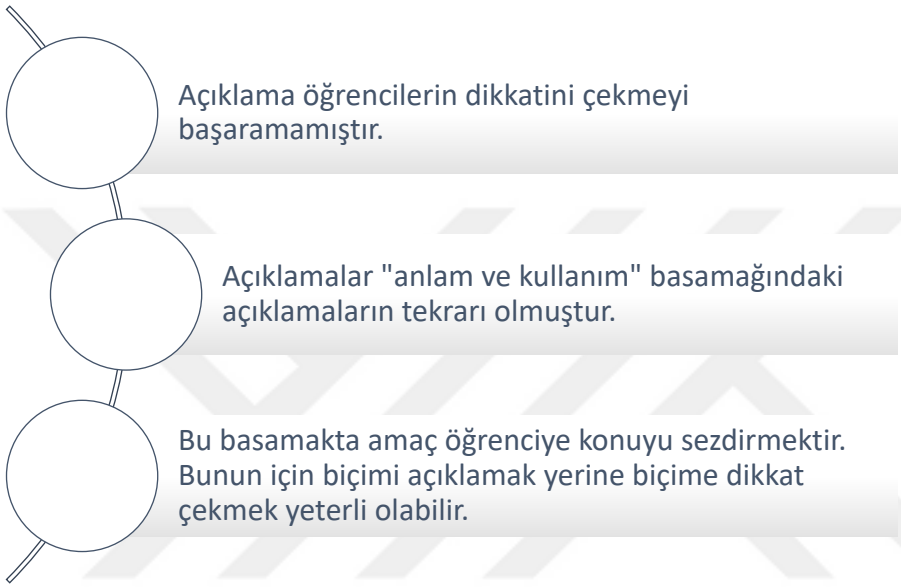
Şekil 4.21. Açıklama Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.19. incelendiğinde öncelikle olumsuz ifadeler yorumlanacak olursa bazı öğrenciler metinden sonra doğrudan kuralları görmek istemişlerdir. Bütün kuralları öğrendikten sonra metindeki kullanımları inceleyebileceğini belirtmişlerdir; yani metne dikkat çekerek günlük hayattaki kullanımları kurallardan önce sezdirmeye itiraz etmiştir. Bazı öğrencilerse buradaki açıklamanın anlam ve kullanım aşamasındaki açıklamaya çok benzediğini bu yüzden iki açıklamanın da birbirini tekrar ettiğini söylemişlerdir. Olumlu görüşler yorumlanacak olursa öğrenciler dilbilgisi dersinde bir metin varsa bu metinde geçen biçimleri kendilerine açıklayan bir bölümün olması gerektiğini düşünmektedir. Bu öğrencilerden biri böyle açıklama şeklinde değil de soru cevap şeklinde bir teknik izlenmesinin kendilerini konu üzerinde düşünmeye sevk edeceğini, böylece konu kendilerine açıklandığında daha kolay anlayabileceklerini belirtmiştir. Bir başka öğrenci ise buna benzer şekilde bu basamağa bir soru cevap etkinliği eklenebileceğini; ancak her hâlükârda bu metni açıklayan bir paragrafın olması gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö2** "Dikkatle açıklama benzemiyor, dikkat bölümünde püf noktası var, kurallar bölümünde açıklama var… Dikkat bölümü gerekiyor; çünkü bu ne hakkında, ne anlatıyor, bu gerekiyor." **Ö3** "Önce açıklama sonra sorular olsa olabilir; ama öncelikle açıklama lazım. Önce metni okuyorsunuz, biraz anlamaya çalışıyorsunuz, eğer anlamıyorsanız açıklamaya bakıyorsunuz, sonra tekrar okuyorsunuz." **Ö4** "Öncelikle yapının günlük konuşmada nasıl kullanıldığını görmeliyim, sonra kuralları görmeliyim, sonra da dikkat bölümü ile metinde nasıl kullanıldığını karşılaştırmalıyım." **Ö5** "Dikkat bölümü gerekiyor. Dikkat metin için; ama aşağıdakiler genel kurallar. Metin kuralları açıklıyor. Dikkat bölümü metni açıklıyor." **Ö6** "Dikkat ile kural bölümü aynı şeyler, bu yüzden birleştirmek lazım diyorum. Bunları iki kere yazmak gerekmiyor diyorum ben." **Ö7** "Dikkatle kurallar benzemiyor bence; çünkü bunlar farklı. Dikkat metin için, kurallar

> açıklama için." **Ö8** "Dikkat bölümü anlam ve kullanım bölümünün içinde gibi. Tekrar gibi oluyor." **Ö9** "Bence bu tekrar yapıyor. Daha önceki ile aynı." **Ö10** "Bu dikkat bölümü bence o kadar bilgi vermiyor. Anlam kısmı daha açık. Anlam ve kullanım bölümünün içinde gibi. Tekrar gibi oluyor. Gerek yok." **Ö13** "Bence dikkat bölümü soru olabilir, sorudan sonra bu açıklama olabilir. Sorudan sonra öğrenciler düşünecekler, ondan sonra bu açıklama bölümü olursa, daha iyi anlayabilirler."

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemcilerin ve araştırmacı öğretmenin ifadeleri birlikte değerlendirilecektir. Bu ifadeler analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.22. Açıklama Tekniğinin Kullanımına İlişkin Gözlemci ve Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.20. incelendiğinde açıklamanın başarısız olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre bağımsız gözlemci-1 öğrencilerin konuyu anlayamadıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacı öğretmen ise bu kısmın derste çok işlevsel olmadığını "anlam ve kullanım" basamağındaki açıklamaların tekrarı olduğunu belirtmiştir. Burada asıl amaç öğrenciyi konuya hazırlamak ve sezdirmek olduğu için araştırmacı öğretmen biçime dikkat çekilmesinin yeterli olabileceğini düşünmektedir. Bağımsız gözlemci ve araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG1** "Dikkat çekme öğrencilerin dikkatini konuya çekemedi sanki. Öğrenciler anlamamış gibi duruyorlardı." **AÖ** "Dikkat çekme aşaması anlam ve kullanım aşamasındaki açıklamalara benzedi. Ders esnasında aynı şeyleri tekrar ettik gibi oldu. Burada öğrencilerin hazır bulunuşluğu olmadığı için soru sorma yoluna gitmemiştim; ancak basit şekilde soru-cevap bölümü yapılabilir; çünkü zaten aslında burada amacımız öğrenciye konuyu sezdirmek ve onları derse hazırlamak. Açıklama yaptığımız zaman sezdirmekten daha ileriye gitmiş oluyoruz."

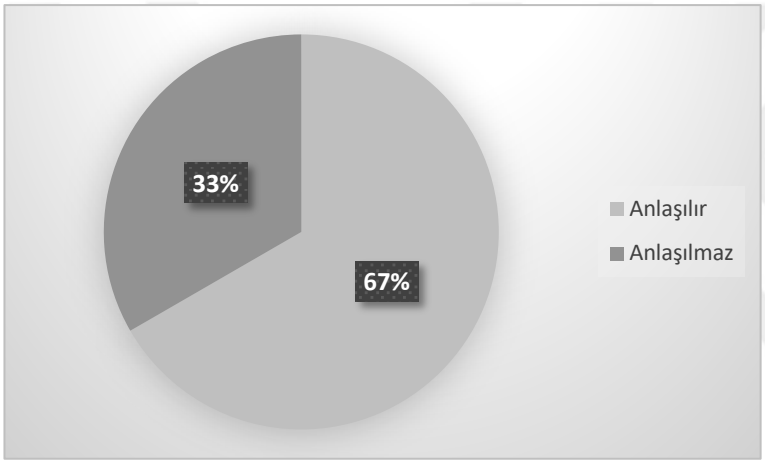
Bu tema ile ilgili ifadeler klasik bir teknik olan açıklama tekniğinin artıları ve eksileri ile ilgili fikir vermektedir. Buradan elde edilen bulgular derslerde konuya dikkat çekmek için etkili teknikler geliştirmek üzere değerlendirilebilir.

4.2.1.2. İkinci Uygulama

İkinci uygulamada dikkati konuya çekme basamağı ile ilgili bulgular analiz edildiğinde iki temaya ulaşılmıştır. Bunlar "Karikatür Kullanımı" ve "Karikatürler Üzerinden Biçimleri Belirginleştirme Tekniğinin Kullanımı"dır. Bu iki tema aşağıda yorumlanmıştır.

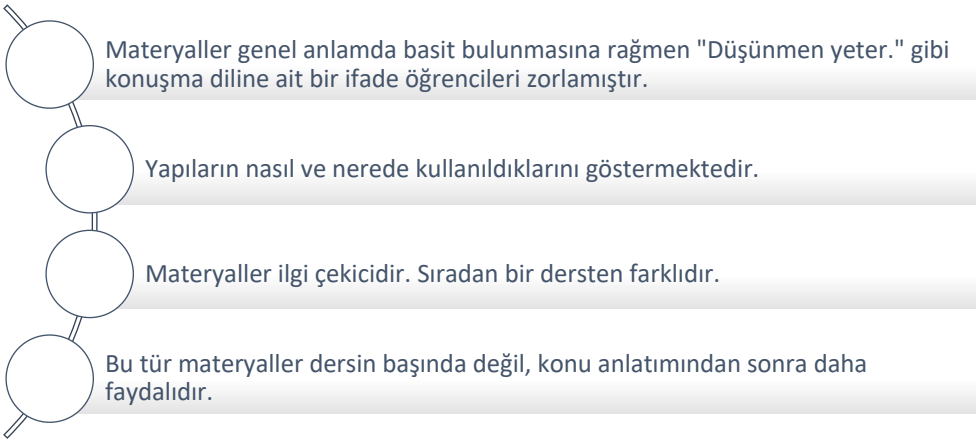
4.2.1.2.1. Karikatür Kullanımı

Dikkat çekmek için karikatür kullanımı ile ilgili öğrencilerin görüşlerine bakıldığında aşağıdaki gibi bir dağılım görülmektedir:



Grafik 4.6. Karikatürlerin Anlaşılırlığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Grafik 4.6. incelendiğinde öğrencilerin %67'si karikatürleri anlaşılır bulmuştur. Öğrencilerin %33'ü ise karikatürleri anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

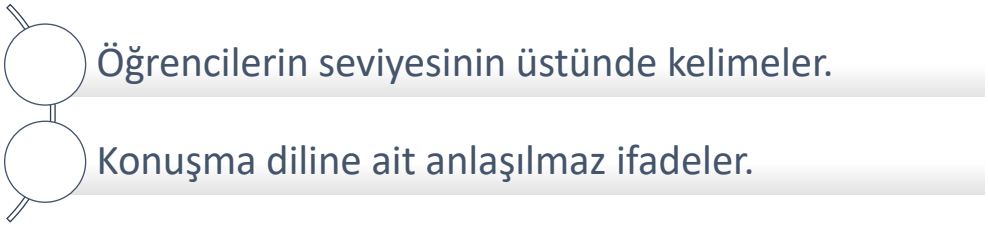


Şekil 4.23. Karikatür Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.21. incelendiğinde öğrenciler karikatürleri genel anlamda basit bulmalarına rağmen konuşma diline ait olan "Düşünmen yeter." ifadesini anlamakta oldukça zorlanmışlardır. Araştırmacı öğretmenin açıklamalarına rağmen ifade üzerine epey düşünmüşlerdir. Öğrencilerin ifadelerine göre bu karikatürler yapılar için bağlam sunmuştur. Materyaller öğrencilere ilgi çekici gelmiş, sıradan bir dersten farklı olduğu hissini vermiştir. Bazı öğrencilere göre bu tür materyaller dersin başında değil, konu anlatıldıktan sonra daha faydalı olabilir. Öğrenci ifadeleri şöyledir:

> **Ö2** "Bence karikatür video tümdengelim yapabilir olabilir; (ama) deductive örnekler Türkçe için uygun. Ben kuralları daha fazla anlamak istiyorum." **Ö4** "İse ben kelimeler bilmiyorum bilgiyi resimden alıyorum. Bir kelime bilmiyorum ama resim daha bilgiyi veriyor." **Ö7** "Karikatürler önce önemli değil ama sonra çok önemli. Yapmak, burada -*mAK* var, kuralı öğrenmeden önce resme bakıyorum. Ben zaten biliyorum yapmak. Kuralı öğrendikten sonra bu resimleri daha iyi anlayabiliyorum… bence çok güzel… başka haberler, günlük kelimeler olabilir. Komik resim iyi; çünkü her zaman dikkatini çeker." **Ö10** "Anlamakta zorlandığım yer yoktu." **Ö12** "Bu karikatür çok iyi çünkü anlıyorum bu resimleri. **Ö13** "Biraz bunda anlamadığım oldu (kültür farkından dolayı olan karikatür)." "Bence resimler iyi; çünkü sadece yazıp anlatılan resimde daha iyi anlıyacaksın resimde ve videoda da iyi anlamı olacak çünkü altyazı olacak. bence ilgi çekici bu." **Ö14** "Karikatürler ben normalde telefonda oynuyorum böyle bir resim çıktı ben baktım. Benim ilgimi çekiyor." 'Düşünmen yeter.' Türkçede bir söz gibi. Düşünmen yeter anladım ama ne düşünmen anlamadım. Diğer karikatürlerde anladım. Zor değil. Bence röportajlar, haberler fln yani -*mAK*, -*mA* çok kullanılır. Yavaş yavaş konuşuyorlar. Bunlar videodan daha iyi. Gerçek haberler."

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde iki bakımdan materyallerin anlaşılırlığının azaldığı görülmektedir. Bunlar:

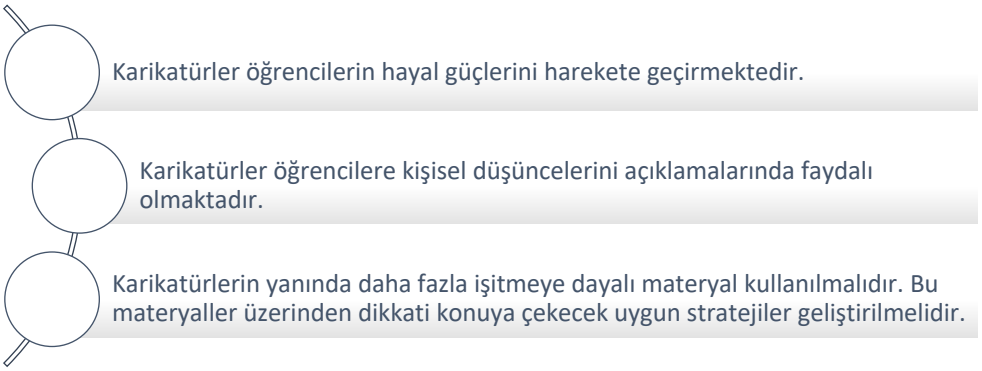


Şekil 4.24. Karikatür Kullanımına İlişkin Gözlemci Görüşleri

Ayrıca bir bağımsız gözlemcinin materyali dikkati konuya çekmekte başarılı bulurken diğer bağımsız gözlemcinin başarısız bulduğu görülmektedir. Bağımsız gözlemcilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG1** "2. karikatür öğrencilerin pek ilgisini çekmedi." "Karikatürlerin ilgi çekicilik yönünden eksik kaldığını düşünüyorum. Video ile desteklenmesi yerinde bir uygulama olmuş." "İlk karikatürde anlaşılırlık oldukça iyiydi. Ekleri kolayca buldular. Öğrenciler eğlendiler. İkinci karikatürü anlamakta zorlandılar. "Düşünmen yeter" kelime grubunu anlamamış olabilirler. Bu karikatürdeki anlaşılırlık düşük. 2. Karikatür öğrencilerin pek ilgisini çekmedi." **"**Anlaşılırlık anlamı bilinmeyen kelimeler yüzünden sekteye uğruyor. Ama ekleri hemen buldular." **BG2** "Diğer karikatür biraz zordu; ama "*-mAK*yA" yapısını gördüler. Bu ekin aslında *-mAK* olduğunu söylediler." "Bu kısımda öğrencilere karikatürler gösterildi. Karikatürlerin C seviyesinde verilmesi gerektiğini düşünüyorum; çünkü orada ince espriler var ve karikatürlerde bir fiil birinci anlamı dışında kullanılıyor. Bu durumda biraz zorlandılar." "3. karikatür örneğinde *-mA* ve *-mAK* yapıları üzerine biçimsel bir yoklama yapıldı. Yapıları buldular. Diğer karikatürü anlamadılar. Öğretmen açıklama yaptı. Karikatürde "düşünmen" ifadesi geçiyordu. Bu kısımda öğrenciler "düşünmek" olması gerektiğini söylediler. Bu kısım anlaşılmadı."

Araştırmacı öğretmenin de bağımsız gözlemcilerin birinci tespitiyle uyumlu olarak bazı kelimelerin öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu belirttiği görülmüştür. Araştırmacı öğretmene göre bu tür kelimeler önceden hazırlıkla uygun bir teknik ile öğretilmelidir. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde aşağıdaki kategoriler ortaya çıkmıştır:



Şekil 4.25. Karikatür Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.23. incelendiğinde araştırmacı öğretmene göre derste kullanılan karikatürler öğrencilerin dikkatini konuya çekmek bakımından faydalı olmuştur. Bununla ilgili

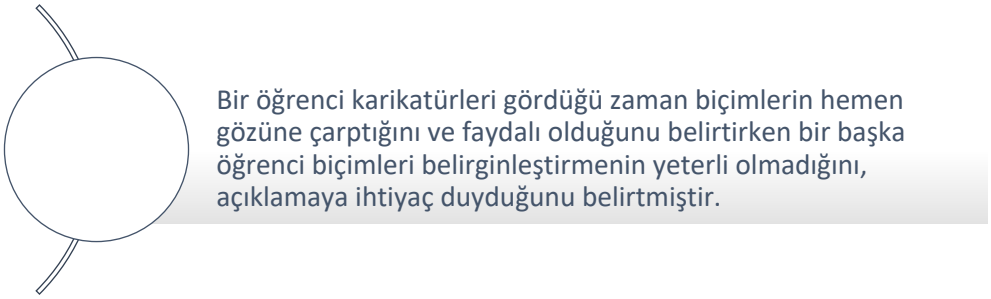
araştırmacı öğretmen özellikle öğrencilere tanıdık gelen karikatürlerin hayal güçlerini harekete geçirmekte ve kişisel düşüncelerini açıklamakta faydalı olduğunu not düşmüştür. Öğrenciler günlük hayata dair ögeler içeren karikatürlere daha fazla ilgi göstermişlerdir. Araştırmacı öğretmen karikatürlerin yanında işitsel materyal kullanılması gerektiğini de günlüğüne yazmıştır; ancak bu tür bir materyalle dikkatin konuya nasıl çekileceği ile ilgili daha iyi teknikler geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Karikatürler öğrencilerin ilgisini çekiyor. Özellikle de öğrencilerin hayal gücünü harekete geçiren ya da yaşantılarını anımsatan karikatürler öğrencilerin daha fazla ilgisini çekiyor. Bu karikatürler üzerinden öğrencileri kişisel düşünceleri üzerine konuşturmak çok kolay oluyor. Derse hazırlık bakımından karikatürler kullanışlı bir materyal oluyor." "Ana uygulamadan önce deneme amaçlı yapılan uygulamada öğrencilere bir de işitsel girdi sağlanması akla gelmişti. Bu amaçla Pepee isimli çizgi filmden *-mA ve -mAK* eklerinin geçtiği Yıkanma şarkısı seçilmişti. Bu şarkı ve sözleri aynı anda karikatürlerden sonra derste dinletildi. İşitsel materyalin içinde geçen günlük hayata dair ifadelerin (cıbı cıbı) öğrencilerin ilgisini çektiğini gördüm. *-mA ve -mAK* ekleri için de bir bağlam sunmuş olduk; ancak bu yapılara dikkat çekmek için daha güçlü bir teknik uygulanmalı. Yalnızca *-mA ve -mAK* eki geçen kelimeleri koyu yazmak yeterli değil gibi. Örneğin öğrencilere bu şarkının sözleri söyletilebilir. Bunun üzerinden 3-5 dakikalık kısa bir etkinlik geliştirilebilir." **"**Öğrenciler karikatürlerde geçen kelimeleri anlamayabiliyorlar. Belki bu kelimeler derste slayta eklenebilir ve öğrencilere hazır olarak sunulabilir. Bu derste öğretmen tahtada açıkladı."

İkinci uygulamada dikkat çekmek için karikatür kullanımı ile ilgili elde edilen bu bulgular PD'de bu tür materyallerin kullanımı ile ilgili fikir vermektedir. Bu tür materyallerin öğrencilerin seviyesine nasıl uyarlanabileceği, mevcut zorlukların hangi tekniklerle aşılabileceği, bu materyaller üzerinden hangi tekniklerle konuya dikkat çekilebileceği tartışılarak öneriler sunulabilir.

4.2.1.2.2. Karikatürler Üzerinden Biçimleri Belirginleştirme Tekniğinin Kullanımı

Bu tema ile ilgili öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

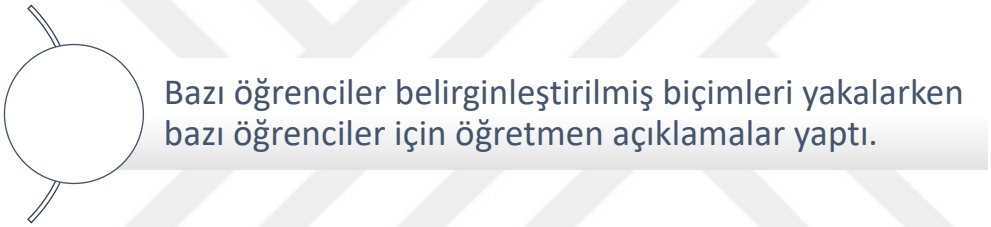


Şekil 4.26. Biçimleri Belirginleştirme Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.24. incelendiğinde öğrencilerin bazıları biçimleri karikatürleri görür görmez tanırken bazıları biçimler için ayrıca açıklamalara ihtiyaç duymuşlardır. Öğrenci ifadeleri şöyledir:

> **Ö8** "Bu karikatür ben çok beğendim. Çok eğlendim. Anlatmadan önce hepsi yani anladım değil ama anlattıktan sonra ben anladım hepsi. Video eğlenceli. Sonradan anladım. Materyal olarak bu yeter bence." **Ö10** "Hiçbir hoca bu fikiri alamadı ve söylemedi çünkü hepsi böyle karikatür video göstermiyor sadece formüller ve çok hızlı gidiyor ve biz anlamıyoruz bu karikatürler çok iyi oldu. Ve orada yazıyoruz yazdınız ne demek ne oldu ve video ile gösterdin video çok iyi oldu ve biz nasıl konuşma nerde -*mAK, -mAK* yapmaya nerde koyalım daha iyi anladık ve bu işimiz daha kolay yaptı. Karikatürler ilgi çekici. Eğlenceli ve farklıydı. Bize farklı geldi. Çok fikir verdi. Bu karikatür ilk gördüğün zaman -*mAK* hemen göze çarpıyor. Pepede anlamak kolay oldu; çünkü altyazı vardı ondan. Şiirler kullanılabilir. -*mAK*, -*mA* daha çok onlarda."

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemci ifadeleri analiz edildiğinde de öğrencilerin görüşlerine benzer görüşler öne çıkmıştır:

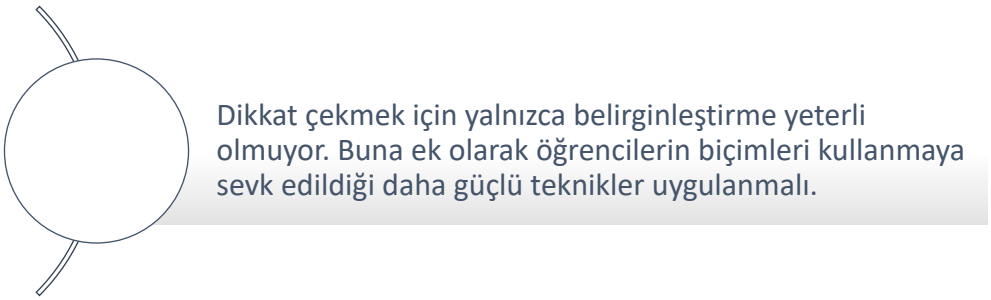


Şekil 4.27. Biçimleri Belirginleştirme Tekniğinin Kullanımına İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.25. incelendiğinde bazı öğrenciler karikatürler üzerinde koyu yazılarak belirginleştirilen biçimleri gördüklerinde yakalarken bazı öğrenciler sorular sormuş ve öğretmen açıklamalar yapmıştır. Bağımsız gözlemci ifadeleri şöyledir:

> **BG1** "2. karikatür öğrencilerin pek ilgisini çekmedi." **BG2** "3. karikatür örneğinde -*mA* ve -*mAK* yapıları üzerine biçimsel bir yoklama yapıldı. Yapıları buldular. Diğer karikatürü anlamadılar. Öğretmen açıklama yaptı. Karikatürde "düşünmen" ifadesi geçiyordu. Bu kısımda öğrenciler "düşünmek" olması gerektiğini söylediler. Bu kısım anlaşılmadı."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.28. Biçimleri Belirginleştirme Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.26. incelendiğinde dikkat çekmek için yalnızca belirginleştirme tekniği değil, öğrencilerin konuyu sezmesini sağlayacak daha güçlü teknikler kullanılmalıdır. Araştırmacı öğretmen ifadeleri şöyledir:

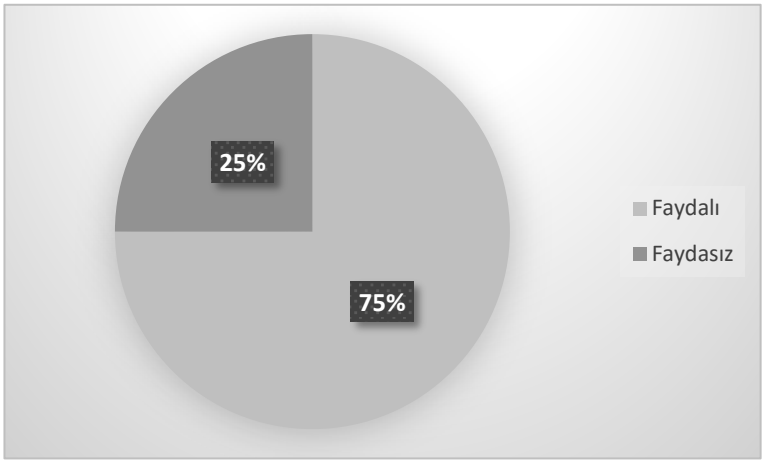
> **AÖ** bu yapılara dikkat çekmek için daha güçlü bir teknik uygulanmalı. Yalnızca *-mA ve -mAK* eki geçen kelimeleri koyu yazmak yeterli değil gibi.

4.2.1.3. Üçüncü Uygulama

Üçüncü uygulamada dikkati konuya çekme basamağı ile ilgili bulgular analiz edildiğinde iki ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar "Video Kullanımı" ve "Video ile İlgili Soru Sorma Tekniğinin Kullanımı"dır. Bu iki tema aşağıda alt kategorileri ile birlikte yorumlanmıştır.

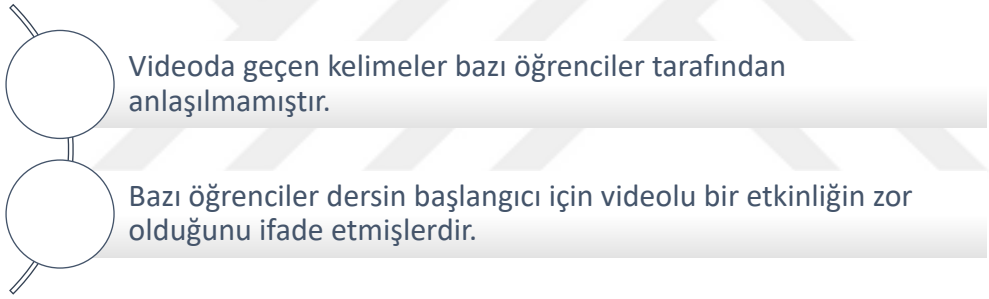
4.2.1.3.1. Video Kullanımı

Üçüncü uygulamada dikkati konuya çekmek için bir video kullanılmıştır. Bu video ile ilişkili bir çalışma kâğıdı hazırlanmış (Çalışma Kâğıdı-1) ve videoyu izleyerek öğrencilerden çalışma kâğıdında kendilerinden istenen bilgileri doldurmaları istenmiştir. Bu video ve çalışma kâğıdı ile ilgili ilk olarak öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde aşağıdaki dağılım ortaya çıkmaktadır:



Grafik 4.7. Videonun Faydasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Grafik 4.7. incelendiğinde öğrencilerin %75'inin videoyu faydalı bulduğu %25'inin ise faydasız bulduğu görülmektedir. Öğrencilerin ifadeleri yorumlandığında şu görüşler öne çıkmaktadır:

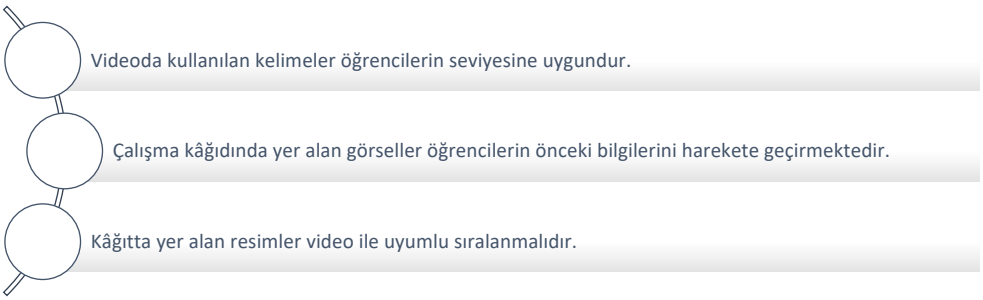


Şekil 4.29. Video Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.27. incelendiğinde videoyu faydalı bulan öğrencilerden birisi videoda geçen bazı kelimeleri anlamakta güçlük çekmiştir. Videoyu faydasız bulan öğrenciler ise dersin başlangıcı için zor bir etkinlik olduğunu söylemişlerdir. Öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "I think the listening exercises are quite important. The task of identifying each child with their proposed career was well executed. Perhaps we don't need to repeat the exercise more than twice." **Ö2** "I thought this worked well." **Ö3"** I did not really enjoy this. I thought it was a bit too much for the beginning of the lesson." **Ö4** "I enjoyed the video exercise, thought I did not know all of the vocabulary." **Ö5** "I missed the video."

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemcinin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

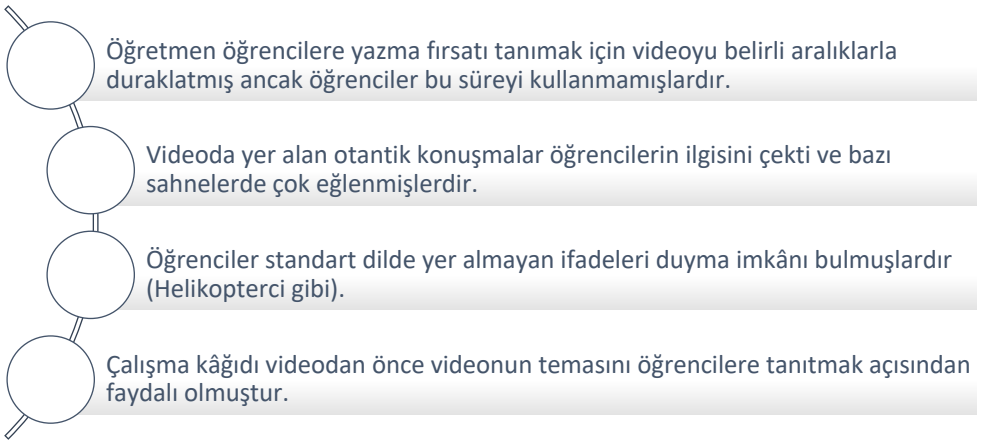


Şekil 4.30. Video Kullanımına İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.28. incelendiğinde bağımsız gözlemci videoda kullanılan kelimelerin ve konunun öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu, çalışma kâğıdında yer alan görsellerin öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirmeyi sağladığını belirtmiştir. Bağımsız gözlemci kâğıtta yer alan resimlerin video ile uyumlu şekilde sıralı olması gerektiğini ifade etmiştir. Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG** "Görseller öğrencilerin konu hakkındaki önceki bilgilerini aktive edip izleyecekleri videoya hazırlanmaları açısından yararlıydı. Ama çalışma kâğıdının tasarımından emin olamadım. Sıralı giderse daha iyi olur." "Video sınıfta eğlenceli bir atmosfer yarattı ve öğrencilerin ilgisini çekti. Otantik bir video kullanılması öğrenciler için zor olsa da öğretmenin adım adım ilerlemesi ve öğrencileri yönlendirmesi işleyişi kolaylaştırdı. Videodaki konunun ve kullanılan kelimelerin öğrencilerin yabancı olmadığı konular olması oldukça etkili oldu. Muhtemelen videodaki çoğu şeyi anladılar."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.31. Video Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.29. incelendiğinde araştırmacı öğretmen videoyu oynatırken zaman zaman duraklattığını, bunu öğrencilere yazma fırsatı tanımak için yaptığını ancak öğrencilerin bu süreyi kullanmadığını bunun yerine video oynatılırken kâğıdı işaretlediklerini belirtmiştir. Videoda yer alan bazı ifadeler örneğin bir çocuğun "helikopterci" gibi bir

ifade kullanması, bir başka çocuğun oldukça ilgi çekici bir şekilde konuşması öğrencilerin de ilgisini çekti ve bu sahnelerde gülmüşlerdir. Araştırmacı öğretmen çalışma kâğıdını videonun temasını öğrencilere tanıtması bakımından faydalı bulmuştur. Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Öğrenciler videodan önce videodaki mesleklerle ilgili resimler içeren çalışma kâğıtlarına bakınca konuyu anladılar. Çok kısa bir süre kâğıda bakmaları yeterli oldu." "Birinci seferde videoyu duraksamadan oynattım. Öğrencilerin videoyu genel olarak tanımasını sağladı. İkinci seferde 3 çocukta bir duraklatarak oynattım. İkinci oynatışımda bir öğrencinin (Ö3) hâlâ hiçbir şey yazmadığını fark ettim. Öğrencinin anlamadığını düşündüm, İngilizce açıklamaya çalıştım. Ama zaten anladığını söyledi. Bu öğrenci daha sonra kâğıdın yarısını tamamladı. Üçüncü seferde öğrencilerden hangi çocuğun hangi mesleği istediğini kodlamalarını istedim; ancak öğrenciler çoktan yapmıştı." "Videoda durakladığım zamanlarda öğrencilerin çok da yazmadığını fark ettim; yani öğrenciler kâğıtları doldurmaları için verdiğim bu süreyi kullanmıyorlardı. Zaten videoyu izlerken yazmışlardı. Acaba çalışma kâğıdında bazı değişiklikler yaparak etkinlik farklı bir şekle büründürülmeli mi? Bunun için bir de öğrenci ürünleri kontrol edilmeli." "Videoda yer alan bir çocuğun konuşması oldukça komikti. Çocuk araba yarışçısı olmak istediğini söylüyordu. Bu çocuğun söylediği mesleğe kâğıtta yer verilmedi; ancak otantik ve komik bir konuşma olarak öğrencilerin oldukça ilgisini çekti. Çocuğun konuşmasına epey güldüler." "Videodan sonra öğrencilere sorduğumda güzeldi dediler. Bir öğrenci ise sadece 2 ve 3'ü anlamadım dedi." "Bir öğrencinin videoda bir çocuğun helikopterci demesi dikkatini çekmişti. Normalde böyle bir meslek olmadığını, helikopter pilotu dediğimizi; ancak çocukların böyle konuşabildiğini söyledim. Öğrenci bu kullanıma epey güldü, hoşuna gitti."

Çalışma kâğıdına öğrencilerin verdiği cevaplar öğrenci ürünü olarak değerlendirildiğinde çalışma kâğıdının %80 oranında başarılı doldurulduğu görülmektedir.

4.2.1.3.2. Video ile İlgili Soru Sorma Tekniğinin Kullanımı

Üçüncü uygulamada izlenen videonun teması ile bağlantılı olarak öğrencilere kendi hayatlarından örnekler sunabilecekleri bir etkinlik tasarlanmıştı. Buna göre "Mezun olunca ne yapmak istiyorsun?" sorusu sorulup "Ben mezun olunca ……. yapmak/olmak istiyorum." kalıbında cümleler kurmaları istenmişti. Öğrencilerin kurdukları hatalı ya da eksik cümleler öğretmen tarafından yeniden düzenlenerek söylenmişti. Bu tür bir etkinlikle öğrencilerin hedef biçimi kullanması sağlanmış, dikkatleri hedef biçime çekilmiştir.

Bu etkinlik ile ilgili ilk olarak öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin bu etkinliği şu kelimelerle tanımladıkları görülmektedir:

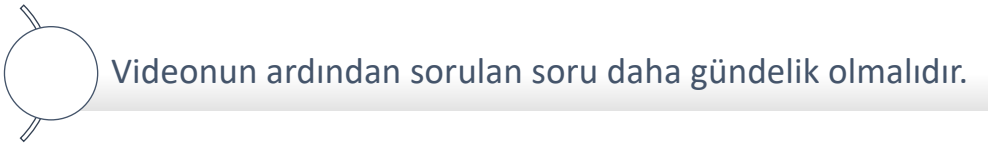


Şekil 4.32. Video ile İlgili Soru Sorma Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.30. incelendiğinde etkinliğin öğrenciler tarafından iyi, anlaşılır ve işe yarar bulunduğu görülmüştür. Bu sıfatlar PD'de bir etkinlikte öğrencilerin beklentileri arasında değerlendirilebilir. Buna göre etkinlikler öğrenciler tarafından anlaşılmalı, belirli ortamlarda öğrenciye dili kullanmasında yardımcı olmalı ve sıradan olmayan ilgi çekici bir fikre dayanmalıdır. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "This was a good exercise. I don't have much to say about it." **Ö2** "This was straightforward as well." **Ö3** "Again really good idea." **Ö4** "It worked well." **Ö5** "I'm familiar with the construction, but I missed this part."

Etkinlik ile ilgili bağımsız gözlemcinin gözlemleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



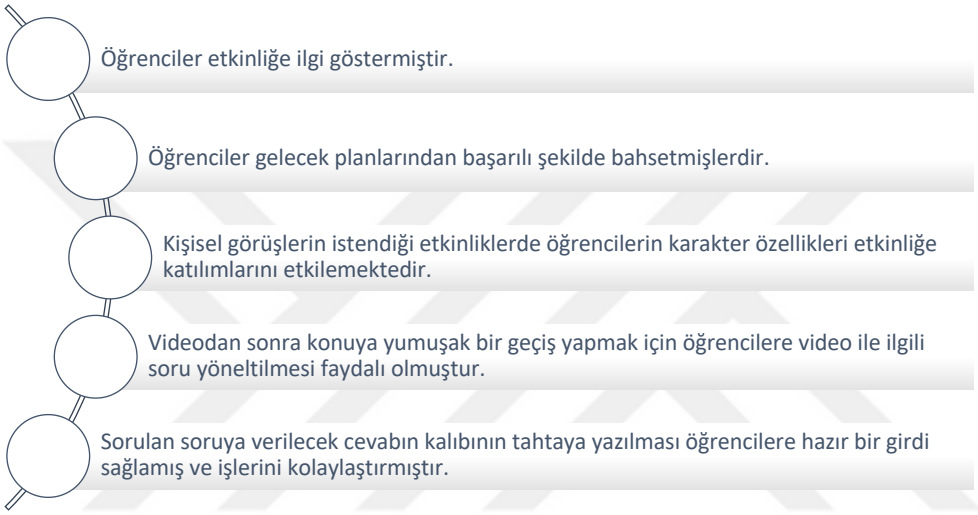
Şekil 4.33. Video ile İlgili Soru Sorma Tekniğinin Kullanımına İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.31. incelendiğinde bağımsız gözlemciye göre sorulan soru ("Mezun olunca ne yapmak istiyorsun?) öğrencileri gerçek bilgi vermeye zorlamıştır. Öğrenciler bu soruyu cevaplandırmakta zorluk yaşamışlardır. Gözlemci bunun yerine "Haftasonu ne yapmak istiyorsun?" gibi daha basit bir soru sorulabileceğini belirtmiştir. Bu gözlem doğru olmakla birlikte PD'de bu tür etkinliklerde amaç yalnızca dilbilgisi yapısını pratik yapmak değil, öğrencileri aynı zamanda hedef dille gerçek dünya hakkında konuşmaya

zorlamaktır. Sorulan soruya bu açıdan bakmakta fayda vardır. Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG** "Öğrenciler soruya cevap vermekte zorlandı. Büyük ihtimalle sorunun onlar için ciddi bir anlam ifade ettiği yaşlarda oldukları için gerçek bilgi verme ihtiyacı hissettiler. Temanın dışında da olsa belki daha basit bir konuda soru sorulabilir. "Haftasonu ne yapmak istiyorsun?" gibi. Ama belki de bu adım bir sonraki aşamada yapılabilir."

Etkinlik ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.34. Video ile İlgili Soru Sorma Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.32. incelendiğinde araştırmacı öğretmene göre öğrenciler etkinliğe ilgi göstermiş, gelecek planlarından bahsetmişlerdir; ancak kişisel görüşlerin istendiği bu tür etkinliklerde öğrencilerin karakter özellikleri etkinliği gerçekleştirmelerine etki edebilmektedir. Bir öğrenci mezun olunca ne yapmak istediğini bilmediğini söyleyip soruya cevap vermemiştir. Ayrıca araştırmacı öğretmene göre videodan sonra "Mezun olunca ne yapmak istiyorsun?" gibi bir soru sorulması konuya yumuşak bir geçiş yapılmasını sağlamıştır. Bu soruya verilecek cevabın tahtaya bir kalıp hâlinde yazılarak öğrencilerin bu kalıbı tamamlamalarının istenmesi onların derse daha kolay katılım sağlamalarını sağlamıştır. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Videodan sonra konuyu "Ben mezun olunca …. yapmak istiyorum" kalıbıyla öğrencilerin kendi hayatına bağlamak yumuşak ve güzel bir geçiş oldu." "Kalıbı tahtaya yazmam öğrenciler için hazır bir girdi sağladı. Onlar için kolay oldu." "Bir öğrenci herhangi bir cevap vermek istemedi. Geleceğe dair bir düşüncesi olmadığını söyledi." "İki öğrenci tek kelime ile cevap verdi. Profesör gibi. Ben profesör olmak istiyorum şeklinde düzelttim. Daha sonra spesifik olarak ne yapmak istediklerini sordum. Okudukları bölümler üzerine konuştuk. Öğrencilerden biri Ortadoğu profesör gibi bir cevap verdi. Ben Ortadoğuyu araştırmak istiyorum. şeklinde düzelttim." "Bir başka

öğrenci mezun olunca Osmanlı'yı araştırmak istiyorum, diye söyledi." "Bir başka öğrenci mezun olunca yazar olmak istiyorum dedi."

4.2.2. Türkçe Dilbilgisi Derslerinde İçeriğin Sunulmasına İlişkin Bulgular

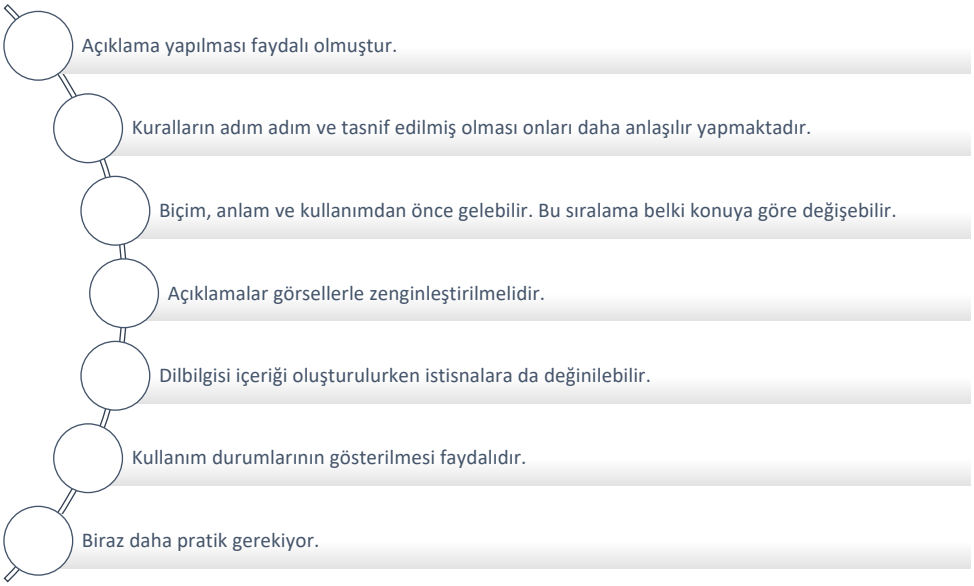
Model geliştirme aşamasının ikinci araştırma sorusu olan "Pedagojik dilbilgisi ders modelinde içerik nasıl sunulmalıdır?" sorusunun cevabının arandığı "Dilbilgisi İçeriği" geliştirilen ders modelinin ikinci basamağıdır. Bu basamak aynı zamanda ders modelindeki yatay düzlemi ifade etmektedir. Bu basamağa birinci uygulamadan üçüncü uygulamaya kadar elde edilen bulguların sonuçları ile ulaşılmıştır. Bu sonuçların modele nasıl yansıtıldığı "Tablo 3.8.4. Ders Modellerinin Geliştirilmesi" kısmında anlatılmıştır. Aşağıda birinci uygulamadan başlayarak üçüncü uygulamaya kadar elde edilen bulgular sırasıyla sunulacaktır.

4.2.2.1. Birinci Uygulama

Birinci uygulamadan elde edilen bulgular analiz edildiğinde 4 temaya ulaşılmıştır. Bunlar sırasıyla "Açıklamalar ve Sınıflandırılması", "Adlandırmalar", "Aracı Dil", "Örnekler"dir. Bu temalar aşağıda sunulmuştur.

4.2.2.1.1. Açıklamalar ve Sınıflandırılması

Dilbilgisi içeriğini sunarken açıklamalar ve sınıflandırılması ile ilgili öğrencilerin ifadelerinin şu kategorilerde toplandığı görülmektedir:

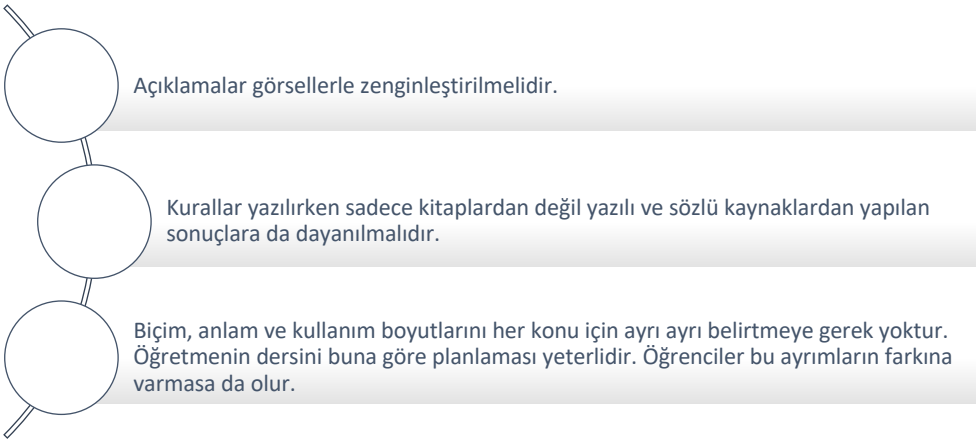


Şekil 4.35. Açıklamalar ve Sınıflandırılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.33. incelendiğinde öğrenciler kitabın tersine bu uygulamada kuralların açıklamalarının verilmesini olumlu bulmuşlardır. Bu kuralların adım adım anlatılması ve anlam ve kullanım ve biçim olarak tasnif edilmesi öğrencilere daha anlaşılır gelmiştir. Özellikle de bu yapıları ne zaman kullandığımızı gösteren açıklamaların varlığı öğrencilere önemli görünmektedir. Öğrenciler biçim boyutunun anlam ve kullanım boyutundan önce gelebileceğini, belki bu sıranın konuya göre değiştirilebileceğini söylemiştir. Öğrenciler anlam, kullanım ve biçim aşamalarının görsellerle zenginleştirilmesinin konunun anlaşılmasını kolaylaştıracağını söylemiştir. Öğrenciler bazı konular için derslerde istisnalara da değinmenin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bir öğrenci konunun açıklamalarını anlayamadığını, biraz daha çalışır ve pratik yaparsa daha iyi anlayabileceğini belirtmiştir. Bazı öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "çok açıklama yok; ama önemli şeyler var." **Ö2** "Anlamadığım yerler vardı. 'Ki' konusunda mesela nasıl açıklama, sebep-sonuç ve vurgu nasıl bilebilirim. Bu biraz çalışmam lazım ve pratik yapmam lazım." **Ö3** "nasıl kullanıyoruz ve ne zaman kullanabiliriz yani bu konuda anlattık onu çok beğendim." **Ö5** "Burada kurallar daha iyi, çünkü kullanım durumu açıklıyor." **Ö7** "Bence bu açıklamalar kitaptan daha iyi çünkü kitapta hiç açıklama yok ve burada adım adım açıklama var… ve burada adım adım açıklama var." **Ö8** "Konulara göre istisnalar olabilir. Mesela bu konuda istisna yok. Ama bazı konularda çok istisna vardı. Burada bir bölüm olarak olabilir. Anlam ve kullanımdan ya da biçimden sonra istisnalar diye bir bölüm." "zaman olarak nerede nasıl kullanılıyor. Böyle bir çizim olabilir. Bazı insanlar görürken öğreniyorlar ya, bazı konularda resimler ya da çizimler olabilir… Ayrı ayrı olsun, daha iyi kafada kalıyor. Birbirine karışmasın. Tarz olarak değiştirilebilir. Ek mesela kalın harflerle vs; çünkü daha iyi kafada kalıyor, görüyorsun ve kafada kalıyor daha iyi. Kitaplarda böyle yapılıyor genellikle." **Ö10** "Biçim kısmı anlam kısmından önce olursa belki daha iyi oluyor. Mesela önceki zamanlar öğrendik, bu resim ne zaman ve genel biçim. Belki -*mAK*tA ve ki iyi bir örnek değil, mesela zamanları öğrenirken önce genel biçim sonra anlam daha iyi. Önce genel biçim sonra anlam en son istisnalar." "Mesela önceki zamanlar öğrendik, bu resim var ne zaman ve genel biçim**." Ö14** "A'dan başlıyor B'ye kadar geliyor mesela. Beraber değil, beraber olursa biraz karıştırabilirim. Kısa kısa paragraflarla iyi. Ayrı ayrı iyi oldu."

Dilbilgisi içeriğini sunarken açıklamaların yapılması ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadelerinin şu kategorilerde toplandığı görülmektedir:



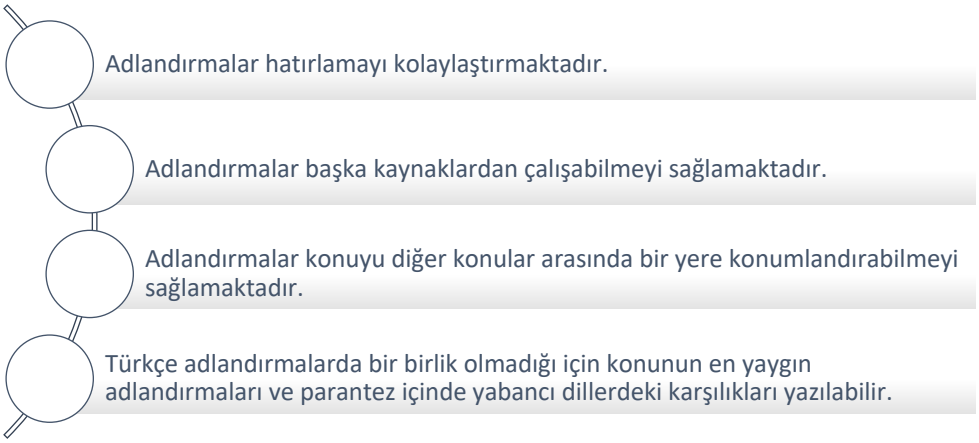
Şekil 4.36. Açıklamalar ve Sınıflandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.34. incelendiğinde araştırmacı öğretmene göre açıklamalar görsellerle zenginleştirilmelidir. Pedagojik dilbilgisinde kurallar yazılırken yalnızca kitaplardan değil, yazılı ve sözlü kaynaklara dayanan sonuçlar da kural olarak işlenebilir. Bazı konuların biçime dayalı değişimleri için ayrı bir başlık açmaya gerek yoktur. Bu ifade yorumlanacak olursa dilbilgisinin boyutlarının öğretmenin bilmesi yeterlidir. Öğrencilere bu tür bir ayrım belli edilmese de olur. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** 'ki'nin biçimi için ayrı bir başlık açmaya bile gerek yoktu aslında. Bu tür konular için biçimsel değişimler yalnızca konunun başında verilse yeterli olur." "Kuralları verirken bu uygulamada daha çok metin olarak verdik; ancak mümkün mertebe, konu elverdiği ölçüde resimlendirme yoluna gitmek daha akılda kalıcı olacaktır." "Dersin girdisi olan metni işlerken aslında konumuz olan "ki"nin başka bir kuralını daha keşfettim. "ki" genelde vurgulu, tonlamalı cümlelerle kuruluyor: Ör. Hava o kadar güzeldi ki bütün insanlar cıvıl cıvıldı. Öğrencilere bu cümleyi başka şekillerde ifade etmelerini istediğimizde "hava çok güzeldi; bütün insanlar cıvıl cıvıldı." gibi daha tonlamasız cümleler söylediler. Aslında PD yazarken söz konusu biçimlerin yalnızca kitaplardaki işlevleriyle yazılmamalı, metinlerden tarayıp genel kullanımlar tespit edilmeli."

4.2.2.1.2. Adlandırmalar

Dilbilgisi içeriği oluşturulurken adlandırmaların kullanımı ile ilgili öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu kategoriler ortaya çıkmaktadır:



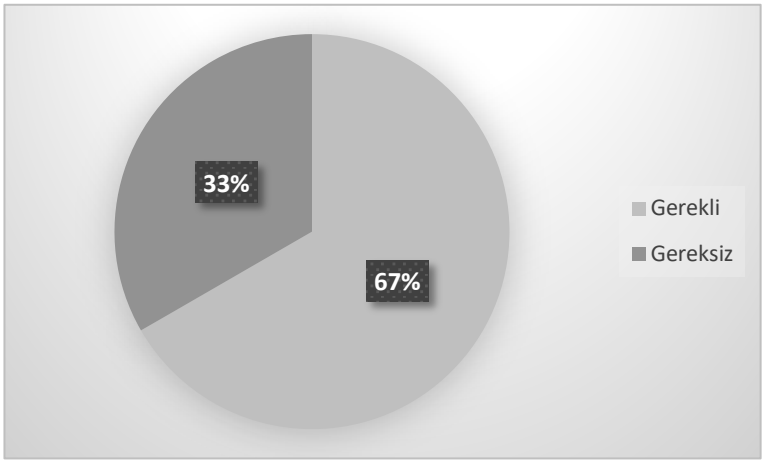
Şekil 4.37. Adlandırmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.35. incelendiğinde öğrenciler dilbilgisinde adlandırmaların kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilere göre adlandırmalar hatırlamayı kolaylaştırmaktadır. Adlandırmalar dilbilgisi konusunu konular arasında bir yere konumlandırdığı için başka kaynaklardan çalışmayı da kolaylaştırmaktadır. Böylece konunun nerede olduğu kolayca bulunabilmektedir. Türkçe adlandırmalarda bir birlik olmadığı için konunun en yaygın adlandırmaları ve parantez içinde yabancı dillerdeki karşılıkları yazılabilir. Öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö2** "Bence terminoloji çok önemli. Mesela ben başka kitapta ders çalışıyorum. Bazen sadece ek yeterli değil çünkü İspanyolca kitabında ders çalışıyorum. Bazen adı var ama ben bilmiyorum. Önceden gelecek zaman, geniş zaman, geçmiş zaman bu terminoloji bilmiyordum. Bu yüzden ben arıyordum ve düşünüyordum bu ne, nasıl öğrenebilirim, nerede bulabilirim." **Ö4** "Bu terminoloji anlamak için lazım. Hatırlamak için çok önemli." **Ö5** "Mesela ben bu konuyu anlamadım ama internetten aradım, nasıl arayacağım. Terminoloji olursa kolay olacak." **Ö6** "Şimdi sadece hatırlamak için önemli sonra o kadar önemli değil." **Ö8** bazı kitaplarda farklı isim olabilir, sadece ek olarak bulmak bazen zor oluyor. Kitaplarda bir birlik yok bu yüzden en yaygın isimleri, sizce en uygun olanları yazarsınız ve parantez içinde böyle böyle de olabilir şeklinde söyleyebilirsiniz. Ama ek mutlaka gerekiyor..." **Ö10** "Bence her konunun terimi lazım. Mesela kendin tekrar ederken internetten bakabilirim. Böylece daha kolay bulabilirim." **Ö13** "Bazı konular dilbilgisinde konunun adı yazmak daha uygun, daha önemli çünkü öğrenciler bazen ezberlerken sıralıyorlar. Mesela ben bazen sayfalara bakınca hafızam sıralıyorum."

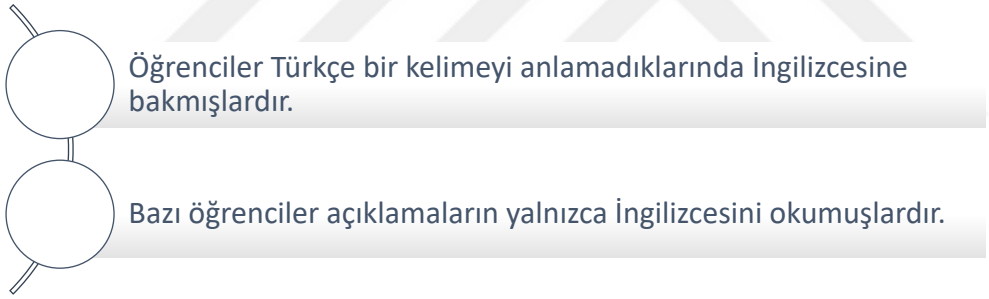
4.2.2.1.3. Aracı Dil

Dilbilgisi içeriği oluşturma ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde ortaya çıkan bir tema da açıklamalar yapılırken aracı dil kullanımı olmuştur. Öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şöyle bir dağılım görülmektedir:



Grafik 4.8. Aracı Dil Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Grafik 4.8. incelendiğinde öğrencilerin %67'sinin kuralları açıklarken aracı bir dil kullanılmasını gerekli bulduğu %33'ünün ise bunu gereksiz bulduğu görülmektedir. Aracı dil kullanımının gerekli olduğunu düşünen öğrencilerin ifadelerinde aşağıdaki görüşler ön plana çıkmaktadır:

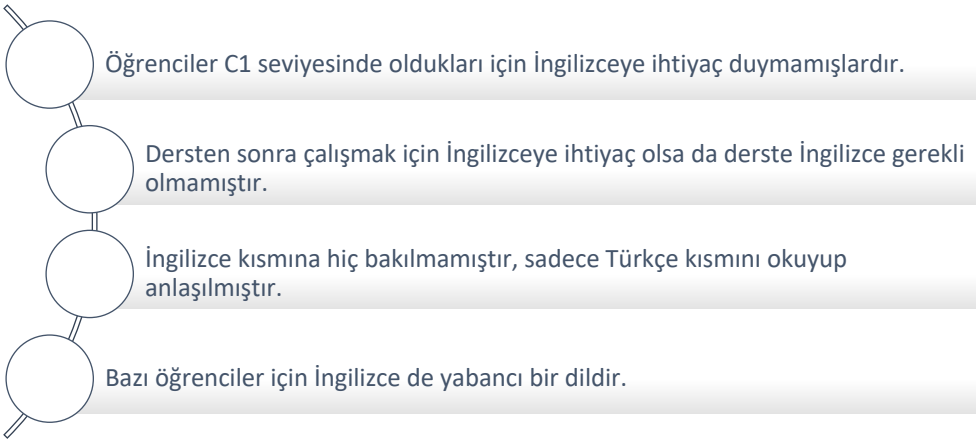


Şekil 4.38. Aracı Dil Kullanımına İlişkin Öğrencilerin Olumlu Görüşleri

Şekil 4.36. incelendiğinde öğrenciler dilbilgisi açıklamalarında Türkçe bir kelimeyi anlayamadıklarında İngilizcesine bakarak anlayabilmektedir. Bazı öğrencilerse açıklamaların yalnızca İngilizcesini okumakta, Türkçesine hiç bakmamaktadır. Bu durum aracı dil kullanımının sınırlılıklarından sayılabilir. Bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "Bazen öğrenciler Türkçe anlamıyorlar, onun için İngilizce kolay oluyor. İngilizce okuduktan sonra Türkçe kolay olacak." **Ö4** "İngilizce ve Türkçe olması çok önemli. Bu gibi açıklama anlamadım olsa, İngilizce çok faydalı."

Aracı dil kullanımını gereksiz gören öğrencilerin ifadeleri şu kategorilerde toplanmaktadır:



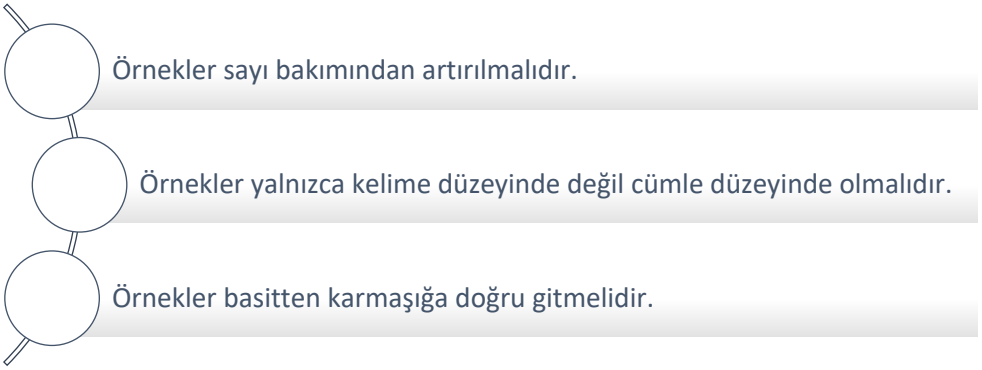
Şekil 4.39. Aracı Dil Kullanımına İlişkin Öğrencilerin Olumsuz Görüşleri

Şekil 4.37. incelendiğinde aracı dil kullanmanın gereksiz olduğunu düşünen öğrenciler bulundukları seviye olan C1 seviyesi için İngilizceye ihtiyaç olmadığını düşünmektedir. Ders dışında İngilizceye ihtiyaç duyulsa da öğretmenle birlikte olunan derslerde İngilizcenin gerekli olmadığını ifade etmektedirler. Bazı öğrenciler İngilizce bölümüne hiç bakmamakta, sadece Türkçe bölümünü okuyup anlayabilmektedir. Bazı öğrenciler içinse İngilizce de tıpkı Türkçe gibi yabancı bir dildir. PD'de aracı dil belirlenirken bu durumdaki öğrenciler de göz önünde bulundurulmalıdır. Bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö8** "İngilizce bu seviyede çok önemli değil. Ben İngilizce çok okumadım. Sadece Türkçe okudum. Ama dersten sonra daha iyi anlamak için iyi olur. Mesela bir kitapta olabilir." **Ö9** "Ben İngilizce bölümünü okumadım. Türkçe okudum anladım; çünkü benim için ikisi de yabancı dil." **Ö10** "bu seviyede İngilizce gerek yok. Sadece bu konunun İngilizcesi ne, o kadar."

4.2.2.1.4. Örnekler

Dilbilgisi içeriği oluşturma ile ilgili görüşler analiz edildiğinde ortaya çıkan bir tema da örneklerin kullanımı olmuştur. İlk olarak öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şu kategoriler ortaya çıkmaktadır:



Şekil 4.40. Örneklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

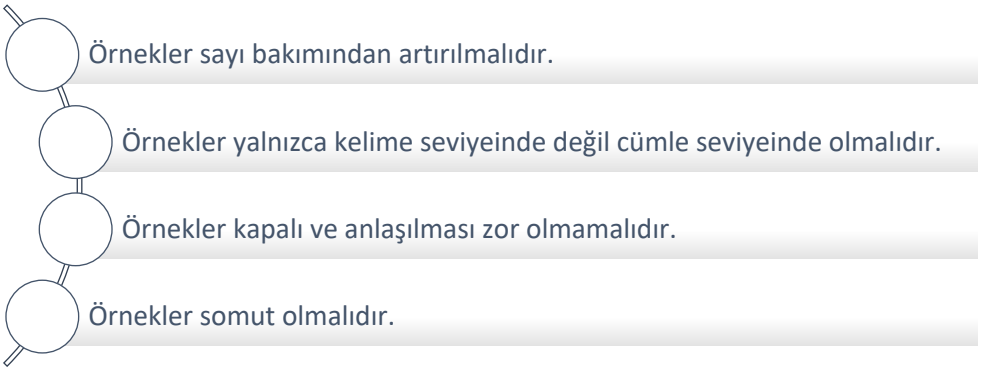
Şekil 4.38. incelendiğinde öğrenciler açıklamalardan sonra sunulan örneklerin hem nicelik bakımından hem de nitelik bakımındian yeterli bulmamışlardır. Nicelik bakımından örneklerin sayısı artırılmalıdır. Nitelik bakımından yalnızca kelime seviyesinde değil cümle seviyesinde örnekler verilmelidir. Öğrencilerin ifadeleri yorumlandığında yalnızca kelime seviyesinde örneklerin hedef yapıyı nasıl, ne zaman ve nerede kullanacakları ile ilgili sınırlı bilgi verdiği görülmektedir. Örnekler basitten karmaşığa doğru gitmelidir. Öğrencinin ifadeleri yorumlandığında daha karmaşık örneklerin de öğrenciler tarafından görülmek istendiği anlaşılmaktadır. Bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö7** "Buradaki örnekler çok basit, sadece en basit kullanımlar var. Belki daha karışık durum istiyorum." **Ö8** "Burada bir metin olarak örnekler var. Aşağıda açıklamalar bölümünde ise tek cümleli örnekler olabilir." **Ö9** "Ondan sonra açıklama bölümünde öyleki şöyleki başka örnekler var. Burada bu şekilde cümle yoktu… B bölümde benim için örnek yoktu. Bence örnek lazım. Bence Açıklama bölümünü genişletmek lazım." **Ö10** "belki İngilizce yerine daha çok örnekler olabilir. Her kısımda A'da B'de bir örnek var." **Ö12** "Daha fazla örneklerle daha kolay olacağını düşünüyorum." **Ö13** "Örneklerde de cümle olursa daha iyi olabilir belki. Kelime anlamı ezberleyebiliriz ama nasıl kullanırız bilmiyoruz."

Örneklerle ilgili bağımsız gözlemcinin ifadeleri analiz edildiğinde ders için seçilen örnek kelime ve cümlelerde tutarsızlıklar gözlemlenmiştir. Bundan dolayı öğrencilerin derste kafası karışmıştır. Bağımsız gözlemcinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG2** "Açıklamalardaki ne yazık ki, madem ki gibi örnekler yüklem değil bunlar kalıplaşmış ve bitişik yazılır… Sakalımız yok ki sözümüz dinlensin, cümlesi emir değil, istek ifade ediyor."

Örneklerle ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu kategoriler ortaya çıkmaktadır:



Şekil 4.41. Örneklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.39'da sıralanan görüşler incelendiğinde araştırmacı öğretmen örneklerin nicelik ve nitelik bakımından az olduğunu düşünmektedir. Bu ifadeler öğrencilerin ifadeleriyle de benzerlik göstermektedir. Öğretmene göre derste örneklerin sayısı artırılmalı, en az cümle seviyesinde örnekler alınmalıdır. Ayrıca öğretmene göre örnekler kapalı ve anlaşılması zor olmamalı, somut olmalıdır. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

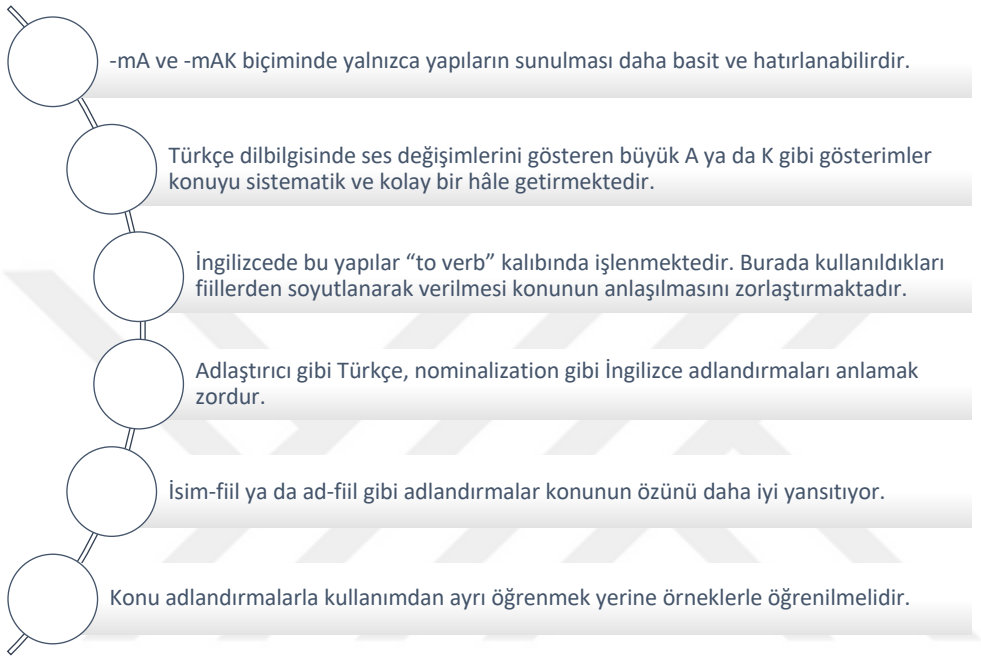
> **AÖ** "Bütün kural açıklamalarına örnek yazılmalıydı, örneğin A işlevinde örnek koymamıştık. Örnekler kelime seviyesinde değil cümle seviyesinde olmalıydı… Bir öğrenci mademki ifadesindeki mademin ne demek olduğunu sordu… B işlevinde öyle ki, şöyle ki yapıları az kullanılan yapılar. Daha sık kullanılan örnekler alınmalıydı… Bir kuralı açıklamak için "Sakalımız yok ki sözümüz dinlensin" örneğini kullanmak öğrencileri oldukça zorladı. Yaklaşık 10 dk bu cümlenin anlamını açıklamakla uğraştım. Bundan sonra hazırlanacak ders planlarında verilen örnekler mümkün olduğu kadar somut ve anlaşılır olmalı. Yoksa bir de atasözünün anlamını açıklamak zorunda kalıyoruz… Öğrenciler ki her zaman ayrı mı yazılıyor diye sordu. Birleşik yazılırsa sıfat, ayrı yazılırsa bağlaç diye açıklama yaptım; ancak mademki, halbuki gibi örneklerde birleşik yazıldığını fark ettiler. Kalıplaşmış olmalarından dolayı böyle olduğunu söyledim. Bu anlamda tutarsızlık vardı."

4.2.2.2. İkinci Uygulama

İkinci uygulamadan elde edilen bulgular analiz edildiğinde 6 temaya ulaşılmıştır. Bunlar sırasıyla "Biçim boyutu", "Öbür dillerle karşılaştırma", "İşlev boyutu", "İlgili konulara atıf", "Örnekler", "Kullanım boyutu"dur. Bu temalar alt kategorileri ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

4.2.2.2.1. Biçim Boyutu

İkinci uygulamanın bulgularının analizi sonucunda ortaya çıkan ilk tema biçim ve adlandırmalara ait tema olmuştur. Bu tema ile ilgili ilk olarak öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:



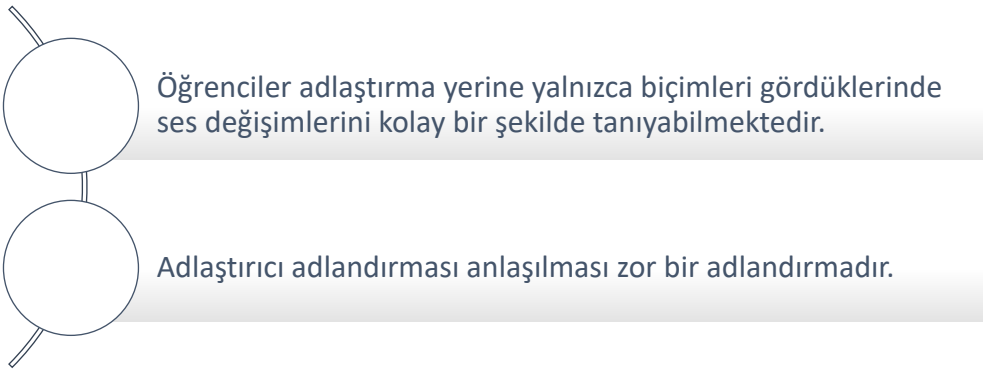
Şekil 4.42. Biçim Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.40. incelendiğinde öğrenciler çeşitli adlandırmalar yerine yapıların kendileri ile konuyu öğrendiklerinde konuyu daha basit ve hatırlanabilir görmektedir. Bu şekilde yalnızca yapılar verilirken Türkçe dilbilgisindeki ses değişimlerini gösteren semboller konuyu sistematik bir hâle getirmektedir. Böylece öğrenci her konu için ayrı ayrı bilgiler öğrenmek yerine aynı bilgiyi bütün konulara uygulayabilmektedir. Örneğin büyük *A*'nın *a* ya da *e* seslerine değişebileceğini bilen öğrenci bunu bütün yapılara uygulayabilir. Bu şekilde yalnızca yapılar verilse de konunun biçim boyutu işlenirken çeşitli kalıplar hâlinde kullanımlar da verilerek konu daha bağlama dayalı hâle getirilebilir. Ayrıca bazı adlandırmalar öğrencilere zor gelirken bazıları kolay gelmektedir. Örneğin adlaştırıcı adlandırması öğrenciler için zorken isim-fiil adlandırması daha tanıdık ve kolaydır. İsim-fiil adlandırmasının Arapçada da aynı şekilde kullanılması özellikle ana dili Arapça olan ya da Arapça bilen öğrencilerin işini kolaylaştırmıştır. Bazı öğrenciler içinse herhangi bir adlandırmaya yer vermemek konuyu tamamen örnekler üzerinden sezdirerek öğrenmek

daha anlaşılırdır. Bir öğrenci alan yazında geçen bütün adlandırmaların bir arada verilmesini olumlu bulmuştur. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "Nominalization ne anlamıyorum, adlaştırıcı ne, mastar ne. ama cümlede nasıl cümle yapılır biliyorum. kuralları bilmiyorum. ne zaman ma, mak kullanılır biliyorum cümlede. nominalization vs. İngilizcede bile anlamıyorum. İngilizce konuşuyorum yazıyorum ama anlamıyorum. içsel (by intuition) kullanıyorum. belki türk insanlar bile bilmiyorlar." **Ö4** "Bence uzun karmaşık açıklama kafası karışıktır. Dönüşüyorum daha basit formül daha kolay hatırlanabilir; çünkü *-mAK* K büyük ben hızlı hatırlıyorum K değişir. Bence bu iyi. Basit buluyorum." **Ö6** "İngilizce mesela mak "to verb to verb" ama bu daha kompleks *-mAK* -mek." **Ö7** "Ad-fiil, isim-fiil ben anladım. adlaştırıcı fiil ada değiştiriyor. bir cümlede iki fiil kullanmıyoruz. bu yüzden bu ma mak ad yapıyor." **Ö8** "Bunları anlıyorum. Benim dilim bu gibi öğrendim. İsim-fiil böyle bir şey var." **Ö9** "Bu daha karmaşık yapıyor. adlaştır mastar bunları kullanımdan ayrı olarak öğrenmemeliyiz. böyle karmaşık terimler yerine sadece alıştırma ve örnekler üzerinden gitmek daha iyi." **Ö10** "Hocam ben bazı kitaplar sadece ad-fiil burda gördüğüm kadarıyla ad-fiil, isim-fiil hepsi var. Bu hepsi birleştirir biz daha iyi anlıyoruz; çünkü bazı kitaplar sadece ad-fiil bazı videolarda sadece isim-fiil şimdi siz hepsini birleştirdiniz, biz daha iyi anlıyoruz." **Ö14** "anlıyorum tabiki, adlaştırıcı bilmiyorum bu ne; ama isim-fiilden anladım bu isim fiil Arapçada var."

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemcilerin gözlemleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:



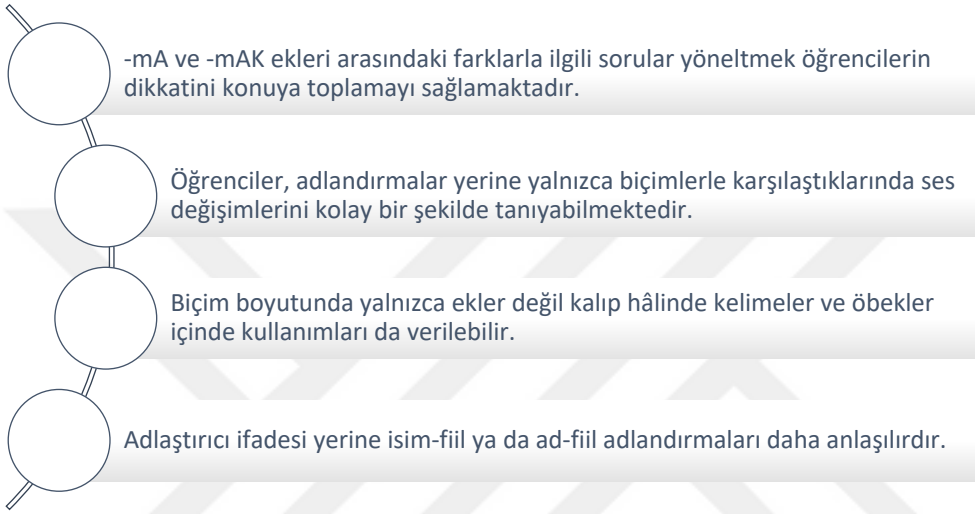
Şekil 4.43. Biçim Boyutuna İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.41. incelendiğinde *-mA* ve *-mAK* arasındaki farkla ilgili öğretmen öğrencilere sorular yöneltmiştir. Öğrenciler iki ek arasındaki biçime dayalı farkı rahatlıkla tanımışlardır. Ayrıca adlaştırıcı gibi adlandırmalar gözlemciler tarafından bile bilinmemektedir. Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG1 "**Öğretmen dersin başında iki ekin arasındaki farklılıkları sordu." **BG2 "**Öğrenciler ma ve mak arasındaki farkın k harfi olduğunu söylediler. Öğrenciler "okumaya"

> örneğindeki y harfinin ğ olması gerektiğini söylediler. Öğretmen de neden y harfi olduğunu açıkladı. Kendileri de "okumağa" diye telaffuz etmenin zor olduğunu söylediler. Ana dili Türkçe olan biri için de zor zaten bu telaffuz şekli." "Öğrenciler K ve a, e değişimlerini fark etti. Öğretmen bazı noktalara İngilizce açıklamalar getirdi." "Öğretmen burada bu eklerin "adlaştırıcı" olduğunu söyledi. bu terimi ilk kez duydum. fiilimsi için kullanılıyor diye düşündüm herhalde."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:



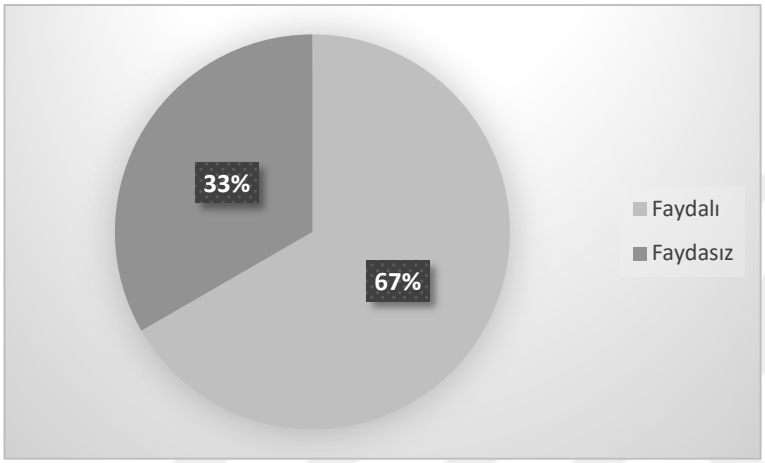
Şekil 4.44. Biçim Boyutuna İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.42. incelendiğinde araştırmacı öğretmene göre biçim boyutu ile ilgili dersin soru cevap şeklinde ilerlemesi öğrencilerin biçimlerdeki ses değişimlerinin farkına varmasını kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler adlandırmalar yerine öncelikle biçimlerin görünüşleri ile (*-mAK* gibi) karşılaştıklarında ses değişimlerini de rahatlıkla yakalayabilmektedir. Ayrıca biçim boyutunun çeşitli kelime ya da öbekler içinde sunulması gerekmektedir. Adlaştırıcı gibi zor bir ifade yerine isim-fiil ya da ad-fiil gibi adlandırmalar araştırmacı öğretmene daha basit görünmüştür. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "*-mA* ve *-mAK* eklerini öğrencilere gösterip aralarındaki farklılığa dikkat çekilmesi öğrencilerin dikkatini konuya çekmek açısından iyi oldu. Öğrenciler K sesinin farkına vardılar. Bu K'den yola çıkarak dersin ilerleyen aşamasında *-DIK* ve *-AcAK* eklerinden bahsedildiği sırada- bu eklerde de benzer bir sesin olduğuna dikkat çekildi. Literatürdeki K'nin ne olduğu tartışmasına elbette girilmedi; ancak öğrenciler bu sayede bu ekleri zihinlerinde sistematik olarak oturttular diye düşünüyorum." "İngilizcedeki gibi "to understand" anlamak şeklinde bütün verilebilir başlıkta." "Adlaştırıcı kelimesi A2 öğrencileri için biraz zor geldi. -lAş ekini bilmedikleri için. Bu terim verilmeyebilir. Sadece ad-fiil ya da isim-fiil terimleri de konu için daha açıklayıcı. Tabii yalnızca kitaplarda geçen bir terim olduğu için bir gösterip geçme mantığıyla düşünülürse adlaştırıcı terimi de kalabilir." "Ad-fiil ya da ad demek yerine isim-fiil ya da isim terimlerini kullanmak daha uygun gibi. Öğrenciler buna daha aşina."

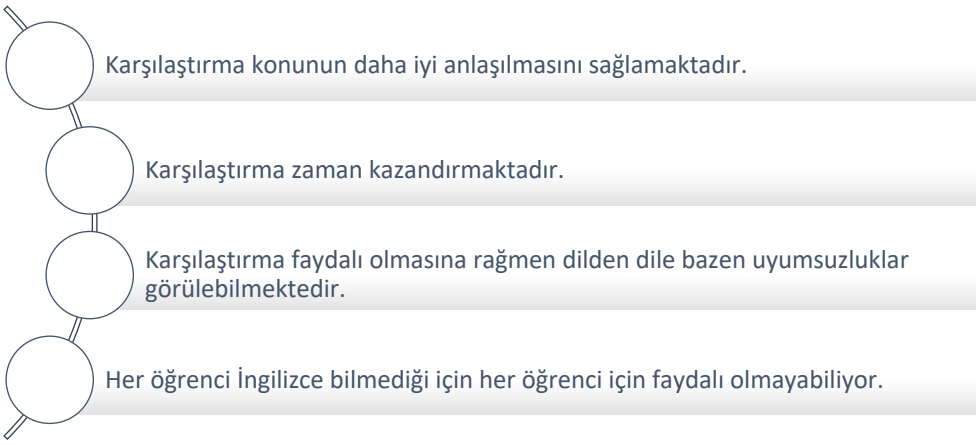
4.2.2.2.2. Öbür Dillerle Karşılaştırma

İkinci uygulamanın bulgularının analizi sonucunda ortaya çıkan ikinci tema öbür dillerle karşılaştırmaya ait tema olmuştur. Burada ders esnasında işlenen konunun başka dillerdeki karşılıkları verilerek analiz yapılması kastedilmektedir. Buna alan yazında karşılaştırmalı analiz de denilmektedir. Bu tema ile ilgili ilk olarak öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şöyle bir dağılım görülmektedir:



Grafik 4.9. Öbür Dillerle Karşılaştırmaya İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Grafik 4.9. incelendiğinde öğrencilerin %67'si öbür dillerle karşılaştırmanın faydalı olduğunu düşünürken %33'ü faydasız olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde bu dağılımın genel olarak İngilizce bilme ya da bilmemeye göre ayrıldığı görülmektedir. Öğrencilerin ifadeleri birlikte yorumlandığında şu görüşler ön plana çıkmaktadır:

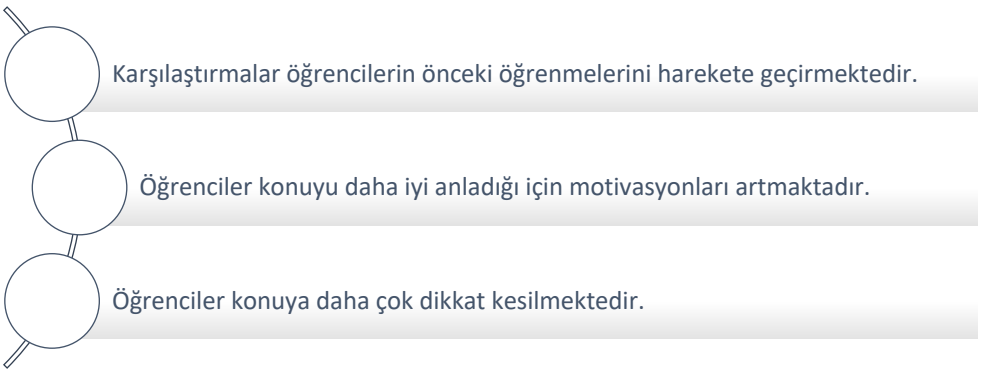


Şekil 4.45. Öbür Dillerle Karşılaştırmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.43. incelendiğinde karşılaştırma ile konuyu daha iyi anlamaktadırlar. Karşılaştırma konunun kavranmasını hızlandırdığı için zaman da kazandırmaktadır. Buna rağmen bazen dilden dile uyumsuzluklar görüldüğünde anlama yavaşlamaktadır. Karşılaştırmanın heterojen sınıflarda yapılması daha zordur. Bu yüzden ortak bir dil olarak İngilizce seçilebilmektedir; ancak İngilizce bilmeyen öğrencilerin durumları da sınıfta göz önünde bulundurulmalıdır. Onlar için bu uygulamada yapıldığı gibi soru cevap şeklinde bir süreç gerçekleştirilebilir. Örneğin bu uygulamada ana dili Arapça olan öğrencilere derste öğrenilen yapının Arapçadaki karşılığı, Boşnakça olanlara Boşnakça karşılığı sorulmuş ve bunun üzerine konuşulmuştur. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "(İng.) benim için İngilizce faydalı… bu iyi ama her zaman işe yaramıyor. Bazen Türkçe İngilizce tercüme etmek zor. Birebir eşleşme yok. Ama yine de iyi." **Ö2** "Tüm kelimeyi anlamıyorum İngilizce cümle ve Türkçe cümle çok farklı." **Ö4** "Bu yaklaşım İngilizce bilen insanlar faydalıdır. bazen zaman kazandım. Türkçeye uzun açıklamalar yerine bazen İngilizce tercüme iyidir. Ama bazen." **Ö6** "İngilizce cümleyle demek anlatmak kolay ama bazı zaman farklı çünkü İngilizce konjügetif kullanabilirim I can, because tough demek aynı İngilizce not only to. ama benim ana dili ile aynı dil var mak. Ammaridce. İngilizce farklı. demek anladım ama… ma mak anladım İngilizcede ile daha anladım demek sadece demek. dil değil. demek anlam. anlam anladım ama teknik olarak gramer bazen kafa karıştırıcı. Çok farklı." **Ö7** "Bence çok faydalı ben İngilizce biliyorum. Bu kelimeler to that ben çok biliyor ama Türkçe biraz biliyorum ama çok faydalı." **Ö8** "Faydalı ama benim için çünkü ben İngilizce daha fazla bilmiyorum o yüzden ben Arapça düşünüyorum İngilizce yani Türkçe bazı cümleler tercüme etmez." **Ö9** "Bence bazen İngilizce kullanma ihtiyaç var; çünkü Türkçe cümle kurarken İngilizce düşünüyorum bazen. Karmaşık cümleler için." **Ö12** "Çünkü ben İngilizce biliyorum. daha iyi anladım. benim için faydalı". **Ö13** "Ben İngilizce bilmiyorum. o zaman Türkçe kolay bana."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:



Şekil 4.46. Öbür Dillerle Karşılaştırmaya İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.44. incelendiğinde araştırmacı öğretmene göre derste konunun öğrencilerin dilleri ile karşılaştırılması önceki öğrenmeleri harekete geçirmektedir. Öğrenciler anladıklarını hissettikçe motivasyonları artmaktadır. Öğrenciler kendi dilleri ile bir bağ kurulduğu için konuya daha çok dikkat kesilmektedirler. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

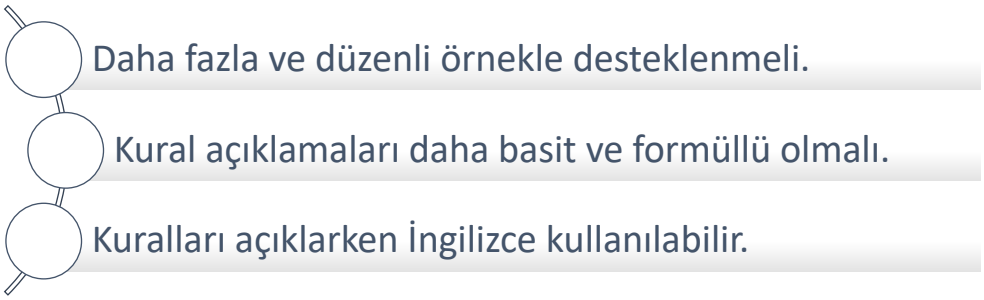
> **AÖ** "Yapıların diğer dillerdeki muadilleriyle karşılaştırıldıkları slaytlar öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile doğrudan bağlantı kurmalarını sağlıyor. Konu anlatımına başlamadan en başta bu tür karşılaştırmaların yapılması öğrencilerin motivasyonuna da katkı sağlıyor. Onları konuya çekiyor. Slaytta yapıların İngilizce karşılıklarını koymuş olsam da ders içerisinde öğrencilere "Sizin dilinizde bu nasıl?" şeklinde sorular sorarak onları konuşturdum. Arapça ve Boşnakça üzerinden konuştuk. Oldukça faydalı olduğunu gözlemledim."

4.2.2.2.3. İşlev Boyutu

İkinci uygulamada ortaya çıkan üçüncü bir tema da dilbilgisi içeriğinin işlev boyutu olmuştur. Bu boyutla ilgili elde edilen bulgular "Ad Yapma", "Öze Ortaklığı ya da Ayrılığı", "Zamansızlık" ve "Dolaylı Anlatım" olarak 4 kategoriye ayrılmıştır.

4.2.2.2.3.1. Birinci Kategori: Ad Yapma

Ders planına göre *-mA/-mAK* eklerinin bir işlevi "Ad yapma" olarak tasarlanmıştı. Bununla ilgili ilk olarak öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde aşağıdaki görüşler ön plana çıkmaktadır:

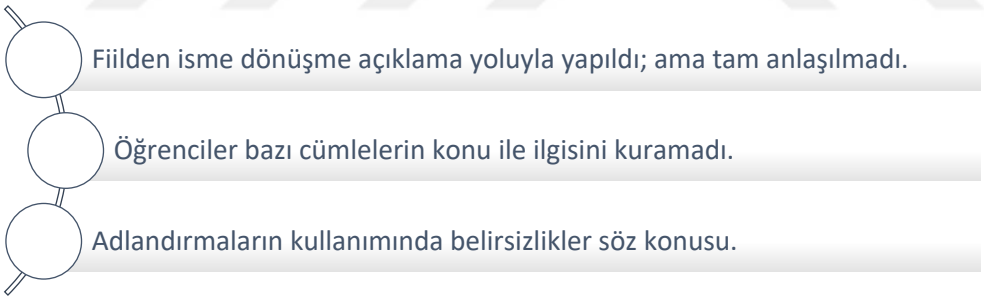


Şekil 4.47. Ad Yapma İşlevine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.45. incelendiğinde öğrencilerin "Ad Yapma" işlevini daha iyi anlayabilmek için daha fazla ve düzenli örnekler istediği görülmektedir. Düzenli örneklerden kasıt işlenilen işlev ile ilgili aynı yapıda birçok örneği görmektir. Öğrenciler tek bir örnekle kuralı kavrayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kural açıklamaları ile ilgili öğrenciler basit formüllerin işe yarar olacağını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerse kuralları açıklarken İngilizce kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö1 "Hocam benim için sadece örnekler yeter. ve sen anlattın yeter. ben bu açıklamayı gördüm değil. bakmadım. buna bakmaya hiç gerek duymadım. örnekler yeterliydi. belki sonradan gözden geçirmek için açıklama Türkçe ve İngilizce iyi olabilir. ama bu örnekler çok iyi. anlatmak." **Ö2** "Açıklama için anlıyorum ancak daha fazla farklı örneklemeye ihtiyacım var." **Ö4** "Bu kuralın açıklamayı hakkında kuralın açıklamalarında basitleştirmek istiyorum. bazı fiksasyon istiyorum. evet çünkü anlamak için dört kere okudum. fixation of the english sentences. fiksasyon daha basit. kompleks cümle değil." **Ö6** "Bence açıklamalar çok önemli çünkü açıklamalar örnekler ile anlamayı kolay yapacak. (hem İngilizce hem Türkçe olması) evet İngilizce açıklama yardım ediyor. Bu anladım; çünkü açıklama var." **Ö7** "Bu örnekler çok iyi bazen biraz *-mA* çok zor. *-mAK* çok kolay." **Ö8** "Örnekler bu yeter değil. (örneklere bakarak kuralı) burada gördüm çünkü böyle bir şey var ben daha önce öğrendim Youtube'da." **Ö9** "Bu örnekler çok iyi ama düzenli örnekler çok lazım." "Anladım ama çok iyi anladım değil… bence yeni fonksiyon öğretsen İngilizce kullanmak çok lazım." **Ö10** "(açıklamalar) benim için kolay oldu çünkü ben anladım… (açıklamada hem Türkçe hem İngilizce yazmak) güzel bir fikir. Bazıları bazı kelimeler bilmiyor; çünkü A2'deyiz. bazı kelimeler bilmiyorlar İngilizce daha iyi anlıyorlar Türkçe hiç bilmiyorlar. sıfır kelimeler geldiler burada şimdi yavaş yavaş kelimeler öğreniyorlar ondan İngilizce daha iyi oldu." "Çok az örnekler vardı biraz örnekler vardı *-mA* için sadece bir örnek bu için yeterli değil bizim için çünkü biz ilk defa bunu görüyoruz daha çok örnekler vardı, biz daha iyi anlıyorduk. *-mAK* için sadece bir örnek daha çok örnek veriyorsun biz daha iyi öğreniyoruz." **Ö13** "Bence örnekler yeterli. Kural da iyi çünkü kural olmasa da örnekler anlatır. Örnekler yeter." **Ö14** "Arkadaşım gibi diyorum yani fazla örnek lazım bir de bu iyi bir metot yani hem örnek hem kurallar ve nasıl oluyor yani ma mak ne yapıyor ne için kullanıyoruz yani ikisi birlikte gelebilir." "benim için kolay yani basit yani ama a2 seviye için daha basit olması gerekiyor."

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde ise aşağıdaki görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir:



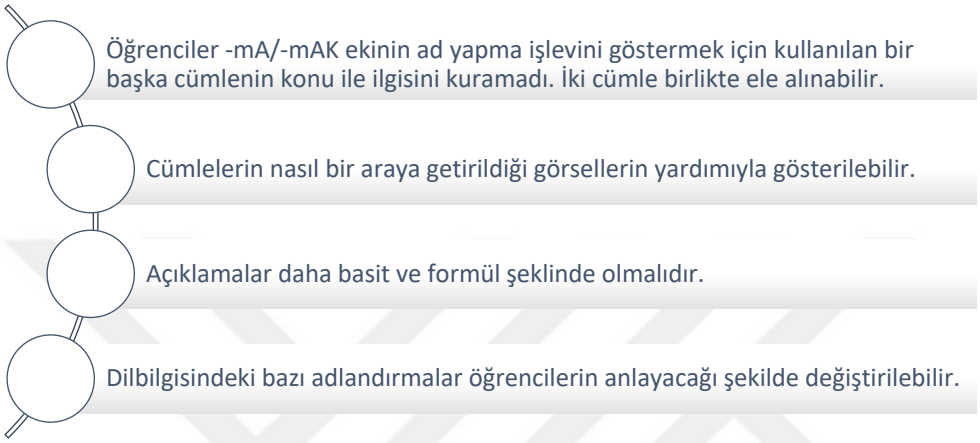
Şekil 4.48. Ad Yapma İşlevine İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.46. incelendiğinde bağımsız gözlemcilerin gözlemlerine göre öğrencilerin fiilden ada dönüşen cümleleri öğretmenin açıklamasından anlamamışlardır. Gözlemcilere göre bu durum biraz daha bağlam odaklı ele alınabilir. Bunun yanında birdenbire konuya giriş yapıldığı için bazı cümlelerin konu ile ilgisini kuramamışlardır. Konular arasında yumuşak bir geçiş olmalıdır. Adlandırmalar konusunda bir bağımsız gözlemcinin kafası karışmıştır. Bağımsız gözlemcilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

BG1 "3. cümle konu ile alakasız diye soran bir öğrenci oldu." "Öğretmen öğrencilere cümleleri okutup açıklamalar yaptı. Verilen örnekleri anlamakta zorlandılar. İki cümleyi *-mAK*, *-mAK* eki getirip birleştirmeyi anlamadılar. Ayrıca *-mAK*, *-mAK* ekinin geleceği fiilin nasıl fiil olacağını anlamadılar. Bu eklerin geldiği sözcük türü fiil ama cümlede bu eki aldıktan sonra nasıl isme dönüştüğünü anlamadılar." "Cümleleri açıklamak için

bağlam ele alınabilir." **BG2 "**Bu kısımda verilen yapıyla ilgili İngilizcedeki şekilleriyle alakalı karşılaştırmalar verildi. Bu kısımda "iç cümle" terimi kullanıldı. Bu kısmı anlayamadım, acaba iç cümle aktarma cümleleri gibi mi diye düşündüm (Ahmet "Gel!" dedi.). Bu kısım ad da bir kavram karmaşası oluşabilir. Yan cümle kullanılmalı bence."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde aşağıdaki görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir:



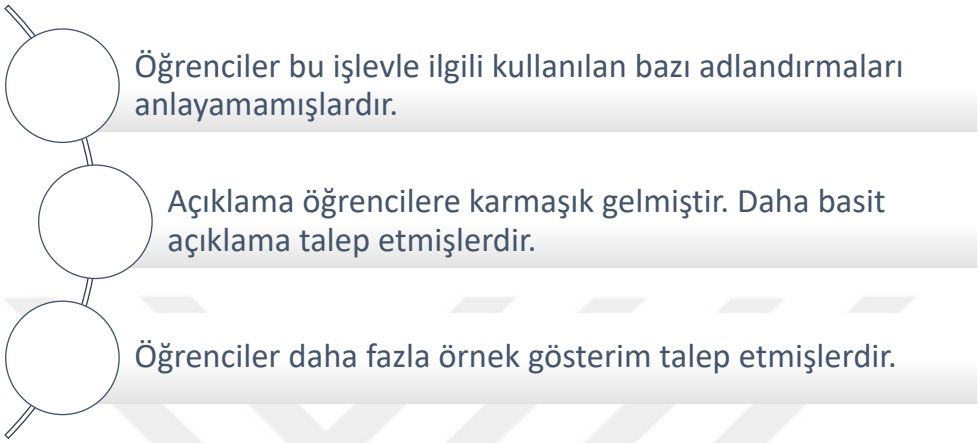
Şekil 4.49. Ad Yapma İşlevine İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.47. incelendiğinde öğrenciler *-mA/-mAK* eklerinin ad yapma işlevinin daha iyi anlaşılabilmesi için kullanılan; ama içinde *-mA/-mAK* ekleri bulunmayan bir cümleyi ilgisiz bulmuşlardır. Bunun için yeni bir düzenleme ile cümleler birlikte ve ilgili bir şekilde gösterilebilir. Ayrıca cümlelerin nasıl ad yapıldığı görseller yardımıyla gösterilirse daha anlaşılır olacaktır. Açıklamalar da daha basit ve formüller şeklinde ele alnmalıdır. Mümkün olduğu kadar uzun açıklamalardan kaçınılmalıdır. Konunun anlatımı için gerekli olan bazı adlandırmalar ise öğrencilerin daha iyi anlayabileceği kavramlarla değiştirilebilir. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

AÖ "Bu bölümde bir öğrenci adlaştırma işlevini göstermek için alınan "Ali'nin arkadaşına kızdı" örneğini *-mA ve -mAK* ekleri içinde bir yere oturtamadı. Bu örnek neden var diye sordu. Bu örnek de yukarıdaki açıklama ile birleştirilebilir. Örneğin bir cümle fiil ve addan oluşan, bir cümle de fiil ve *-mA ve -mAK*'lı isim-fiilden oluşan alınır. Yan yana konulup fiil ile ad hakkında konuştuğumuz, fiil ile fiil hakkında konuştuğumuz şekillerle belirtilebilir." "Cümlelerin birleştirildiği örneklerde bu yerine birinci cümlenin konulacağı görsellerle gösterilebilir. Böyle daha anlaşılır olacaktır." "Öğrencilere adlaştırma işlevinin öğretildiği kısımda açıklama daha basit bir şekilde formülleştirilebilir. Bunu dersi anlatırken fark ettim. Şöyle denilebilir: "Bütün cümlelerde bir fiil bir ad vardır. Bir fiil ile bir ad hakkında konuşuruz. Cümle budur. *-mA ve -mAK*'lı cümlelerde ise bir fiil ile bir fiil hakkında konuşuruz; ancak fiil hakkında konuşmak için fiil ad olmalıdır." Bu tür bir açıklama cümleler üzerinden gösterilerek formülleştirilirse daha anlaşılır olacaktır." "*-mA ve -mAK* ekleri ile ilgili ilk bilgileri verirken Türkçedeki çekimli ve çekimsiz fiil türlerini öğretmek için bitmiş fiil ve bitmemiş fiil adlandırmaları kullanılabilir. Bitmiş fiiller bir zamanı ve kişisi olan, bitmemiş fiiller bir kişi ya da zaman eki almayan şeklinde belirttim bu derste. Öğrenciler anladılar."

4.2.2.2.3.2. İkinci Kategori: Özne Ortaklığı ya da Ayrılığı

Ders planına göre *-mA/-mAK* eklerinin bir işlevi "Özne Ortaklığı ya da Ayrılığı" olarak tasarlanmıştı. Bununla ilgili ilk olarak öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde aşağıdaki görüşler ön plana çıkmaktadır:



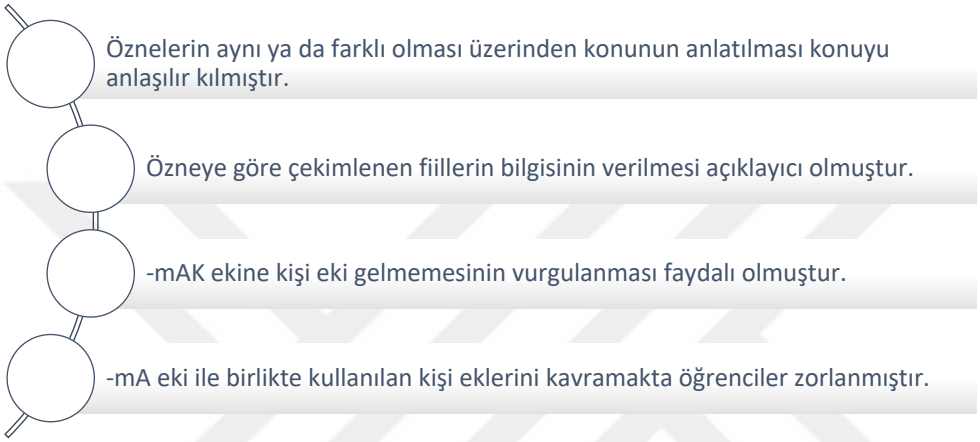
Şekil 4.50. Özne Ortaklığı ya da Ayrılığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.48. incelendiğinde öğrencilerin yorumları genel olarak üç noktada toplanmaktadır. Buna göre öğrenciler öznelerin aynı ya da ayrı olmasının daha basit adlandırma ve açıklamalarla anlatılmasını talep etmişlerdir. Bunun yanında bol örnekli gösterimlerin konuyu daha anlaşılır hâle getireceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "Hocam formül çok iyi anladım ama şu cümle kafa karıştırıcı anlatmak explanation özne ve fiil uyumu ben anlamadım agreement like uyumu. Anlamı ne? ben anladım no agreement. *-mAK'*da agreement yok. Ad-fiil farklı fiil farklı. You say there is an agreement between subject and verb. bence agreement yok. what is the meaning of agreement? onun gelmesi. onun gel ben çok sevindim. geldi mi? kim o sevinmek kim ben… eğer açıklama olmasaydı benim kafam karışmazdı. özne ile fiil arasında uyum var benim kafam karıştı. 3. slayt da aynısı. uyum var. gelmek ben." **Ö2** "Ben anladım açıklama açık. formül anladım. anlamak kolay." **Ö3** "Hocam onun senin ne zaman mesela using anlamadım. Onun senini mesela gelme bu kadar anladım ama senin ni? (formül) evet basit. Mesela ne demek embedded sentence. Belki farklı bir anlamı var… (bu Türkçe açıklama nasıl?) İngilizce daha iyi bence." **Ö4** "Bu slayttaki bilgiler kesinlikle yeter işte basit formül ve işte bu formülün nasıl uygulanacağı açık bence bu slayt kolay anlaşılabilir. İngilizce anlatma kolay ve yeter." **Ö5** "Ben hepsi anladım. ama daha fazla örnek istiyoruz. ve açıklama Türkçe sadece çok zor. dilbilgisi anlatmak için İngilizce ihtiyacımız var." **Ö7** "*-mA* örnek daha basit ama Türkçe biraz zor İngilizce çok kolay ama iki örnek ve kelimeler çok iyi." **Ö8** "Bence daha örnekler daha fazla iyi olur… (açıklama için) bunu anlıyorum ama ben İngilizce biraz biliyorum o yüzden bence olur İngilizce Türkçe daha iyi olur. Formül basit anlaşılır." **Ö9** İngilizce açıklama varsa çok iyi anladım; ama cümleler yaparken çok komplikeyt olacak ama düzenli örnekler varsa çok iyi olacak kolay olacak. yeter değil ama örnekler bütün durumlar. şurda değil ama farklı bir fiiller ve farklı… burada aynı benim senin… farklı fiiller." **Ö10** "Ben onun fikrine katılmıyorum örnekler için… burada örnekler varsa daha iyi olur çünkü orada açıklama var. Daha iyi anlarız biz; çünkü bir örnekle biz anlamıyoruz bazıları anlamıyor çünkü formül ve açıklama çok iyi olmuş ve sadece örnekler daha fazla olması lazım." **Ö11** "Her şeyi anladım. (örnekler yeterli mi) bilmiyorum yeter. iki tane daha… formül iyi. (açıklamalar

için) İngilizce ve Türkçe daha iyi bence daha iyi ikisi daha iyi. o zaman öğretmen yok İngilizce ve Türkçe." **Ö13 "**Bence de örnekler olsa (aşağıda) daha iyi olur anlatım iyi olacak daha. formül iyi ama biraz örnek lazım." **Ö14** "Anlamadığım yer yok. biz kimi duyuyoruz bu kelime fiil *-mA* ya da *-mAK* biz anladık yani kişi ya da bir ek koyacağız. si onun için bunlar anladık. Bunu (açıklamayı) okumadım buradan anladım (örnekten)… zaten gelecek slaytlar birçok örnekler var bence bu kadar yeterli burada sadece anlamak için sonra örnekler gelecek."

Bu kategori ile ilgili bağımsız gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğine şu görüşler ön plana çıkmaktadır.

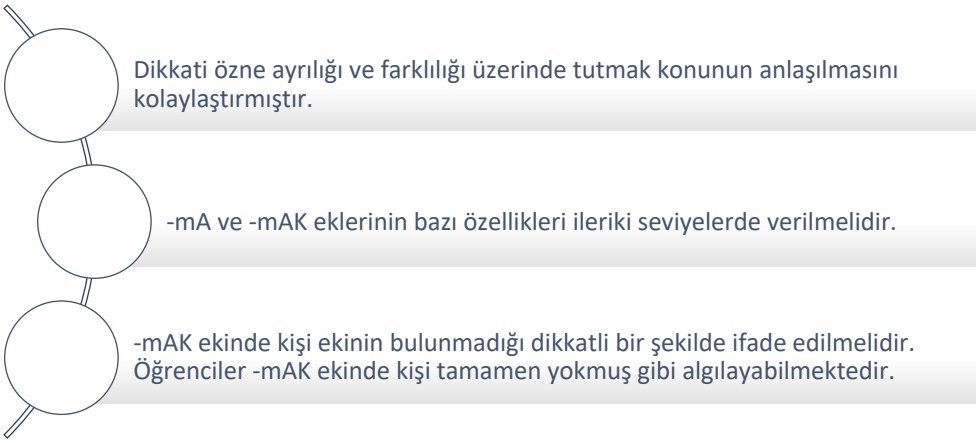


Şekil 4.51. Özne Ortaklığı ya da Ayrılığına İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.49. incelendiğinde bağımsız gözlemciler öznelerin aynı ya da farklı olması üzerinden konunun işlenmesini anlaşılır bulmuşlardır. Bunun yanında *-mAK* ekinde "kişi eki" olmadığının vurgulanması konuyu daha açıklayıcı kılmaktadır; ancak öğrenciler *-mA* ekinde kullanılan kişi (iyelik) eklerini değiştirerek kullanmakta problem yaşamışlardır. Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

BG1 "Öznelerin aynı veya farklı olması gelecek eki değiştiriyor. Bu bilgiyi anlatmak için seçilen örnekler anlaşılır ve *-mAK, -mAK* ekinin karşılaştırılması, farklılıklarından bahsedebilmek için uygun örnekler seçilmiş. Sorulan sorular konu anlatımı için kullanılan slaytlarda cevabı olan sorular ama önce sorulduğu için sorun ortaya çıkıyor. Öğrenci kafasına takılan şeyi soruyor. Tam cevabı bu şekilde alamıyor. Sorulacak soruların önceden tahmin edilip slaytlara doğru yerleştirilmesi önemli. *-mAK, -mAK* eklerinin karşılaştırılmasında özneye göre çekimlenen fiiller ve eklerin gösterimi açıklayıcı olmuş. *-mAK* ekine kişi eki gelmez açıklaması konuyu anlaşılır kılıyor. Bunun üzerinde durulsa konu daha anlaşılır hâle gelebilir. İstisnalar da konuyu anlatırken yazılı bir şekilde slaytta yer alıyor." **"**Verilen örnek cümlelerin drama şeklinde canlandırılması daha anlaşılır olabilir. Ders çok düz anlatım şeklinde ilerliyor ve derse ilgi bu nedenle azalıyor." "Türkçedeki iki *-mAK* ekine değinilmesi çok doğru bir anlatım; çünkü öğrencilerin bu noktada kafası karışabilir."
BG2 "*-mA ve -mAK* ekleriyle birlikte gelen iyelik ekleri (-sı) öğrenciler açısından sıkıntı yarattı

Bu kategori ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğine şu görüşler ön plana çıkmaktadır.



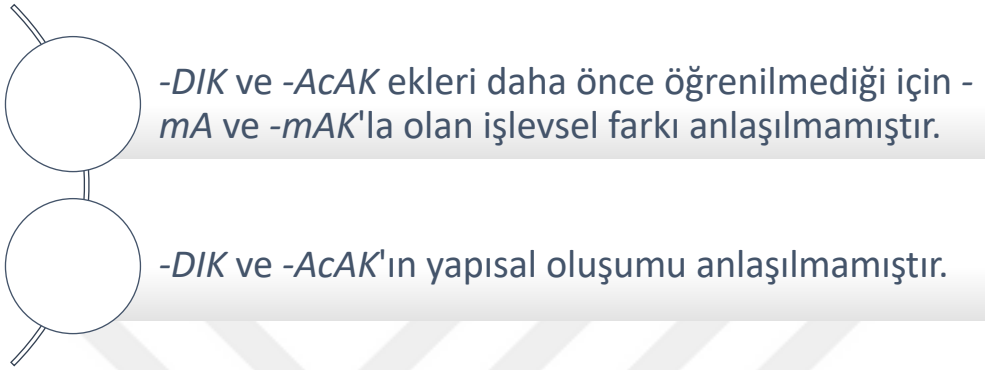
Şekil 4.52. Özne Ortaklığı ya da Ayrılığına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.50. incelendiğinde araştırmacı öğretmen özne ayrılığı ve farklılığı üzerinden konunun anlatılmasını isabetli bulmuştur. Öğretmene göre *-mA* ve *-mAK* ekinin bazı özellikleri ilk derste verilmeyerek sonraki derslere alınabilir. Bu anlamda sarmal bir program dilbilgisi dersleri için daha uygun görünmektedir. Kişi eki ile ilgili ayrım net bir şekilde yapılmalıdır, bu nokta öğrencilerin zihnini karıştırmaktadır. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Bu derste *-mA ve -mAK* arasındaki farkı öncelikle özne-fiil uyumu mantığı üzerinden ardından bu uyumun olması ya da olmamasından dolayı *-mAK*'da iç cümle ile ana cümlenin öznelerinin farklı olduğu, *-mAK*'ta iç cümle ile ana cümlelerin öznelerinin aynı olduğu mantığını kullanarak verdim; ancak bazı *-mAK* örneklerinde bunun böyle olmayabileceğini sadece sözlü olarak belirttim. Bu konuya girmedim. Bu bence isabetli oldu. Bu seviyedeki öğrencilerin dikkatini yalnızca özne aynılığı ya da farklılığı üzerinde tutmak anlamalarını kolaylaştırıyor. Aksi takdirde daha kafa karıştırıcı olacaktı. Bu durum belki faktitif yapıları öğretildikten sonra tekrar *-mA ve -mAK*'a atıfta bulunarak işlenebilir. Bu anlamda gramerde sarmal bir program ihtiyacı akla gelmektedir. Bazı konularda bazı noktalar o seviyede verilemezken daha ileri seviyelerde verilebilmektedir; ancak bu konu bitti diye ileri seviyede tekrar o konuya dönülmemektedir. Gramer programında konular kalın çizgilerle ayrılmamalı, birbiri içinde geçişken olmalıdır." **"**Bir öğrenci örnek cümlelere bakarken "Sana kahve içmeye geldik; ama sen evde yoktun." örneğinde öğrenci *-mAK* dedi. Ardından öğretmen burada bir kişi olmadığı için *-mAK* olduğunu söyleyince öğrenci "sana" var dedi. Öğrenci *-mAK*'lı cümlede kişi yok ifadesini özne yokmuş gibi algılamıştı. *-mAK* ekinde de özne olduğunu; sadece özne-fiil uyumu olmadığını vurguladım. Öğrenci anladı; ancak kişi yok ifadesi kafa karıştırıyor. Bu ayrımın çok dikkatli ve net yapılması lazım. Kişi yok değil de kişi eki yok demek ve *-mAK*'ta da bir özne bulunduğunu özellikle vurgulamak yerinde olacaktır. Ayrıca öğrenciler bu örnekteki sana ifadesini özne sandılar. Halbuki bu nesne. Bu ayrımın da yapılması gerekiyor." "Olumsuz anlamı olan cümlelerde öğrenciler *-mAK* ekini olumsuz gibi algılayabiliyorlar. Bunun için olumsuz *-mAK* ile isim-fiil *-mAK*'yı ayırt etmek faydalı oldu; ancak belki bu ayrımı yapmadan önce olumsuz anlamı olan cümleler kullanılmayabilir." **"**Açıklamalar çok teknik ve kafa karıştırıcı kaldı. Daha basit ve mümkünse hiç olmamalı."

4.2.2.2.3.3. Üçüncü Kategori: Zamansızlık

Ders planına göre *-mA/-mAK* eklerinin bir işlevi "Zamansızlık" olarak tasarlanmıştı. Bununla ilgili ilk olarak öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktdır:

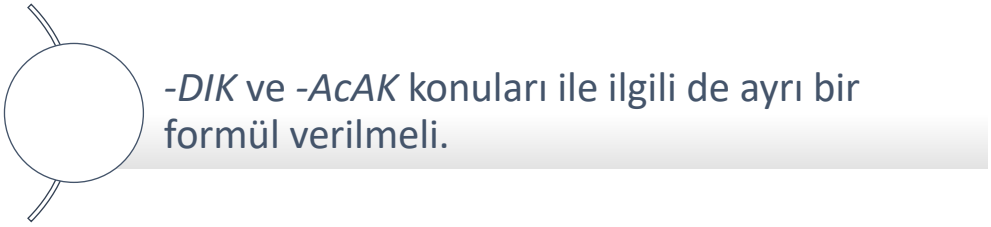


Şekil 4.53. Zamansızlık Kategorisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.51. incelendiğinde *-DIK* ve *-AcAK* yapılarını daha önce hiç öğrenmedikleri için *-DIK* ve *-AcAK*'ın yapısal oluşumunu ve *-mA* ve *-mAK*'la olan işlevsel farkını anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bu ekleri bilmediklerinden dolayı yapısal özelliklerini de anlayamadıkları görülmektedir. Öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "Son iki cümle anlamadım function fark ne demek *-DIK -AcAK -mA -mAK* aynı fonksiyon ya da farklı fonksiyon bilmiyorum". **Ö3** "Üçüncü cümle anlamadım. Niçin yumuşak g ve ü neden korkuyor. past biliyorum ama yumuşak g niçin burada?" **Ö4** "Son iki örnekler bilmiyorum formülü bu oluşturmak. Düştüğünden? nasıl oluşturmak. Düşeceğinden?" **Ö5** "Hepsi anladım sadece üçüncü cümle anlamadım. Ne zaman kullanıyorum." **Ö8** "Problem yok ama c, d cümlede öğrenmedim. *-DIK -AcAK* öğrenmedim." **Ö9** "Her şey anladım 1. cümle *-mA* kullanıyor 2. *-mAK* kullanıyor. 3. *-DIK* kullanıyor ve 4. *-AcAK* kullanıyor." **Ö10** "Hocam benim düşüncem ki cümlenin burasında bir açıklama olsaydı neden bu böyle neden bu böyle." **Ö14** "Evet bence ilk defa anlamadık *-DIK* ve *-AcAK* bilmiyoruz daha ve bir örnek geldi düşüncez bu neden nasıl bir fiil ilk defa düşündük bu geçmiş zaman bilmiyorduk *-DIK -AcAK*."

Bu kategori ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



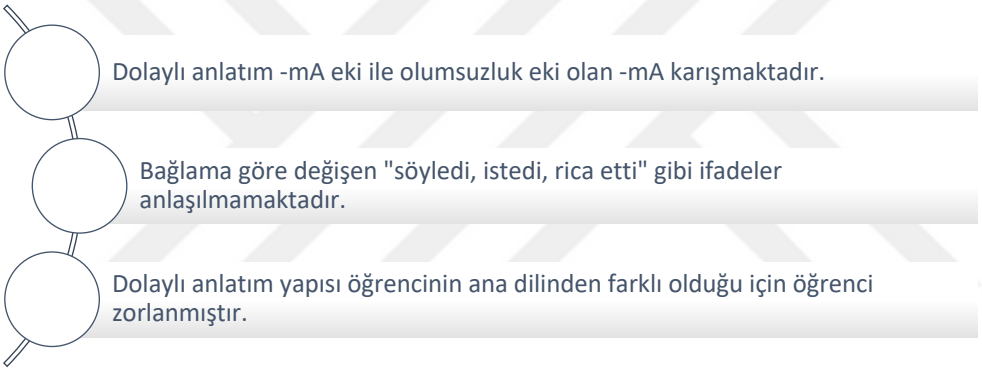
Şekil 4.54. Zamansızlık Kategorisine İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.52. incelendiğinde öğretmen öğrenciler için yeni bir konu olan *-DIK* ve *-AcAK* yapıları ile ilgili de ayrı bir formül verilmesi gerektiğini not düşmüştür; fakat bu durum *Yedi İklim Yabancılara Türkçe Öğretimi Seti*'nin programından kaynaklanmaktadır. Bu sete göre öğrenciler *-DIK* ve *-AcAK* eklerini *-mA*/*-mAK*'tan sonra öğrenmektedir. Bu yüzden öğrenciler henüz öğrenmedikleri bir konu ile karşılaştıklarında zorlanmaktadır. Araştırmacı öğretmen ifadesi aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Belki burada da formül verilmeli *-DIK* ve *-AcAK* için."

4.2.2.2.3.4. Dördüncü Kategori: Dolaylı Anlatım

Ders planına göre *-mA*/*-mAK* eklerinin bir işlevi "Dolaylı Anlatım" olarak tasarlanmıştı. Bu kategori ile ilgili ilk olarak öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır.

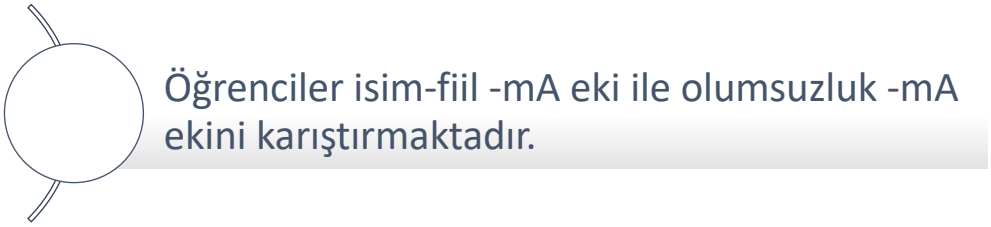


Şekil 4.55. Dolaylı Anlatım Kategorisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.53. incelendiğinde öğrenciler dolaylı anlatım *-mA* eki ile olumsuzluk eki olan *-mA* arasında kafa karışıklığı yaşamış bu ikisini zaman zaman ayırt edememişlerdir. Ayrıca dolaylı anlatımlarda bağlama göre değişen ifadeleri anlamakta zorluk yaşamışlardır. Bir öğrenci ise bu yapı ana dilinden farklı olduğu için anlamakta zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "Aynı problem negatif olumsuz geniş zaman ve *-mA* dolaylı anlatım kafa karıştırıyor." **Ö2** "Kafam karıştı. gelmemi-gelmeme neden gelmeme değil." **Ö3** "Bu basit." **Ö4** "Zorluk oldu evet ben burada daha bir formül istiyorum mesela gir- fiil me m çünkü benim. Bu istiyorum bir formül çizgi ve bundan dolayı bu bundan dolayı bu gibi. Matematik gibi." **Ö5** "Geniş zaman gibi çünkü bilmiyorum nasıl? Kafa karıştırıcı; çünkü o geniş zaman gibi. Gitmem böyle. Ben negatif anlıyorum." **Ö7** "Bazen bence bu olumsuz ama söyledi, istedii rica etti fark anlamadım." **Ö8** "Zor değil çok güzel evet en güzel." **Ö9** "Şimdi anladım bu açılama anladım ama İngilizceden çok farklı bu yüzden zamanla alışacağım bence." **Ö14** "Sadece erken gelmem bunu olumsuzluk karıştırıyorum sadece. Örnek değiştirmek değil ama bir olumsuzluk belki *-mA -mAK* farklı şekilde."

Bu kategori ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.56. Dolaylı Anlatım Kategorisine İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.54. incelendiğinde bu noktanın zor olduğunu düşünen öğrencilere benzer şekilde öğretmen de "Annem erken gelmemi söyledi." örneğindeki *-mA* ile olumsuz *-mAK*'ın karıştırıldığını not düşmüştür. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Öğrenciyi benim gelmem olumsuz gibi geliyor. Bu örnek belki gelmem şeklinde değil de gelmesi olabilir."

4.2.2.2.4. Gerekli Konulara Atıf

İkinci uygulamada konu ile ilgili iki ayrı konu tespit edilmiştir. Bunlar durum ekleri ve isim-fiil *-mA*'ya çok benzeyen olumsuzluk *-mA*'sıdır. Bunlar aşağıda iki ayrı kategori olarak sunulmuştur.

4.2.2.2.4.1. Birinci Kategori: Durum Ekleri

İkinci uygulamanın bulgularının analizi sonucunda dilbilgisi derslerinde gerekli konulara atıfla ilgili ifadeler tespit edilmiştir. Bu tema ile ilgili ilk olarak öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde öğrencilerin %80'inin durum eklerine işaret ettiği görülmüştür. Öğrencilerin ifadeleri yorumlandığında durum eklerinin *-mA* ve *-mAK* ekleri ile ilgili ve gerekli olan bir konu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "-na kızdım bu problem… istisna sen için ve o için kullanılan sı ikisi için de kullanıyoruz. (öğrenci burada onlar için olan durumu karıştırmış)." **Ö2** "Anladım ama daha fazla pratiğe ihtiyacım var." **Ö6** "Mesela açıklama -yı, -ya, *-mAK*tan bu durumlar özel özel açıklama lazım. ne zaman kullanıyoruz. genellikle değil ama bunlar için özel açıklama lazım. Belki bu bana bazı ipuçları verecek." **Ö9** "Bir soru var orada adamın geç kalmasını ya da kalmasına hangi doğrudur?" **Ö12** "Ben bilmiyorum *-mAK*sInA nasıl kullanacağım."

Bu tema ilgili bağımsız gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde bağımsız gözlemcinin de *-mA* ile birlikte kişi eki kullanımlarında ve durum eklerinde öğrencilerin problem yaşadığını belirttiği görülmektedir. Bağımsız gözlemcinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG2** "*-mA*/*-mAK* yapı olarak kolaydı; ancak işlev durumu zor oldu. 'kalmasına' yapısındaki *-mAK* eki kolaydı; ancak -sı, -na yapısı için zorlandılar."

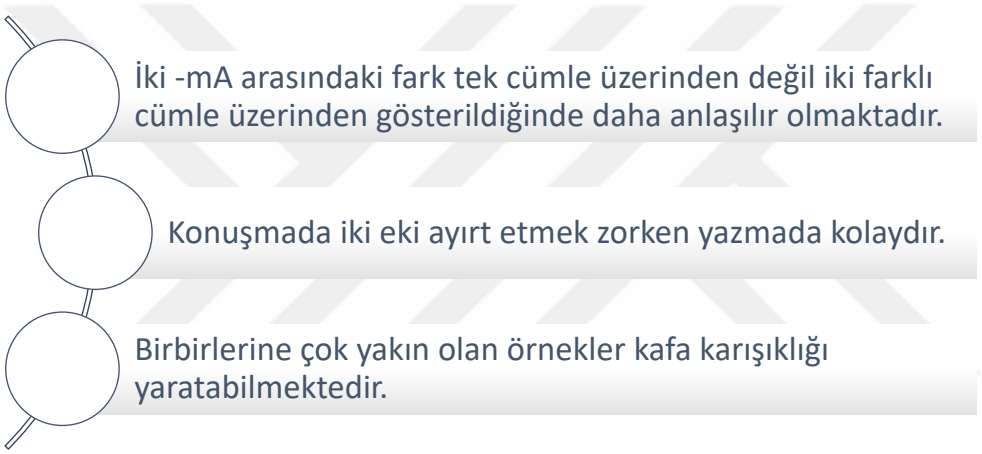
Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde de araştırmacı öğretmen de öğrencilerin en çok zorlandıkları noktanın durum ekleri olduğunu

belirtmiştir. Öğretmene göre öğrenciler bu konuya başlamadan önce durum eklerini iyi öğrenmiş olmalıdır. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "*-mA ve -mAK* konusuna girilmeden önce öğrencilerin durum eklerini iyi öğrenmiş olmaları gerekiyor. Derste *-mA ve -mAK*'tan daha çok durum eklerine takıldılar." "Öğrencilerin en çok takıldığı konu durum ekleri. Örneğin 'Alinin geç kalmasına kızdı.' örneğinde -nA ne demek diye soruyorlar."

4.2.2.2.4.2. İkinci Kategori: Olumsuzluk Eki *-mA*

Derste Türkçedeki olumsuzluk eki *-mA* ile isim-fiil *-mA*'nın farkına da değinilmiştir. Bu kategori ile ilgili öğrencilerin ifadelerine bakıldığında bu açıklamanın öğrencilerin tamamı tarafından anlaşıldığı görülmektedir; ancak öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.57. Olumsuzluk Eki -mA ile İsim-fiil Eki -mA Arasındaki İlişkiye İlişkin Öğrenci Görüşleri

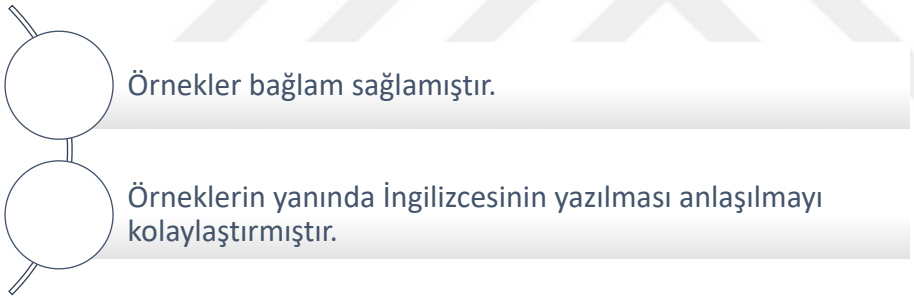
Şekil 4.55. incelendiğinde öğrenciler isim-fiil *-mA* ile olumsuz *-mA*'nın ayrı ayrı cümleler içerisinde karşılaştırılacak şekilde verilmesinin daha anlaşılır olacağını düşünmektedir. Konuşmada bu ikisini ayırt etmek zorken, yazmada kolaydır. "Ben dinlemem." ile "Benim dinlemem." ifadelerinin özneleri bulunmadığında ayırt etmek öğrenciler için çok zor olmaktadır. Bu yüzden birbirine çok yakın kafa karıştırıcı örneklere yer verilmemelidir.

> **Ö1** "Anladım problem değil." **Ö2** "Bugün ben anladım. Kafam karışmadı. Olumsuz ve olumlu." **Ö3** anladım evet birinci negatif ikinci isim-fiil. Arkadaşıma katılıyorum." **Ö4** "Arkadaşımın fikir katılıyorum. Ama daha bir soru mesela 'dinlemem' bu olumsuz geniş zaman ve 'benim dinlemem' aynı. Nasıl farklı oluyor. Bazı örnekler istiyorum. Bazen zor biliyorum. Bu örnek burada yeter ama daha slayt isityorum anlatma ben dinlemem-benim dinlemem." **Ö5** konuşmada çok zor ama yazma kolay bence." **Ö6** "*-mA* olumsuz *-mA -mAK* bazen kafa karıştırıcı ama bu tür özel açıklamalar bence çok önemli." **Ö7** "Şimdi anladım ama dersten önce bilmiyordum. Olumlu olumsuz cümle iki beraber daha iyi." **Ö8** "Bence iki *-mA* bir kelime yani telaffuz biraz zor iki *-mA* var. o yüzden telaffuz biraz zor." **Ö9** "Anladım bence çok iyi şimdi." **Ö10** "Ben diyorum ki hocam burada örnekler vardı bence bir isim-fiil bir de negatif olsaydı daha iyi olurdu. Daha çok örnekler biz daha iyi anlardık; çünkü sadece bir örnek verdiniz. Bir isim-fiil olsaydı ve negatif fiil

> olsaydı siz orda yazıyorsunuz bu negatif bu isim fiil biz daha iyi anlardık. Aynı cümle biz daha iyi anlıyoruz." **Ö13 "**Ben anladım bu cümle." **Ö14** "Evet anladım açıklamadan anladım ve örnek yani daha güçlü bir anlamı verdi. Örnekte öğretmen konuşuyor öğretmenin canı sıkılacak yani çünkü dinlemiyorlar. Dinlememesi. Anladım yani ben olumsuz."

4.2.2.2.5. Örnekler

İkinci uygulamanın bulgularının analizi sonucunda dilbilgisi derslerinde örneklerin kullanımı ile ilgili ifadeler tespit edilmiştir. Uygulamada konunun yapısal oluşumları işlendikten sonra çeşitli örneklerle zenginleştirilmesi düşünüldü. Birinci uygulamaya dayanarak bu örnekler tek cümleli örneklerden iki cümleli örneklere doğru sıralandı. Burada amaç öğrencilerin örnek cümleler üzerinde yapıların hangi bağlamlarda kullanıldığını görmelerini sağlamaktı. Bunun için her cümlenin yanına İngilizce tercümesi de yazılarak öğrencilerin cümleleri anlamaya odaklanmaktansa dilbilgisine odaklanması amaçlandı. Bu tema ile ilgili ilk olarak öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:

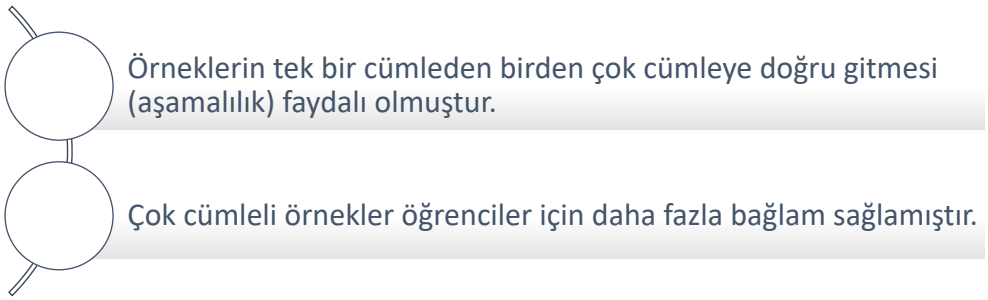


Şekil 4.58. Örneklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.56. incelendiğinde öğrencilere göre örnekler anlaşılırdı ve bağlam sağlıyordu. Ayrıca karmaşık örneklerin yanında İngilizce çevirilerinin verilmesi anlamayı kolaylaştırdı. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö3** "Birinci zor ama burada daha iyi. Bugün daha iyi. (ne zor?) her şey connection iki cümle ama burada daha iyi anladım."**Ö6** "Anladım ama benim biraz daha çalışmayı lazım."**Ö10** "Güzel oldu hocam İngilizce yazmışsın bazı kelimeleri bilmiyor bunlar ve İngilizce yazdınız ve daha iyi anlıyorlar." **Ö14** "Hocam bence iki cümle geldi daha iyi yani nerede kaldınız biz bunu biliyoruz zaten. Bağlantı kuruyor (bağlam veriyor demek istiyor)."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:



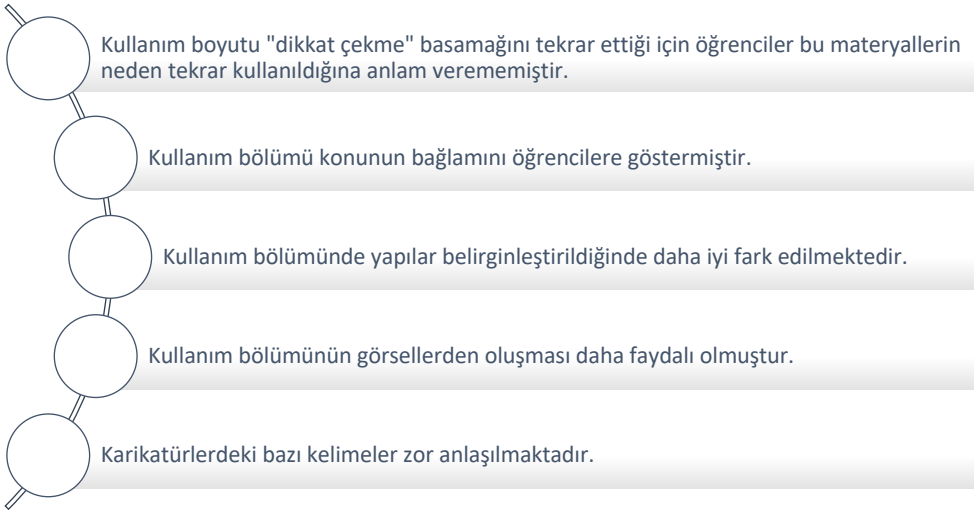
Şekil 4.59. Örneklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.57. incelendiğinde araştırmacı öğretmene göre örnekler öğrenciler tarafından anlaşılmıştır. Örneklerin aşamalı olarak ilerlemesi öğrenciler için daha fazla bağlam sağlamış ve anlaşılmayı kolaylaştırmıştır. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** *"-mA ve -mAK* ekleri işlendikten sonra bol bol örnek cümlenin verilmesi çok faydalı oldu. Örneklerin tek bir cümleden birden çok cümleye doğru gitmesi de iyi oldu. Öğrenciler gittikçe daha geniş bağlam gördüler. Bu aşamalılık onlar için uygundu."

4.2.2.2.6. Kullanım Boyutu

İkinci uygulamanın bulgularının analizi sonucunda dilbilgisi derslerinde kullanım boyutu ile ilgili ifadeler tespit edilmiştir. Bu tema ile ilgili ilk olarak öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:



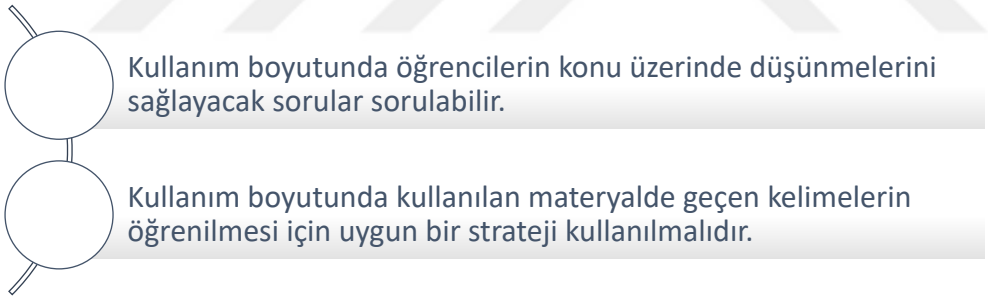
Şekil 4.60. Kullanım Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekilde 4.58. incelendiğinde öğrencilere göre kullanım boyutunun ne ifade ettiği, burada kullanılan materyallerin ne işe yarayacağı öğrencilere kısa bir açıklama ile açıklanması gerekebilir. Bazı öğrenciler konu ile ilgisini kurmakta zorlanmıştır. Kullanım boyutu

amaçlandığı gibi konuyu bağlamlaştırmayı sağlıyor. Kullanım boyutunda yapılar belli edilirse öğrenciler yapıları daha kolay fark edebiliyor. Kullanım boyutunun bu uygulamada yapıldığı gibi görsellerden oluşması da faydalı oluyor. Ayrıca kullanım boyutundaki materyalin öğrencilerin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenciler bazı ifadeleri ve kelimeleri anlamakta zorlanmaktadır.

> **Ö3** "(İng.) Her kelime anladım ama general fikir anlamadım. İlk bakışta ne ilgisi var anlamadım." **Ö4** "İyi. evet anlıyorum. (Bağlamı)." **Ö6** "Bence o karikatürler fikir veriyor. Ne zaman kullanacağız bunları. Bence iyi." **Ö7** "Ders başladıktan önce karikatür biraz biraz anladım ama dersten sonra hepsi anladım." **Ö8** "Yani arkadaşımın fikri aynı." **Ö9** "İyi ama başka structure eğer devam ederse bilmiyoruz bu yüzden bu cümle daha zor."**Ö10** "Karikatürler diğer hocalardan daha iyi olmuş; çünkü biz daha iyi anlıyoruz ama bu fiilin altında bir kırmızı çizgi olsaydı daha iyi olurdu onlar daha iyi anlıyorlar bence." **Ö13** "Anlaştık bu resim hocam yani… çok önemli bu çünkü çok iyi yardım ediyor burada resim var anlatımlar var bence bu iyi anlatım." **Ö14** "Evet hocam ilk defa bu resimler gördük biz anladık yani *-mA* var *-mAK* var. Ama dersten sonra kurallar anlaştık yani dünya ısınmaya biz anladık dünya ısınıyor ya da dünyanın ısınmasına ben sıkıldım dünya ısınıyor ve ben sıkıldım. Ama burda devam ediyor biz anladık resimden yani… farkları gördüm evet çünkü kurallar anlattınız siz yani nasıl diyim yani daha iyi anlıyoruz şimdi."

Kullanım boyutu ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşlerin öne çıktığı görülmektedir:



Şekil 4.61. Kullanım Boyutuna İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.59. incelendiğinde ve öğrencilerin ifadeleri yorumlandığında kullanım boyutunun dikkat çekmeden farklı bir şekilde tasarlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu boyutta öğrencilerin konu üzerine düşünmelerini sağlayacak sorular yöneltilebilir. Ayrıca bütün diğer basamaklarda kullanılan materyallerde olduğu gibi bu boyutta da öğrencilerin seviyelerinin üstündeki kelimelerin öğretimi için uygun bir strateji geliştirilmelidir. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Kullanım boyutunda kullanılan karikatürler dikkat çekmedekinden farklı olabilir. Ya da burada öğrencinin daha derin düşünmesini sağlayan sorular sormalıyız. Aksi hâlde önceki uygulamada olduğu gibi çok benziyorlar birbirlerine." "Karikatürlerde bilinmeyen kelimeler bir kutucuk içinde anlamları verilebilir. Bu öğrencilerin işini kolaylaştırır. Özellikle de kendileri çalıştıklarında. Bir kitapta mesela. Ya da kelime

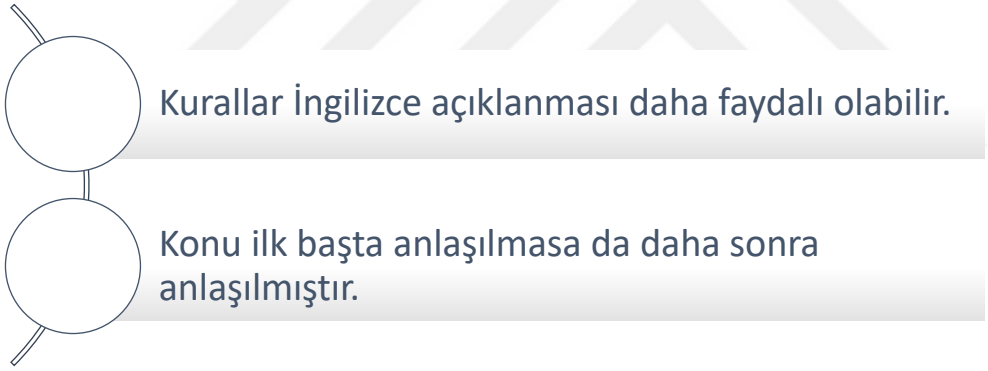
etkinliği düşünülebilir. Kelimeleri anlamakta problem yaşayabiliyorlar." "Karikatürlerde öğrencilerin öğrenmedikleri yapılar var. Onlarda zorlanıyorlar."

4.2.2.3. Üçüncü Uygulama

Üçüncü uygulamadan elde edilen bulgular analiz edildiğinde 3 temaya ulaşılmıştır. Bunlar sırasıyla "Biçim boyutu", "İşlev boyutu", "Kullanım boyutu"dur. Bu temalar alt kategorileri ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

4.2.2.3.1. Biçim Boyutu

Bu uygulamada dilbilgisi içeriğine biçimlerin sunumu ile başlandı. Biçimlerin yanında adlandırmalardan yalnızca en yaygın olanı parantez içinde yazıldı, diğerleri yalnızca sözlü olarak belirtildi. Üçüncü uygulamadaki ilk tema olan biçim boyutu ve adlandırmalar ile ilgili ilk olarak öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:

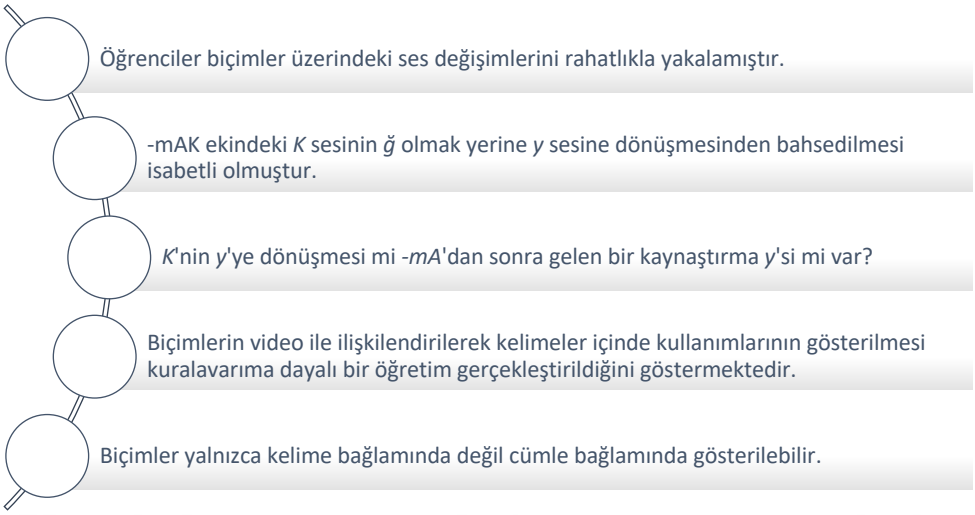


Şekil 4.62. Biçim Boyutu ve Adlandırmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.60. incelendiğinde öğrenciler bu açıklamaları faydalı bulmuş, ilk başta karmaşık gelse de sonradan daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci biraz daha İngilizce açıklama yapılırsa daha iyi olacağını söylemiştir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "It is really hard to remember how I felt in the moment of this exercise. The handout was useful. The question formulation 'how did you find this step?' is too broad." **Ö2** "I thought it would have been helpful to explain the concept somewhat more in English, it was somewhat difficult for me to grasp." **Ö3** "I thought it was good" **Ö4** "I was initially a bit confused about which (if any) cases were mutually exclusive, but this became clearer." **Ö5** "I missed this part of class."

Tema ile ilgili bağımsız gözlemcinin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir:

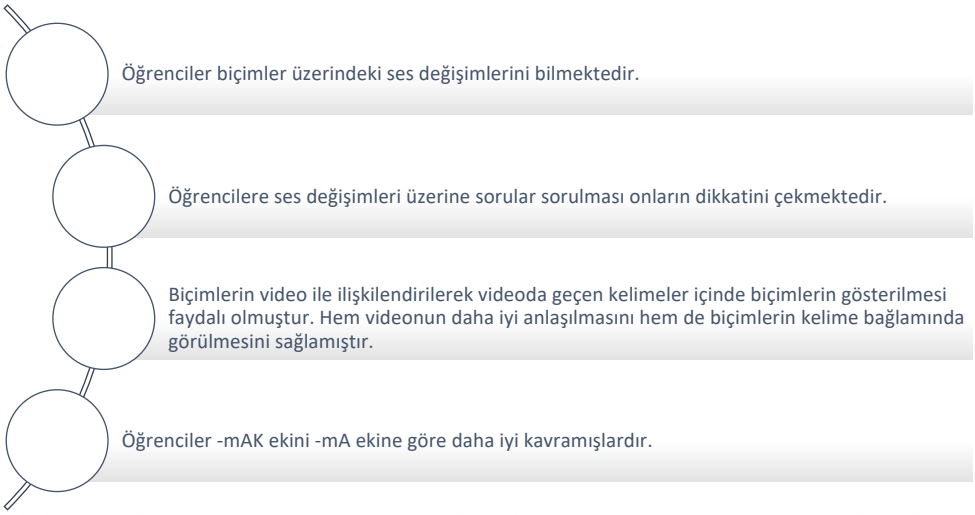


Şekil 4.63. Biçim Boyutu ve Adlandırmalara İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.61. incelendiğinde bağımsız gözlemci öğrencilerin biçimler üzerindeki ses değişimlerini dil seviyelerinin de etkisiyle rahatlıkla yakalayabildiklerini gözlemlemiştir. Bunun dışında öğrenciler için K'nin ğ'ye değil de y'ye dönüşmesinin açıklanması olumlu bulunmuş; ancak bu noktada y'nin bazı ders kitaplarında kaynaştırma y'si olarak verildiği dikkate sunulmuştur. Ayrıca bağımsız gözlemci videoda geçen kelimeler içinde hedef biçimlerin gösterilmesinin kuralavarıma dayalı öğretime işaret ettiğini gözlemlemiş; fakat bunun sadece kelime bağlamında değil cümle bağlamında ele alınıp cümleler içinde biçimlerin altının çizilip öğrencilerin kuralı kendilerinin keşfetmesinin sağlanabileceğini belirtmiştir. Bağımsız gözlemcinin gözlemleri aşağıdaki gibidir:

> **BG** "Bu adımda adlandırmalardan bahsedileceği planlanıyordu ama sanırım bu sınıfta gerçekleşmedi (Ben kaçırmış da olabilirim). Bu seviyedeki öğrenciler eklerin büyük harfle yazıldığında ne anlama geldiğini bilecekleri için örnekler üzerinde bu noktaya dikkat çekmenin yeterli olacağını düşünüyorum. Ama tabii ki belli ses değişimlerinden bahsetmenin faydalı olduğunu da düşünüyorum. Mesela bir istisnadan bahsedildi. Bu önemli bir detay olduğu için açıkça belirtilmeli. Ama bu noktada k'nin y'ye dönüşmesi gibi bir ses değişimi mi var yoksa *-mAK*'dan sonra gelen sesli ek ile arasına kaynaştırma y'si mi giriyor emin olamadım. Sanırım ben bunu kaynaştırma olarak anlatırdım. (Terim kullanmadan tabii)." **BG** "Dilbilgisi konusunu video ile ilişkilendirmek "inductive" bir öğretim metodu kullanıldığını gösteriyor. Ben olsam bu adımı 4. adım olarak uygulardım ve tahtaya videodaki "Ben şarkıcı olmak istiyorum çünkü şarkı söylemeyi çok seviyorum." ya da "Ben oyuncu olmak istiyorum çünkü herkesin beni görmesini istiyorum." cümlelerini yazıp *-mA* ve *-mAK* eklerinin altını çizip (farkındalığı artırmak için) öğrencilerden kuralı kendilerinin bulmaya çalışmalarını isterdim. Yanlış hatırlamıyorsam tahtada sadece "doktor olmak" gibi kelime grupları vardı. *-mA* örneği görmedim. Ama dersteki uygulama belirtilen dayanağa göre doğruydu."

Tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşlerin öne çıktığı görülmektedir:



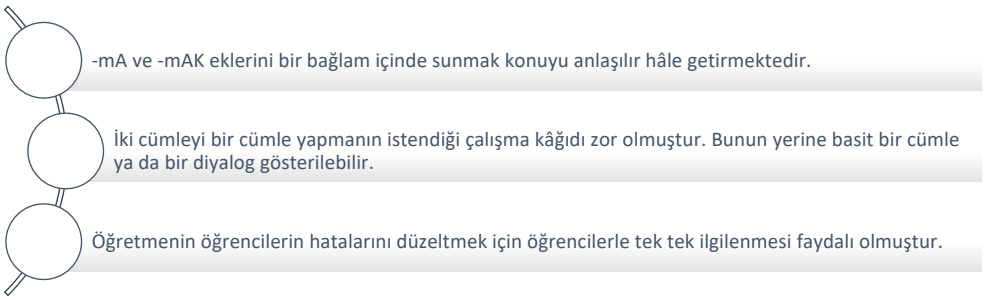
Şekil 4.64. Biçim Boyutu ve Adlandırmalara İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.62 incelendiğinde araştırmacı öğretmen öğrencilere yönelttiği sorular neticesinde öğrencilerin biçimler üzerindeki ses değişimlerini zaten bildiklerini gözlemlemiştir. Ayrıca öğrencilere ses değişimleri üzerine sorular yöneltilerek ilerlenmesi onların dikkatini çekmiştir. Bunu da verdikleri cevabın doğrusu açıklandığında şaşırmalarından anlamıştır. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Türkçede iki tane ek var. Bir tanesi *-mA* bir tanesi *-mAK* diyerek tahtaya yazdım. Gramerdeki terminoloji isim-fiil şeklinde söyledim. Diğer kitaplarda ad-fiil, nominalizarion (adlaştırma) diye geçtiğini söyledim. Ardından büyük A ve büyük K üzerine konuştuk. Neden böyle diye sordum. Öğrenciler biliyorlardı." "K'nin değişimi üzerine konuşurken k nasıl değişir diye sordum. Tahmin ettiğim gibi ğ olur diye cevap verildi. Burada bir exception istisna olduğunu söyledim. Burada ğ olmaz y olur dedim. Öğrenciler biraz şaşırdı. Sonra bir kelime üzerinde gösterdim. Resim yapmayı gibi." **AÖ** "Videoda geçen kelimeleri *-mA* ve *-mAK* liste şeklinde tahtaya yazdım. Öğrenciler iğne yap- bilmiyorlardı. Bu kelimeleri bu şekilde yazmak aslında videonun kelime açısından anlaşılmasına da yardım etti." "Videodaki kelimeleri yazarken biçimlere de dikkat çektim. *-mAK*'lı örnekleri yazarken öğrenciler biraz şaşırdı. Bunun farklı olduğunu, biraz sonra öğreneceğimizi söyledim. Öğrenciler *-mAK*'a daha aşina ve alışkın."

4.2.2.3.2. İşlev Boyutu

Dilbilgisi içeriğinin işlev boyutu ile ilgili ilk olarak öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir:

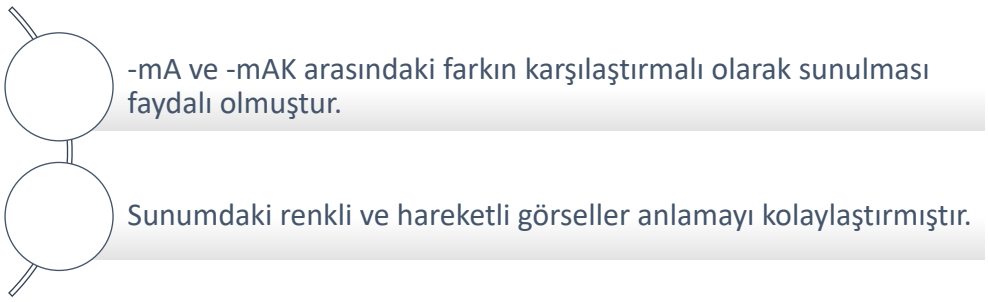


Şekil 4.65. İşlev Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.63. incelendiğinde öğrenciler *-mA* ve *-mAK* ekleri bir bağlam içerisinde grafiklerin yardımıyla sunulduğunda konuyu daha iyi anlamaktadırlar; ancak iki cümlenin bir cümle yapılması gibi cümle dönüştürme alıştırmalarında kafaları karışmaktadır. Bunun yerine basit bir diyalog ya da bağlama dayalı bir etkinliği tercih etmektedirler. Öğrencilere göre öğretmenin onlarla teker teker ilgilenmesi ve dönüt vermesi oldukça faydalı olmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "The powerpoint is a good strategy. Putting the mA and mAK suffixes in context is the only way I understand the grammatical convetions. The handout is difficult. Being asked to produce the grammatical convetion from two separate sentences was confusing. I would have rather been shown a single sentence and had the grammatical convention broken down in its context." **Ö2** "I had an easier time with this portion because the handout had helpful examples. And Selim made rounds to each of us to catch our individual mistakes." **Ö3** "I thought it was good." **Ö4** "I thought this was thorough and helpful." **Ö5** "The handout was clear and I understood the grammar lesson on the page, but I missed the explanation."

Dilbilgisi içeriğinin işlev boyutu ile ilgili bağımsız gözlemcinin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşlerin öne çıktığı görülmektedir:



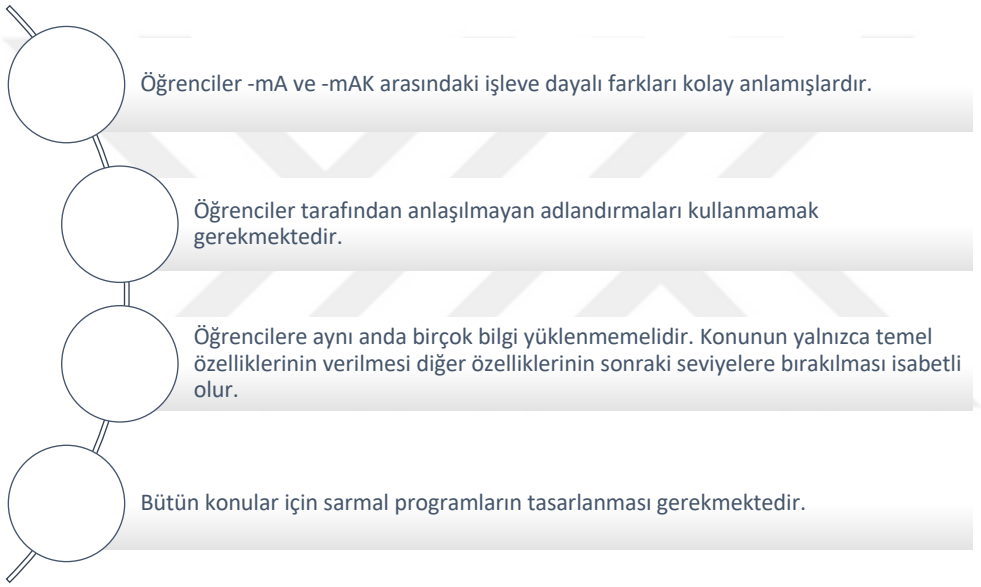
Şekil 4.66. İşlev Boyutuna İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.64. incelendiğinde bağımsız gözlemciye göre *-mA* ve *-mAK* ekleri arasındaki farkın çeşitli renkli ve hareketli görsellerin yardımıyla karşılaştırmalı olarak sunulması öğrencilerin konuyu anlamasını kolaylaştırmıştır. Bunun yanında bağımsız gözlemciye

göre "Paradigm" gibi anlaşılması zor İngilizce adlandırmaların kullanılması gereksizdir. Bağımsız gözlemcinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG** "*-mA* ve *-mAK* arasındaki farkın karşılaştırmalı olarak gösterilmesi yararlı oldu. Öğrenciler teoride anlamış görünüyorlardı. Ama sonraki alıştırmalardan sonra daha iyi oturacaktır." "Paradigm teriminin kullanılması öğrenciler için kafa karışıklığı yaratacağından kullanılmaması daha iyi olacaktır." "Sunumdaki renkli ve hareketli görseller hem zaman kazandırdı hem de anlamayı kolaylaştırdı."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir:



Şekil 4.67. İşlev Boyutuna İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

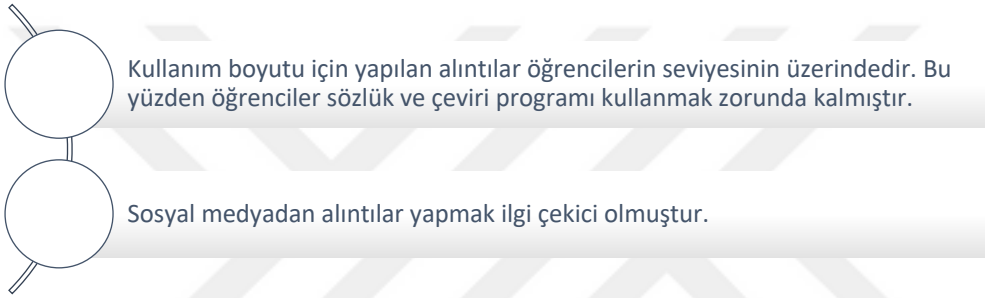
Şekil 4.65. incelendiğinde araştırmacı öğretmene göre öğrenciler *-mA* ve *-mAK* arasındaki farkı kolaylıkla anladılar. Bunun dışında öğrenciler tarafından anlaşılması zor olan İngilizce adlandırmalar kullanılmamalıdır. Bu uygulamada konunun birçok işlevi sonraki seviyelere bırakılarak öğrencilere yalnızca temel işlevler verilmiştir. Öğrenciler konu ile ilk kez karşılaştıkları için böyle bir yol izlenmesi isabetli olmuştur. Bütün konular için seviyelendirmelerin yapılması ve aynı konuların işlevlerinin farklı seviyelerde verilmesi gerekmektedir. Bunun için sarmal programlara ihtiyaç vardır. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Öğrenciler *-mA* ve *-mAK*'ın işlevleri konusunda çok problem yaşamadı; ancak sunumun sonunda yer alan paradigm kelimesini bilmiyorlar. Burada anladım ki bu tür terimlere yer vermemek gerekiyor. Aslında bu grup çekim bilgisine gerek duymadı. Çekim bilgisine zaten sahiplerdi." "Bu uygulamada önceki uygulamadan farklı olarak konu oldukça basit bir şekilde ele alındı. Konunun yalnızca basit özelliklerine yer verildi.

> Bu konunun aslında daha ileri bir seviyesin konusu olması gerektiği önceki uygulamalarda anlaşıldığından, bu seviye için konunun belirli özellikleri verildi. Daha önceki uygulamalarda ortaya çıkan sarmal bir program ihtiyacını hatırlayacak olursak, *-mA* ve *-mAK* konusunun da belirli özellikleri bu seviyede, diğer özellikleri daha ileri seviyelerde ayrı ayrı ve birbirlerine atıfta bulunularak verilmeli. Tabii bunun için daha farklı uygulama ve araştırmalar yapmak gerekiyor; ancak bu uygulamada ele alınan özelliklerin bu seviye için yeterli olduğunu söyleyebilirim. Öğrenciler aynı anda birçok bilgi yüklenmek zorunda kalmadıkları için konuyu kolayca kavradılar. Yapılan alıştırma ve etkinliklerde bunu gözlemledim."

4.2.2.3.3. Kullanım Boyutu

Dilbilgisi içeriğinin kullanım boyutu ile ilgili öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşlerin öne çıktığı görülmektedir:

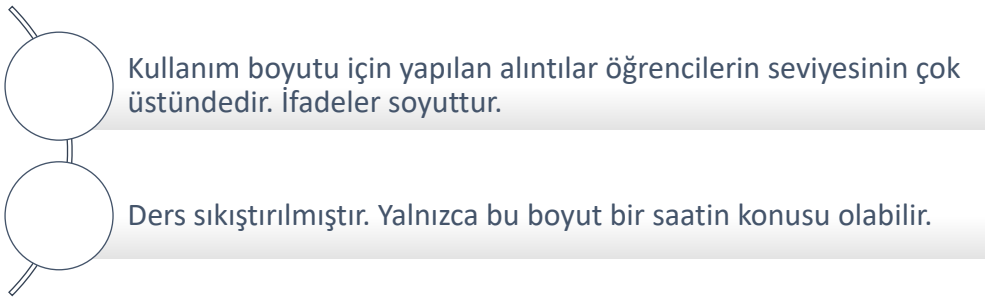


Şekil 4.68. Kullanım Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.66. incelendiğinde öğrenciler kullanım boyutu için alıntılanan sosyal medyadan ya da filmlerden cümleleri kendi seviyelerinin çok üstünde bulmuşlardır. Bu tür cümleleri anlamakta zorlandıklarından sık sık çeviri programlarına başvurmak zorunda kalmışlardır; ancak sosyal medyadan ya da filmlerden bu şekilde alıntı yapma fikri işe yarar bir fikirdir. Bu tür alıntılar ilgi çekmektedir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "I did not enjoy this exercise. The catchphrases were often a bit too advanced in terms of grammar. This forced me to essentially use google translate." **Ö2** "This was helpful, dissecting social media is often very helpful for language learning." **Ö3** "I thought it was fun and interesting." **Ö4** "This was also interesting, but it's difficult to explain in Turkish why we chose a given phrase." **Ö5** "I dont think we knew enough grammar or vocabulary to talk about the phrases we had."

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemcinin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir:

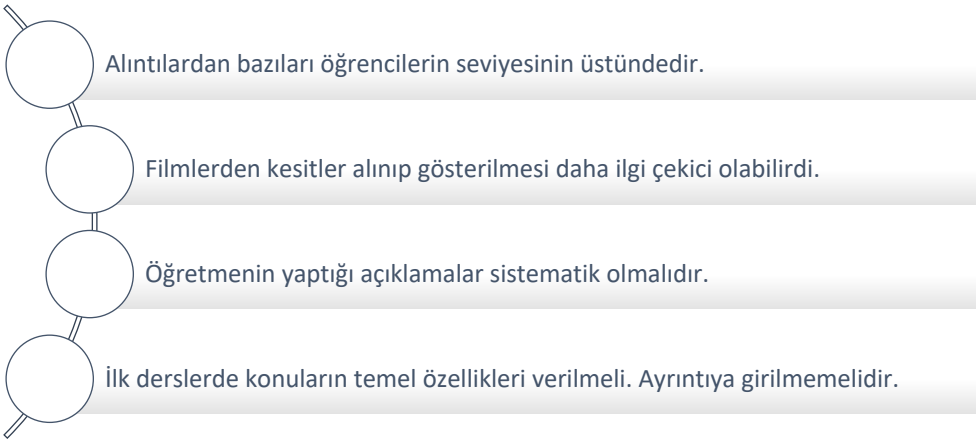


Şekil 4.69. Kullanım Boyutuna İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.67. incelendiğinde bu boyutta kullanılan cümleler öğrencilerin seviyesinin çok üstündeydi. Ayrıca ifadeler öğrenciler için soyut kalmıştı. Bunun yanında bu boyuta daha fazla zaman ayrılmalıydı. Bağımsız gözlemcinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG** "İlk replik biraz zordu. Öncekini parçalamak, soyut bir kavram ve somut olarak anlamaları bile pek mümkün değildi." "Dolaylı anlatım işlevi belki bir sonraki güne bırakılabilirdi (tabii bugün iki saat yaptık mümkün olmayabilir). Normalde bu tek bir dersin konusu olabilir. Ya da belki nasıl işlediği anlatılıp sonra üretim istenebilir. Başta net olmasa bile biraz pratik yaptıktan sonra daha iyi anlaşıldı."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir:



Şekil 4.70. Kullanım Boyutuna İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.68. incelendiğinde araştırmacı öğretmene göre burada kullanılan bazı cümleler öğrencilerin seviyesinin üstündedir. Ayrıca burada bu şekilde alıntılar göstermek yerine filmlerden kesitler gösterilse daha ilgi çekici olurdu. Araştırmacı öğretmen kendi yaptığı açıklamaların doğaçlama olduğunu fakat sistematik olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler konularla ilk karşılaştıklarında konuların temel özelliklerini daha sonra

ayrıntıyı öğrenmeleri daha doğru bir yaklaşımdır. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Ders planında da yazıldığı gibi bu adım için filmlerden kesitler alınsaydı ve etkinlik dinlemeye ve görmeye dayalı olsaydı bence daha iyi olacaktır. Belki bu anlamda uygulaması yapılamasa bile çeşitli materyaller hazırlanabilir ve teklif edilebilir. Bazı cümleler öğrenciler için daha zordu. Örneğin ilk cümle daha zordu. İkinci cümle biraz daha kolaydı." "Cümleleri açıklarken oldukça doğaçlama oldu. Bu yüzden bence bazılarını öğrencilerin zor anlayacağı şekilde açıkladım. Bu aşama daha sistematik hâle getirilebilir." "Önceki uygulamalarda bir işlev olarak ele alınan *-mA*'nın dolaylı anlatımlarda kullanımının bu uygulamalarda kullanım kapsamında ele alınması bence doğru oldu. Özellikle konu için kısa bir süreniz varsa bu kullanıma çok yer verilmemesi, yalnızca bu şekilde üzerinden gidilmesi ve kısa bir alıştırma yapılması bence iyi oluyor. Konu için uzun bir vaktiniz varsa belki biraz daha ayrıntılı yer verilebilir. Bu derste öğrenciler yalnızca bu kullanımı duymuş oldular. İlerleyen seviyelerde daha ayrıntılı olarak öğrenecek ya da kendileri kullanım örnekleri üzerinden çıkarım yapacaklardır. Konunun bazı özellikleri burada olduğu öğrencilere bırakılmalı. Her ayrıntıya derslerde yer verilmemeli. Konunun temel mantığını almış olan öğrenciler zamanla, duya duya konu hakkında sonuçlar yapacak daha iyi kavrayacak ve kullanacaklardır."

4.2.3. Derslerde Alıştırma ve Etkinliklere İlişkin Bulgular

Bu kısımda model geliştirme aşamasının üçüncü araştırma sorusu olan "Pedagojik dilbilgisi ders modelinde alıştırma ve etkinlikler nasıl tasarlanmalıdır?" sorusunun cevabı aranmıştır. Alıştırma ve etkinlikler birinci uygulamadan üçüncü uygulamaya kadar elde edilen sonuçlarla şekillendirilmiştir. Bu sonuçların modele nasıl yansıtıldığı "Tablo 3.8.4. Ders Modellerinin Geliştirilmesi" kısmında anlatılmıştır. Aşağıda birinci uygulamadan başlayarak üçüncü uygulamaya kadar elde edilen bulgular sırasıyla sunulacaktır.

4.2.3.1. Birinci Uygulama

Birinci uygulamadan elde edilen bulgular analiz edildiğinde 7 temaya ulaşılmıştır. Bunlar sırasıyla "etkinliklerin zorluğu", "öğrencilerin motivasyonu", "grupla çalışma", "kişisel düşüncelerini ifade edebilme", "konunun bağlam içine yerleştirilmesi", "öğrenciye dönüt verme", "alıştırma ve etkinliklerin kendi içinde tutarlı olması"dır. Bu temalar aşağıda sunulmuştur.

4.2.3.1.1. Etkinliklerin Zorluğu

Birinci uygulamadaki ilk tema olan etkinliklerin zorluğu ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde öğrenciler özellikle üretmeye dönük etkinliklerde zorlandıklarını belirtmişlerdir; ancak buna rağmen üretmeye dönük etkinliklerin çeşitli faydalarından bahsetmişlerdir. Bunlar;

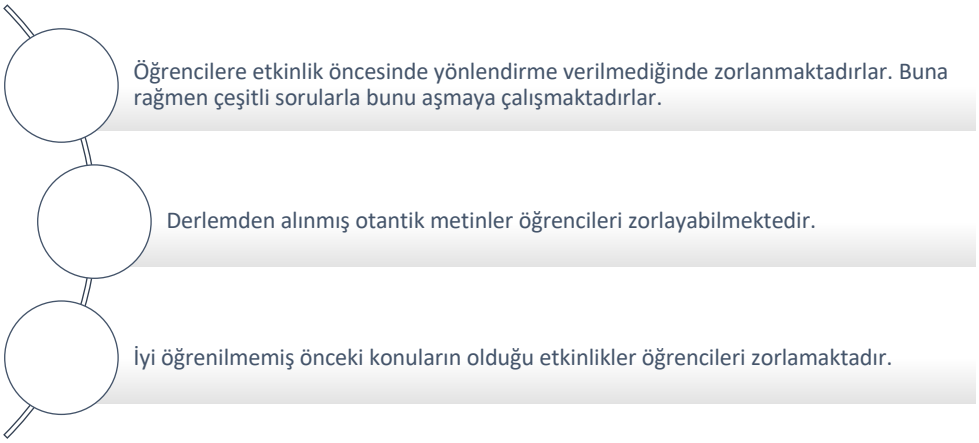


Şekil 4.71. Etkinliklerin Zorluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.69. incelendiğinde öğrenciler öğrendikleri konuları kullandıkları etkinlikler yaptıkça konuyu daha hızlı öğrendiklerini, kullanırken kendi hatalarını fark ettiklerini ve böylece kendi kendilerine dönüt verebildiklerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı öğrenilen konuyu üretmeye dönük etkinliklerin artırılması gerektiğini söylemişlerdir. Öğrenciler adım adım kurgulanmış etkinliklerde hem zorlanmadıklarımı hem de öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö2** "Verilen ödev benim için çok zordu çünkü bu olayları Türkçe söylemek çok zordu.**Ö4** "Bu etkinlikler yeter ama bence konuşma etkinlikler daha fazla olmalı." **Ö5** "Öğrendikten sonra konuşmaya çalışıyorum, bu konuları kullanmaya çalışıyorum. Bu yüzden bazen yanlış konuşuyorum, biraz yanlış konuşuyorum, konuştuktan sonra kendimde hata buluyorum, bu yüzden durulaşmaya çalışıyorum."… "Etkinlikler eğlenceliydi. Basit ve kısaydı." **Ö7** "Etkinlikler çok basit, çok açık oldu. Daha zor olmalı." **Ö8** "Etkinlikleri beğendim. Çok zor değildi ve biraz adım adım yapıyorsun." **Ö9** "3. ve 4. etkinlik biraz zordu. Bence 1. kolay, sonra daha zordu. Grup etkinliği zordu." **Ö10** "İlk etkinlikler kolay sonra daha zor oluyor… En önemli ve en zor kısım konuşma, nasıl kullanabiliriz bu konuyu." **Ö12** "Etkinlikler zor değildi. Farklı temalarda, adım adım etkinlik yapmak kolay oldu." **Ö14** "Aynı zamanda haberleri cümleleri kullanırsan daha hızlı öğrenirsin."

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemcilerin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:

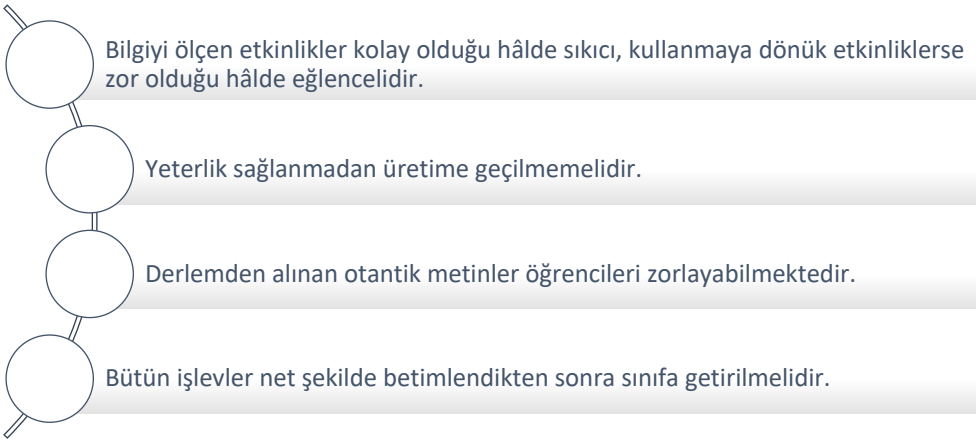


Şekil 4.72. Etkinliklerin Zorluğuna İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.70. incelendiğinde bazı etkinliklerde öğrencilerin yaşadığı zorluğun sebebi etkinlik öncesinde öğrencilere etkinliği nasıl yapacaklarına dair bir yönlendirme verilmemiş olmasıdır; ancak öğrenciler zorlandıkları bir etkinlikte zorluğu aşmak için sorular sorarak çaba harcamaktadırlar. Derlemden alınan otantik metinler öğrencileri zorlayabilmektedir. Öğrenciler etkinlikte henüz tam edinemedikleri önceki konular bulunduğunda zorlanmaktadırlar. Bağımsız gözlemci-1 etkinliklerden önce eğer eski konuların hatırlanması gerekiyorsa öğretmen tarafından eski konuların harekete geçirileceği bir etkinlik düzenlenmesi gerektiğini, aksi takdirde öğrenciler yeni konuyu kavrasalar da eski konuyu unuttuklarından dolayı zorlandıklarını gözlemlemiştir. Bağımsız gözlemcilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG1** "Dördüncü etkinlik öğrencileri biraz zorladı. Bu zorluk onları öğrenmeye itti. Farklı sorular sorarak etkinliği anlamaya ve yapmaya çalıştılar. 4. Etkinliğin öncesinde öğrencilere etkinliğin nasıl yapılacağı şekillerle açıklanmalıydı. Öğrenciler ne yapacaklarını tam anlayamadılar." "Dördüncü alıştırmada öğrencilerin verilen cümleleri yeniden düzenlemeleri için hem eski bilgilerini hem de yeni bilgilerini kullanmaları gerekiyordu." "Etkinliklerde önceki bilgilerin hatırlatılması önemli. Bazı etkinliklerde eski konuları hatırlamayan öğrenciler bazı hatalar yaptılar." **BG2** "Metinleri derlemden almak çok doğru değil, eski ve yeni bütün kullanımları verir derlem. Metinler seviyelerinin çok üstündeydi. Bazı kelimeler ancak yaşlıların kullandığı kelimelerdi.".

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:



Şekil 4.73. Etkinliklerin Zorluğuna İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.71. incelendiğinde öğetmen öğrencilerin bilgiyi ölçen etkinlikleri kolay yaptıkları hâlde sıkıldıklarını, kullanmaya dönük etkinliklerde ise zorlandıkları hâlde eğlendiklerini günlüğüne not düşmüştür. Öğretmen, ayrıca bazı etkinliklerde öğrencilerin anlamsal değil, yapısal zorlanma yaşadıklarını, cümleleri mekanik olarak düşündüklerini not düşmüştür. Öğrenciler bir konu hakkında *yeterliğ*i (competence) artıran yeterince alıştırma yapılmadan *üretim*e (production) bağlı etkinliklere geçilmesinden dolayı zorlanma yaşamışlardır. Bir etkinlikte öğrenciler etkinlikteki metinler derlemden alındığı için zorlanmışlardır; ancak bu zorlanma daha çok kelime bilgisi ile ilgilidir. Bilmedikleri kelimeler fazla olduğu için öğrenciler kelimelere odaklanmaktan dilbilgisine odaklanamamışlardır. Bu da öğretmen tarafından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı öğretmen, öğrencilerin yorumlarına benzer şekilde öğrencilerin üretmeye dönük etkinliklerde daha çok zorlandıklarını ve çaba harcadıklarını da not düşmüştür. Araştırmacı öğretmen öğrencilerin konuyu anlamak için çaba harcamasını olumlu bir durum olarak değerlendirmiştir. Araştırmacı öğretmen etkinliklerden önce öğrencilere örnek bir cümle üzerinden etkinliğin nasıl yapılacağının gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir. Buradan anlaşılmaktadır ki öğrencilerin öğrendikleri biçimi etkinlikler içerisinde kullanmaları için eski bilgilerinin de oturmuş olması gerekmektedir; fakat bu uygulamada öğrencilerin henüz tam anlamıyla anlayamadıkları dilbilgisi konularının etkinlikler içerisinde gerekli bilgi olarak kullanıldığı görülmüştür. Bundan dolayı öğrenciler zorlanmışlardır. Öğretmen, bir etkinlik öncesinde verilen örnek cümlenin öğrencilerinin seviyesinin üstünde olduğunu, bundan dolayı öğrencilerin cümleyi anlamaya çalışmaktan etkinliğe odaklanamadığını

not düşmüştür. Öğretmenin notlarına göre iyi şekilde betimlenmemiş bir işlev öğrencilere sunulduğundan dolayı öğretmen açıklayamadığı gibi öğrenciler de anlayamamıştır. Öğretmen sonraki ders planlarında iyi şekilde betimlenmemiş hiçbir işleve girilmemesi gerektiğini not düşmüştür. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Bilgiyi ölçecek şekilde tasarladığım alıştırmaları daha kolay yaptıkları hâlde sıkıldıklarını, kullanmaya dönük alıştırmalarda biraz daha zorlandıkları hâlde eğlendiklerini gözlemledim." "Öğrenciler bilhassa 4. etkinlikte çok zorlandılar. Bu etkinliği işleme basamağı olarak düşünmüştük. Öğrencilere bazı bilim adamlarının buluşlarının anlatıldığı cümleleri verip o cümlelerdeki bilimsel gerçekleri *-mAK*tA eki ile belirtmelerini istemiştik. Dönüştürmek için epey kafa yordular; ancak anlamsal zorlanmadan çok yapısal bir zorlanma var gibi. Öğrenciler cümleleri mekanik olarak düşünüyorlar. Hangi eki atıp hangi eki ekleyeceklerini düşünüyorlar. Daha çok yapıda zorlandılar. Anlamı anlıyorlar sanki." "4. Etkinlikte yeterince açıklama ve alıştırma yapmadan, öğrenciler konuyu anlamadan etkinliğe geçtiğimiz için öğrenciler olumsuz anlamda çok zorlandılar." "1. Etkinlikteki metinler yazılı derlemden alındığı için anlamakta zorlandılar. Özellikle metinlerde geçen kelimeler bilmedikleri kelimelerdi. Derlemden alınan metinler mutlaka sadeleştirilmeli. Bu tür kullanımlara alışmalarını sağlamak mantıklı olabilir; ancak bunun yeri etkinlikler değil. Otantik kullanımlar bulunsa da sayısı azaltılmalı. Aksi takdirde öğrenciler dilbilgisi konusundansa kelimelere odaklanıyorlar." "Öğrenciler kavrama basamağı için hazırlanan etkinliklerde çok zorlanmıyorlar; ancak işleme basamağından itibaren zorlanma ve çaba harcama görülüyor. Bu da konuyu daha iyi anlamalarını sağlıyor." "4. Etkinlikte verilen cümleler üzerinden bilimsel gerçekleri ifade etmelerini istemiştim; ancak ilk cümleyi yapan öğrenci başaramadı. Etkinliğin başında örnek bir cümle dönüşümü verdiğim hâlde böyle oldu. Galiba örnek cümlenin nasıl dönüştürüleceğini ifade etmem gerekiyordu. Belki oklarla, tablolarla açıklamalar yapılmalı öğrencilere etkinlikten önce. Öğrencilere herhangi bir açıklama yapılmadığı için zorlandılar." "2. etkinlikte verilen örnek cümle öğrenciler için biraz zor oldu. Bence buralarda hep anlayabilecekleri cümleler vermek gerekiyor. Ayrı bir açıklama yapmaya gerek olmamalı. Öğrenciler sadece dilbilgisine odaklanabilmeli." "Öğrenciler 4. etkinlikte cümlelerde ki'den sonraki bölümün emir biçiminde gelmesini anlayamadılar. Bu işlev zor ve karışık oldu. Bu tür zor noktalar ilk başta verilmemeli. Ne zaman emir biçiminde olacak ne zaman olmyacak anlatamadım ve anlaşılmadı. Açıkçası ben de bu biçime iyi hazırlanmamışım. Demek ki iyi bir şekilde betimlenmeyen bir işlev ya da konuya girilmemeli. Bir öğrenci "Ne zaman emir olacağını nasıl farkedeceğiz?" diye sordu."

4.2.3.1.2. Öğrencilerin Motivasyonu

Birinci uygulamadaki ikinci tema olan öğrencilerin alıştırma ve etkinliklerde motivasyonu ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde öğrenciler motivasyonlarının artma sebepleri olarak şunları göstermişlerdir:

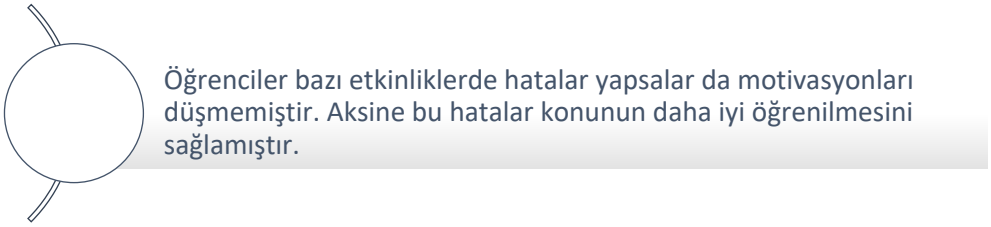


Şekil 4.74. Öğrencilerin Motivasyonuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.72. incelendiğinde öğrencilerin motivasyonlarına etki eden sebepler arasında etkinlikleri başarılı olarak yapabilmeleri, öğrendikleri biçimi kullanabilmeleri, kişisel düşüncelerini ifade edebilmeleri, bir şeyler öğrendiklerini hissetmeleri, etkinliklerin adım adım, kısa ve basit olarak tasarlanmış olması, etkinliklerin güncel meselelerle ilgisi olması gibi sebepler görülmektedir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö3** "Bence bu etkinlikler çok eğlenceliydi, kısa ve açıktı, kısa kısaydı." **Ö4** "Konuşma yaparsam motivasyonum artıyor. Bence konuşma etkinlikler daha iyi çünkü iyi konuşmaktan sonra yazabilirim, her şey yapabilirim. Konuşursam mutlu olurum." **Ö5** "Öğrendiğim konuyu mesela deprem hakkında çok önemli bir konu, akademik bir konu, bu yüzden benim için daha önemli oldu. Hem bu konuda ilgili kelimeler ezberledim hem dilbilgisi kullandım. Etkinlikler eğlenceliydi. Basit ve kısaydı." **Ö6** "O kadar eğlenceli değildi. Ama mesela cümleler bulurken biraz eğlenceliydi. Mesela "anladım ki...." düşünürken bunları bulmaya eğlenceliydi." **Ö7** "konuştukça yazdıkça motivasyon olacak." **Ö8** "Adım adım yaptıkça motivasyon oluyor, odaklanarak yapıyorsun. Eğlence için gelmiyoruz buraya. Oyunlar çocuklar için bizim yaşımızda bu vakit harcamak olur. Bazen konuşma için ilgi çeken konular yapıyoruz ama dilbilgisinde konsantre olmak lazım." **Ö9** "Etkinlikler daha geniş ve ondan sonra bir iş yaptık ve daha çok örnekler yaptık" **Ö10** "Yaptıkça motivasyon oldu. Bu konuyu iyi anlıyorum, diye düşündüm. Güncel örnekler vermek derste daha ilgi çekici oluyor… Eğlenceli değildi, sadece etkinlik. Dilbilgisi ciddi bir iş, konsantre olmak lazım." **Ö13** "Etkinlikler eğlenceliydi çünkü öğrenciler fikirlerimizi paylaşmak çok seviyoruz Uzun olursa sıkılıyoruz; çünkü üç cümle beş cümle daha eğlenceli. Herkes kendi fikrini paylaşmak istiyor, o yüzden daha eğlenceli oluyor." **Ö14** "Yaptıkça motivasyon oldu, çünkü daha iyi anladım."

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

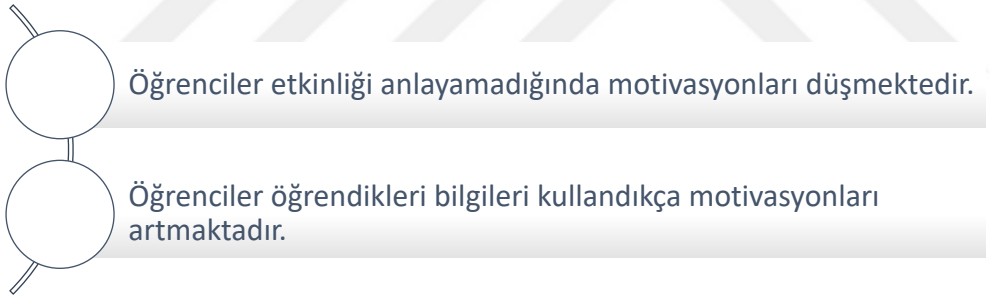


Şekil 4.75 Öğrencilerin Motivasyonuna İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.73. incelendiğinde gözlemci öğrencilerin bazı etkinlikleri yanlış yapsalar da motivasyonlarının düşmediğini, aksine bu hataların konuyu daha iyi öğrenmelerini sağladığı görülmektedir. Öğrenciler bu tür hataları öğrenmek için bir fırsat olarak değerlendirmişlerdir. Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG1** "Üçüncü alıştırmada öğrenciler genel olarak -(I)yor ve -*mAK*tA ayrımında güçlük yaşadılar. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemedi bence. Yanlışlarına bakarak doğrusunu öğrenmek için öğretmenden açıklamalar beklediler."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



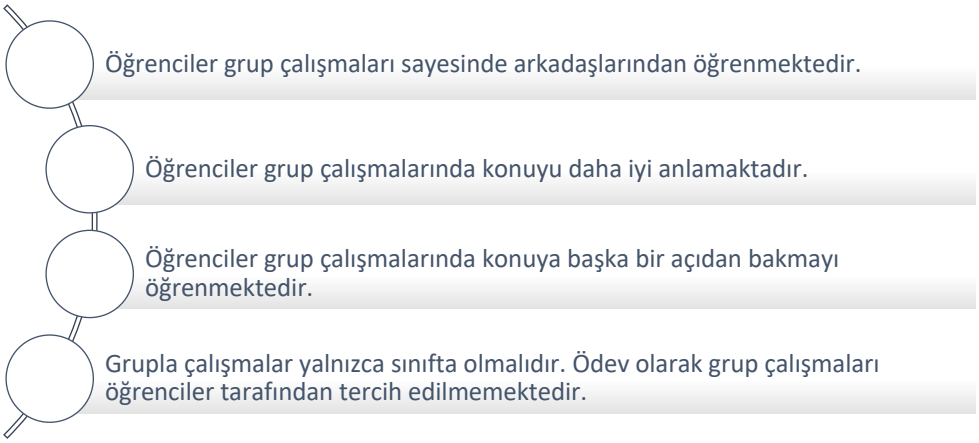
Şekil 4.76. Öğrencilerin Motivasyonuna İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.74. incelendiğinde öğretmen öğrencilerin kelime eksikliğinden dolayı etkinlikleri anlayamamasının öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini gözlemlemiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri konuyu kullandıkları etkinlikleri daha istekle yaptıklarını da gözlemlemiştir. Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Derste yaptığımız 1. Etkinlikteki metinler anlaşılır olmadığı için motivasyon da sağlamadı. Bu yüzden etkinlik metinleri büyük ölçüde anlaşılır seçilmeli." "Genelde istekle yaptıklarını gözlemledim. Kullanmaya dönük alıştırmaları yaparken motivasyonları daha yüksekti. Daha merakla yapıyorlardı."

4.2.3.1.3. Grupla Çalışma

Birinci uygulamadaki üçüncü tema olan öğrencilerin alıştırma ve etkinliklerde grupla çalışma ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

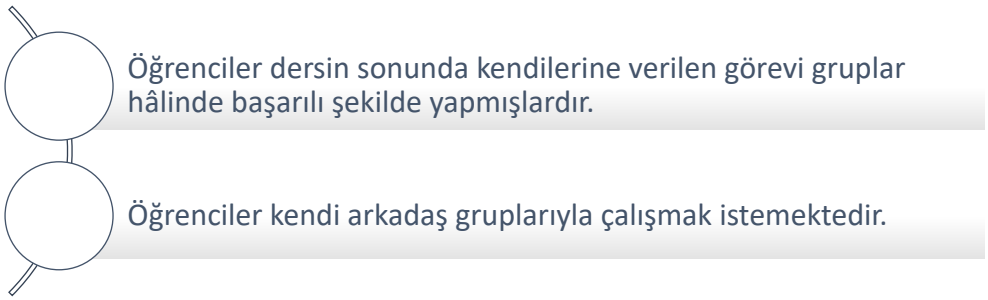


Şekil 4.77. Grupla Çalışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.75. incelendiğinde öğrenciler grup çalışmaları sayesinde sınıf arkadaşlarından öğrenebildiklerini, öğretmene soramadıkları basit ayrıntıları arkadaşlarına sorarak yardımlaştıklarını, konuyu daha iyi anladıklarını belirtmektedir. Buna rağmen öğrenciler grup çalışmalarını yalnızca sınıfta yapmak istediklerini, dışarıda ödev olarak grup çalışmalarını gerçekleştirmenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Ödevlerde her öğrencinin kendi sorumluluğunu almasının daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö1** "Grup çalışmak yardım ediyor; çünkü konuşurken ve başka arkadaştan iyi, doğru öğrenmek olabilir. Ve başkalarının fikirler anlayabilir ve bilebiliriz." **Ö2** "Grup çalışması konuyu daha iyi anlamak için iyiydi, çünkü eğer konuyu anlamazsan arkadaşına sorabilirsin. Ben de sordum." **Ö4** "Daha kolay oluyor; çünkü farklı farklı fikir geliyor." **Ö5** "Grup çalışması daha iyi oluyor; çünkü biz öğrenciyiz ve mesela herkes diğerinin hatasını doğrulaştırmaya çalışıyor." **Ö7** "Grup çalışması çok faydalı ve önemliydi, biz birbirimize yardım ederiz ve birbirimizi geliştiririz. Mesela bir bilgi bilmiyorum, birlikte yapıyoruz ve öğreniyoruz." **Ö8** "Ben grup çalışmaları hiç sevmiyorum. Biz zaten onu arkadaşımla sabah yaptık hızlıca. Bence ödev olarak grup çalışmaları dil öğrenmek için kişisel sorumluluk var. Bu yüzden bir kimseyle yaparsan biraz sorumluluk dağıtılıyor bu yüzden bilmiyorsun bunu anladın mı anlamadın mı? Benim için dil öğrenirken grup çalışmaları sadece derste olursa evet kabul edebilirim ama ödev olarak hiç sevmiyorum. Dil kişisel bir şey, herkes farklı anlıyor, herkes farklı şekilde ifade ediyor kendini. Ama tartışma için çok önemli. Birbirine bir şey anlatmak önemli ama grup ile bir şey yazmak çok faydalı değil. Grup çalışmasını başarılı yaptım ama çok zevk almadım." **Ö10** "Ben ve arkadaşım grup çalışmasında birlikte çalışamadık, ben ve arkadaşım ayrı ayrı yapıp sonra birleştirdik. Bence grup çalışması faydalı değil. Herkesin bir farklı ana dili var. Herkes farklı düşünüyor." **Ö14** "Grup çalışması yapmadım, ben ayrı yaptım. Ben kendim yaparsam daha kolay oluyor. Kendi gelişmesi için daha etkili oluyor."

Bu tema ile ilgili öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



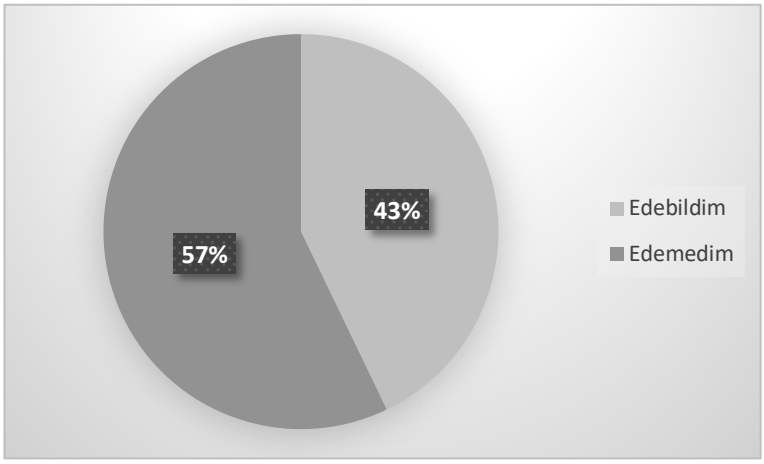
Şekil 4.78. Grupla Çalışmaya İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.76. incelendiğinde öğretmen grup çalışmaları ile ilgili öğrencilerin sık sık birbirlerinden yardım aldıklarını belirtmiştir. Öğretmene göre dersin sonunda öğrencilere verilen görevi öğrenciler gruplar hâlinde başarılı şekilde yapmışlardır; ancak grupları öğretmen atamak isteyince öğrenciler itiraz etmiş, grupları kendileri oluşturmak istemişlerdir. Yıl başından beri sınıfta oluşan gruplaşmalar bunda etkili olmuşlardır. Öğrenciler genelde alışık oldukları arkadaş gruplarıyla çalışmayı sevmektedir. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Bir öğrenci 2. etkinlikte arkadaşıyla birlikte yapmak istedi. Birlikte yapabilir miyiz diye izin istedi." "Sınıfta yaptığımız etkinliklerde birbirlerinden yardım alıyorlar. Bilemedikleri bir kelime ya da cümle olduğunda önce öğretmene soruyorlar, öğretmenin açıklamasını da anlamazlarsa yanındaki arkadaşına soruyorlar." "Son olarak verdiğim iş-temelli etkinlikte ikişerli gruplar oluşturarak birlikte hazırlandılar. Sunum esnasında da konuyu grup içinde paylaştılar. Bir kısmını biri anlatırken diğer kısmını arkadaşı anlattı." "Grup etkinliğinde öğrenciler grupları kendileri oluşturmak istediler. Ben burada oluşturalım dediğim hâlde biz kendi aramızda oluştururuz dediler." "Derste sene başından beri oluşan bazı gruplaşmalar var. Kendi arkadaş gruplarıyla etkinliklerde başaramadıkları yerlerde birlikte çalışıyorlar."

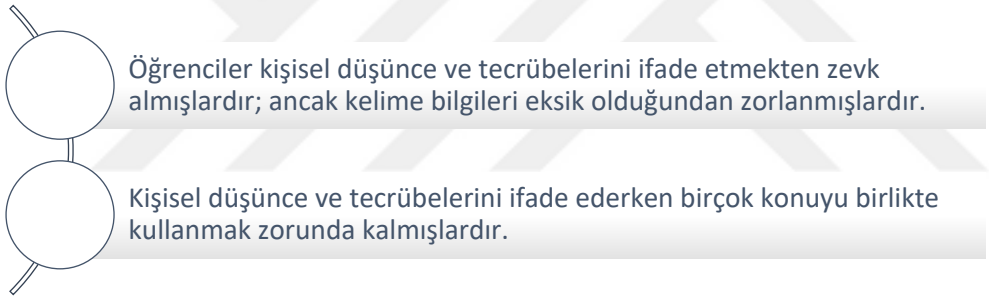
4.2.3.1.4. Kişisel Düşünce ve Tecrübelerini İfade Edebilme

Birinci uygulamadaki dördüncü tema olan öğrencilerin alıştırma ve etkinliklerde kişisel düşünce ve tecrübelerini ifade edebilmesi ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şöyle bir dağılım görülmektedir.



Grafik 4.10. Öğrencilerin Kişisel Düşünce ve Tecrübelerini İfade Edebilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Grafik 4.10. incelendiğinde öğrencilerin %43'ü kişisel düşünce ve tecrübelerini ifade etmekte zorlanmadığını belirtirken %57'si kişisel düşünce ve tercübelerini ifade etmekte zorlanmıştır. Öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

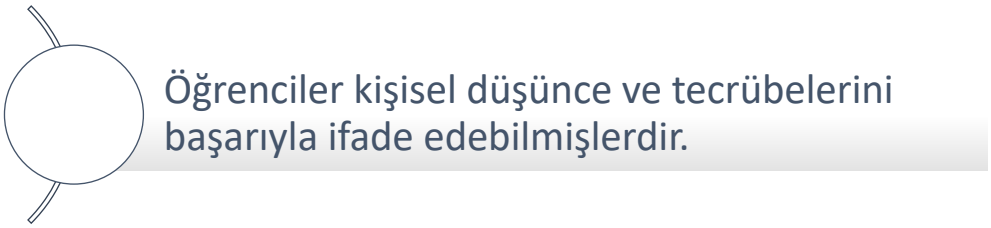


Şekil 4.79. Öğrencilerin Kişisel Düşünce ve Tecrübelerini İfade Edebilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu öğrenciler kişisel düşünce ve tecrübelerini ifade etmekten zevk aldıklarını; ancak yalnızca kelime bilgileri eksik olduğundan bu konuda biraz zorlandıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler kişisel düşünce ve tecrübelerini Türkçe ifade ederken birçok konuyu aynı anda kullanmak zorunda kaldıklarını, uzun pratiklerden sonra kişisel düşünce ve tecrübelerini rahatlıkla ifade edebileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö3** "İnsan farklı düşünüyor ve farklılıklar güzel oluyor. Bazılarını anlatabildim. Bazı kelimeler kolay söyledim, bazıları için yardımcı istiyoruz, sözlük, kitap başka bir şey kullanabilirsiniz. Bazen söylemek zor oluyor, çevirmek istiyorsunuz." **Ö4** "Kişisel düşüncelerimi uzun bir pratik yaptıktan sonra daha rahat kullanabiliyorum." **Ö5** "Kişisel duygu ve düşüncelerimi rahat söyledim ama bazen kitap okumanın faydaları etkinliğinde bazı kelimeler zor oldu, bazı kelimeler kolay." **Ö7** "Şu anda kişisel düşüncelerimi ifade etmek çok zor." **Ö9** "Kişisel düşüncelerimi ifade etmek çok kolay değildi; çünkü ben yazarken düşünüyorum, ki'yi nasıl kullanıyorum ve eski konuları tekrar ediyorum." **Ö10** "Biz Türk gibi düşünmüyoruz. Daha farklı düşünüyoruz. Rahat ifade edemedim, konuşma ve yazma daha zordu" **Ö13** "Etkinlikler eğlenceliydi çünkü öğrenciler fikirlerimizi paylaşmak çok seviyoruz."

Bu tema ile ilgili gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

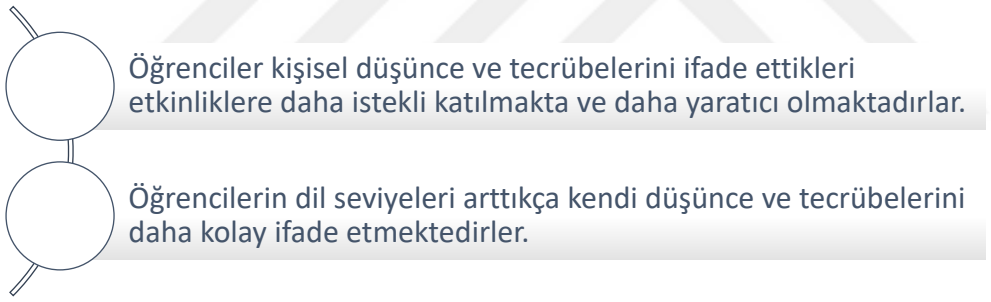


Şekil 4.80. Öğrencilerin Kişisel Düşünce ve Tecrübelerini İfade Edebilmesine İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.78. incelendiğinde gözlemci öğrencilerin kendi düşünce ve görüşlerinden yola çıkarak etkinliği başarıyla yaptıklarını gözlemlemiştir. Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG1** "Beşinci etkinlikte öğrenciler kitap okumanın yararlarını yazarken kendi düşünce ve görüşlerinden yola çıkarak maddeler yazdı. Öğrenciler kendi fikirlerini *-mAK*tA ile nasıl ifade edeceklerini öğrendiklerini düşünüyorum."

Bu tema ile ilgili öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.81. Öğrencilerin Kişisel Düşünce ve Tecrübeleri İfade Edebilmesine İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

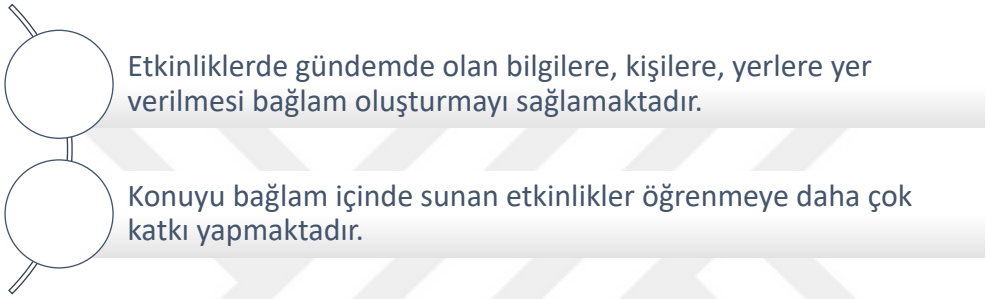
Şekil 4.79. incelendiğinde öğretmen öğrencilerin kendi düşüncelerini, tecrübelerini anlattıkları etkinlikleri daha istekli yaptıklarını not düşmüştür. Hatta öğretmene göre öğrenciler kendi düşüncelerini ifade ettiklerinde hiç olmadığı kadar yaratıcı olabilmektedirler. Öğretmene göre öğrencilerin kendi düşüncelerini Türkçede ifade edebilme becerileri seviyeleri arttıkça kolaylaşmaktadır. Araştırmacı öğretmen ifadeleri şöyledir:

> **AÖ** "Öğrencilere verilen iş-temelli etkinliği başarılı şekilde yerine getirdiler. Anlatırken de çok zevk aldıklarını gözlemledim; çünkü kendilerinden yaşadıkları bir tecrübeyi anlatmaları ve ondan çıkardıkları dersleri "ki"li cümlelerle ifade etmeleri istenmişti. Tecrübeleri anlatırken istekle anlattılar." "Kişisel düşüncelerini ifade edebildikleri 5. Etkinliği istekle yaptıklarını gözlemledim. Hatta cümlelerinin bittiğini sandığım bir öğrenci "Hocam hayır bitmedi" diyerek bütün cümleleri söylemek istedi. Yine bütün öğrenciler yazdıkları cümleleri söylemek için söz aldılar." "2. Etkinlikte öğrencilerden kişisel düşüncelerini yazmalarını istiyorduk. Bu konuda çok başarılı oldular. Cümlelerin bazıları dışarıdan duymuş olabilecekleri, bazıları ise tamamen kendilerinin ürettikleri

> cümlelerdi. Örneğin bir cümle "anladım ki hiç kimse sen değil" şeklinde iken bir diğeri "anladım ki annem her zaman haklıymış." şeklindeydi." "Özellikle 'Kitap okumanın faydaları' ile ilgili kendi düşüncelerini ifade edebilecekleri 5. etkinlikte-*mAK*tAdIr ekini kullanarak rahatlıkla cümleler ürettiklerini gözlemledim. C1 seviyesinde olduklarından daha önce öğrendikleri bütün yapıları kullanarak büyük ölçüde doğru ve akıcı cümleler üretebildiler."

4.2.3.1.5. Konunun Bağlam İçinde Sunulması

Birinci uygulamadaki beşinci tema olan alıştırma ve etkinliklerin konuyu bağlam içinde sunabilmesi ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşlerin ön plana çıkmaktadır:

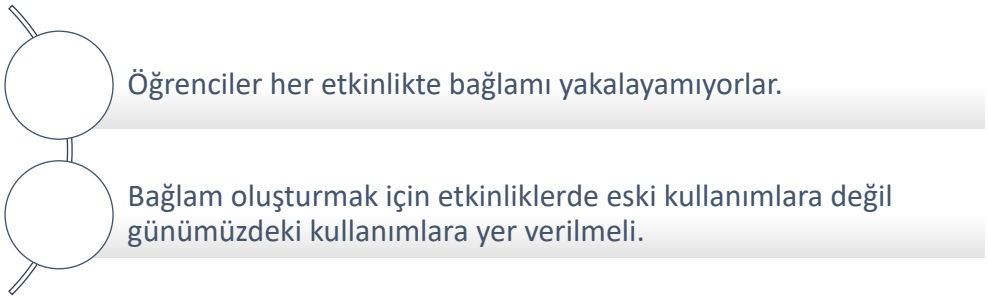


Şekil 4.82. Konuyu Bağlam İçinde Sunabilmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.80. incelendiğinde etkinliklerin güncel ve gündemde yer alan ögeler yer vermesi daha çok bağlam sağlamaktadır. Ayrıca konuyu bağlam içinde sunan etkinlikler konunun daha kolay öğrenilmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

> **Ö9** "Ki ile ilgili grup etkinliği günümüzde bir etkinlikti; çünkü bunu çok kullanıyoruz. Düşünüyorum ki, anlıyorum ki..." **Ö10** "Bu etkinlikler konuyu daha iyi anlamama yardımcı oldu." **Ö13** "Mesela ben bu etkinlikleri yaparken öğrendim. Konuyu daha iyi anladım."

Bu tema ile ilgili gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

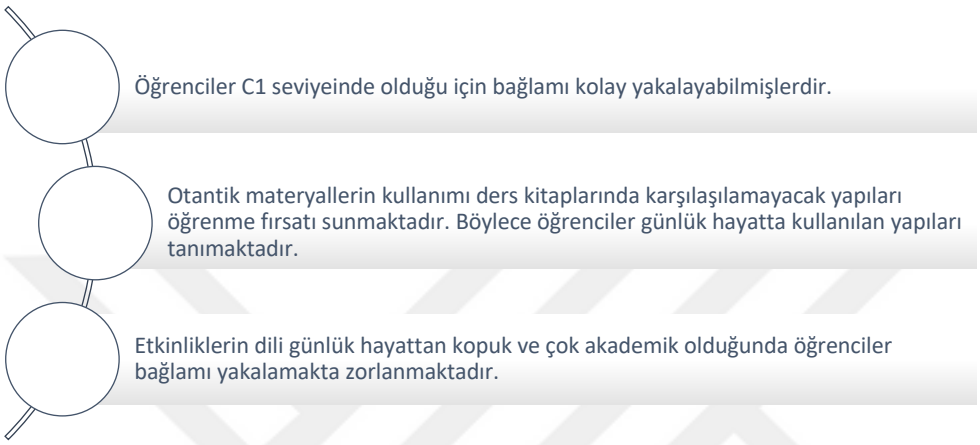


Şekil 4.83. Konuyu Bağlam İçinde Sunabilmeye İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.81. incelendiğinde öğrenciler her etkinlikte bağlamı yakalayamamışlardır. Bağlam oluşturmak için etkinliklerde güncel konulara değinilmelidir. Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

BG1 "Üçüncü etkinlikte öğrenciler bağlamı yakalamakta biraz zorlandı. Benzer durum ikinci etkinlikte de vardı." **BG2** "Birinci etkinlikteki örnekler zordu. Etkinlikte günümüz kullanımları olmalıydı. Konuşma diline de uymalıydı."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



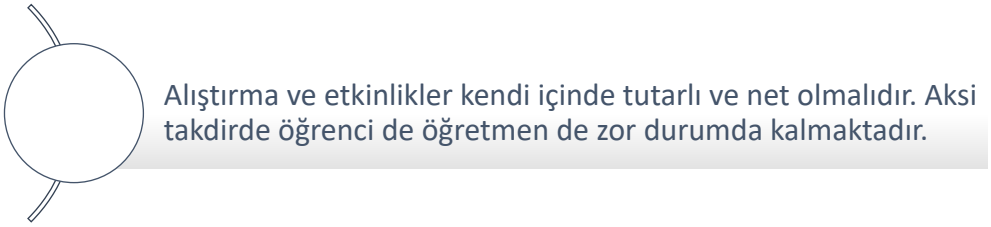
Şekil 4.84. Konuyu Bağlam İçinde Sunabilmeye İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.82. incelendiğinde etkinliklerin dili günlük hayattan kopuk olduğunda öğrenciler bağlamı yakalamakta zorlanmaktadır. Otantik materyaller ders kitaplarında karşılaşılamayacak yapıları öğrencilerin görmelerini sağlamaktadır. Ayrıca ileri seviyelerdeki öğrenciler bağlamı daha kolay yakalayabilmektedir. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

AÖ "Bence bütün etkinliklerde öğrenciler bağlamı çok kolay yakaladılar. Örneğin 3. etkinlikte cümlelerin resmi dile mi yoksa gündelik dile mi ait olduğunu çok kolay ayırt ediyorlar. Bunda şu anda C1 seviyesinde olmalarının etkisi var." "1. etkinlikte otantik metinler seçtiğim için ders kitabında karşılaşamayacakları ifadeleri de öğrenme imkânı buldular. Örneğin metinde yer alan "taa" ifadesinin ne demek olduğunu sordular. Bu etkinlik sayesinde bu ifadeyi de öğrenmiş oldular." "1. Etkinlikte verilen metinler bağlamlaştırmayı sağlıyordu; ancak metinler güncel olmadığı ve akademik olduğu için öğrenciler anlamakta zorlandılar.".

4.2.3.1.6. Alıştırma ve Etkinliklerin Tutarlılığı

Birinci uygulamadaki altıncı tema olan alıştırma ve etkinliklerin kendi içinde tutarlı olması ile ilgili ifadeler analiz edildiğinde araştırmacı öğretmenin şu görüşleri ön plana çıkmıştır:



Şekil 4.85. Tutarlılığa İlişkin Araştırmacı Öğetmen Görüşleri

Şekil 4.83. incelendiğinde alıştırma ve etkinlikler kendi içinde çelişen ifadelere yer vermemelidir. Birbirlerinin yerine kullanılabilen cümlelerden ilk derslerde olabildiğince uzak durulmalıdır. Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir:

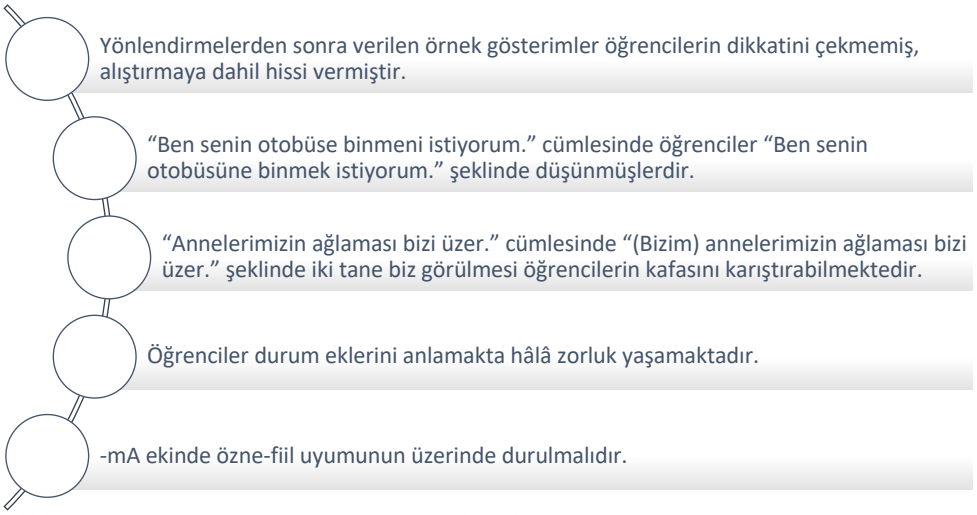
> **AÖ** "*-mAK*tA ekini anlatırken çok ikilemde kaldım. Örneğin öğrencilere bir cümlede sadece -(I)yor ekini kullandığımızı *-mAK*tA olmaması gerektiğini söylesem de aslında o cümle *-mAK*tA ile de kullanılabiliyor. Nitekim öğrenciler de 3. etkinlikte zaman zaman karıştırdılar. Söyledikleri cümleler yanlış değildi; ama dersimiz *-mAK*tA olduğu için o cümlede *-mAK*tA kullanmalarını istiyordum. Bunun için birkaç kez söyledikleri cümlenin yanlış olduğunu belirtmek zorunda kaldım. Bunu yabancı dil derslerinde gerektiğinde bilginin kısıtlanabileceği ilkesi ile açıklayabiliriz. Bu ikilemden dolayı bazen "aslında -(I)yor da diyebilirsiniz; ama bu durumda daha çok *-mAK*tA kullanıyoruz." diye açıklama yapmak zorunda kaldım."

4.2.3.2. İkinci Uygulama

İkinci uygulamadan elde edilen bulgular analiz edildiğinde 4 temaya ulaşılmıştır. Bunlar sırasıyla "biçime dayalı alıştırmalar", "işleve dayalı alıştırmalar", "kontrollü etkinlikler", "serbest etkinlikler"dir. Bu temalar aşağıda sunulmuştur.

4.2.3.2.1. Biçime Dayalı Alıştırmalar

Birinci uygulamadaki ilk tema olan biçime dayalı alıştırmalar ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:

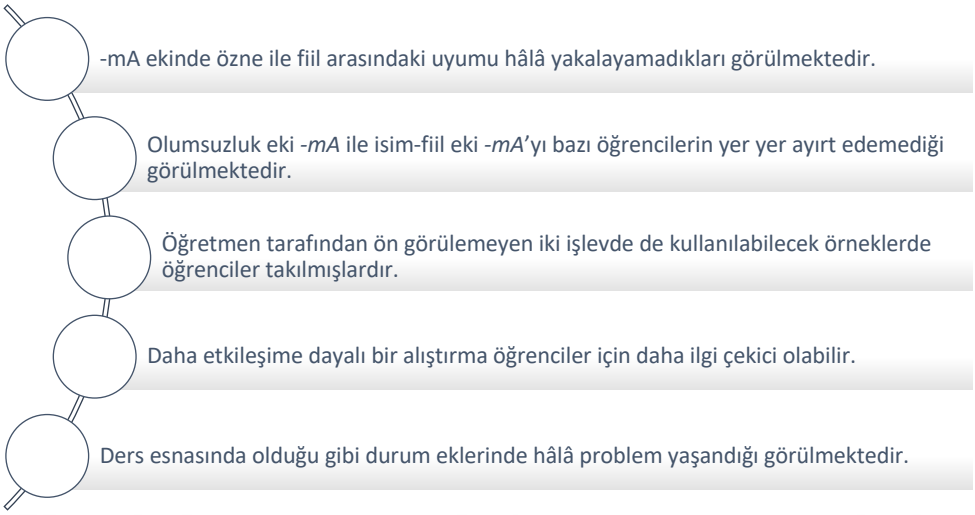


Şekil 4.86. Biçime Dayalı Alıştırmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.84. incelendiğinde alıştırmanın yönlendirmelerinden sonra verilen örnek gösterimler dikkat çekmek için biraz daha belirgin yapılması gerekmektedir. Bazı cümleler iki şekilde yorumlanabilmektedir. İlk derslerde bu tür cümlelere yer verilmemelidir. Öğrenciler durum eklerinde bu alıştırmada da zorlanmıştır. Özellikle -*mA* ekinde özne-fiil uyumunun üzerinde durulması gerekmektedir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö3** "Evet bu problem var. Bu maçı sizin kazanmanızı istiyoruz. Neden kazanmanızı. Bu he sizin. Ok." **Ö5** "3. cümle (zor). Annelerimiz bizi… to us. Yes. (AÖ 3. cümlede "annelerimiz" kelimesinde biz olması ve tekrar bizi olması öğrencilerin kafasını karıştırdı sanki.)" **Ö7 "**(İng) yapmaya başladığımda örnekleri kontrol etmemiştim. O yüzden nasıl yapacağımı ilk başta anlayamadım. Bu yüzden örnekleri daha renkli yaparsanız iyi olur." "Bu izlemek-izlemeyi istiyorum. İkisi de doğru mu? Konuşmak-konuşmayı sevmiyorum olur mu? (AÖ Bu öğrenci "Bizim annelerimiz" cümlesinde genel anlamda onlar olduğunu tam anlayamadı. Açıkladım.)" **Ö8** "Çok iyi. Problem yok." **Ö9** "Burada gelmeni-binmeyi ama burada bu yapıda siz bize -e verdiniz. Neden böyle, -i değil? (AÖ bu öğrenci yine durum eklerinde zorlanıyor.)" **Ö10** "Her şey yolunda hocam bütün örnekler tamam çünkü -*mA*/-*mAK* örnekler verdiniz zaten." **Ö14** "Bu dedim zaten Salı günde. Ben senin otobüse. Ben hızlı yazarken düşünmedim bu -I olması lazım. Ben senin otobüse binmeyi istiyorum, böyle düşündüm. Hızlı okurken onun okudum o yüzden bu kelime bilmiyorum zaten önünde. Önünde biliyorum ama hatırlamadım hızlı okudum onun okudum o yüzden senin otobüse yazdım."

Bu tema ile ilgili gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



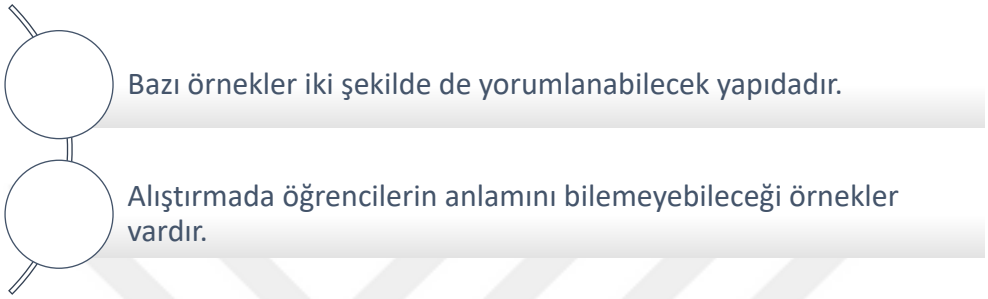
Şekil 4.87. Biçime Dayalı Alıştırmalara İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.85. incelendiğinde öğrencilerin alıştırmayı başarılı şekilde yaptıkları görülmektedir. Alıştırmanın konunun anlaşılmasına katkıda bulunduğu görülmüştür. Alıştırmanın çok zor olmaması ve öğrencilerin sorulara başarılı şekilde cevap vermesi motivasyonlarını yükseltmektedir. Alıştırmanın sonunda en çok doğru yapan öğrenciye ödül verilmesi motivasyonlarına katkıda bulunmuştur. İki şekilde de yorumlanabilen cümleler kafa karıştırmaktadır. Olumsuzluk eki *-mA* ile isim-fiil eki *-mA* ayrımında da problemler görülmektedir. Öğrenciler bu alıştırmada durum eklerinde problem yaşamıştır. Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG1** "Örnekler basit ve kolay anlaşılır; ama anlaşılırlığı artırmak ve dersi daha ilgi çekici hâle getirmek için canlandırma, resim gibi ögeler kullanılabilir. Öğrencilere örnekler anlatıldıktan sonra öğrencilere zaman tanındı. Öğrenciler kontrol esnasında ilk iki soruyu genellikle doğru yaptılar. Bu durum öğrencilerdeki motivasyonu yükseltti. Öğrenciler genellikle durum ekleriyle ilgili problem yaşıyorlar. Bu etkinlikte öğrenciler genellikle az yanlış yaptı. Bu anlatımdan sonra yapılan alıştırmalarda az yanlış yapıldığı için öğrenciler konuyu anladılar. Anlamadıkları noktaları sordular. Verilen geri dönütler yerinde dönütlerdi; çünkü açıklanabilecek en iyi şekilde açıkladı öğretmen. Az yanlış yapmak ve doğru dönütler almak öğrencilerin motivasyonlarını artırdı. Kişisel düşüncelerini ifade edebilmede öğrenciler bence başarılı. Hatalar olsa da öğrendikleri kalıpla kendilerini anlatabiliyorlar. Etkinlik ve alıştırmanın sonunda hepsini doğru yapan öğrenci ödül kazandı. Bu da ilgiyi arttırabilecek bir yöntem. Genellikle alıştırmalar konunun daha iyi anlaşılması için makul ve yerinde alıştırmalardı. Konunun anlaşılmasında bu alıştırmaların faydalı olduğu kanaatindeyim." "Burada alıştırmalara yardımcı olmak için verilen örnekler daha iyi anlatılabilirdi. Canlandırmalar, resimler şarkılar kullanılarak dersin işlenişi eğlenceli hâle getirilebilir." "3. alıştırmada "Annelerimizin ağlamaları bizi üzer.": "neden ağlamalara olmuyor?" diye soruyorlar. 4. alıştırmada "Ben senin otobüse binmeni istiyorum.": burada *-mAK, -mAK* ekinin gelmesiyle anlam değişiyor. Senin otobüse binmeni, senin otobüsüne binmeyi. 6. alıştırmada "Senin İstanbul'a gelmeni dört gözle bekliyorum.": gelmeyi ifadesi yapılan en büyük yanlış. 8. alıştırmada "Yarın okula gitmeyi düşünmüyorum.": Gitmemi düşünmüyorum gibi bir şey yazılmış. İki tane ben fazla açıklaması (öğretmenin açıklaması) bence en doğru açıklamaydı. 9. alıştırmada "Onun bana yalan söylemesinden bıktım.": söylemekten bıktım. "-mek olmaz çünkü onun var." açıklaması bence çok

doğru bir açıklama. **BG2** Cümlelerdeki özne-yüklem uyumunu hemen fark ettiler. Öğrenciler verilen örneklerden "Komşuların gürültü yapmasından rahatsız oldum." cümlesi için -DAn ekinin işlevini sordular. Öğrenciler bu kısımda *-mAK* ekinin olumsuz mu olduğunu sordular. Öğretmen de ikisi arasındaki farkı açıkladı. Bu kısımda öğrenciler cümlelerdeki *-mA*/*-mAK* eklerinin ayrımlarını buldular. 4. alıştırmada "Ben senin otobüse binmeni istiyorum.": Brayn yanlış, binmeyi. Ben senin otobüse binmek istiyorum. Ben senin otobüse binmeni istiyorum. Bu cümle iki farklı şekilde anlaşılıyor.

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.88. Biçime Dayalı Alıştırmalara İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.86. incelendiğinde alıştırmada bazı örnekler iki şekilde de yorumlanabilecek yapıdadır. Bu tür durumlar önceden kestirilip daha net örneklere yer verilmelidir. Öğrencilerin anlamını bilemeyebileceği kelimelere de dikkat edilmelidir. Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

AÖ "Bir öğrenci "Ben senin otobüse binmeni istiyorum." cümlesini "Ben senin otobüse binmek istiyorum." şeklinde yorumladı. Bu örnek iki şekilde de doğru. O hâlde cümleleri yazarken iki şekilde de doğru olabilecek cümlelerden uzak durmak gerekmektedir. Bu örneğin "Ben senin otobüsüne binmek istiyorum." olabileceğini söylesem de öğrencinin söylediği örnek de onlar tarafından kullanılıyor." "Senin İstanbul'a gelmeni dört gözle bekliyorum." örneğini açıklamayı unuttum. Dört gözle beklemek deyimini öğrenciler biliyorlar mı acaba? Onlardan da herhangi bir soru gelmedi. Bu ifadeler kullanılmamalı ya da kullanılsa da açıklanmalı." "Yarın okula gitmeyi düşünmüyorum." cümlesi gözden geçirilebilir. Bir öğrenci "yarın okula gitmek düşünmüyorum." dedi. Ama mesela Yarın okula gitmeni düşünmüyorum gibi "git-" fiilini boş bıraktığımızda hepsi yazılabilir. Sonuçta yabancı öğrenci bunu bilemez."

Bunlardan başka öğrenci ürünleri incelendiğinde derste biçimsel alıştırma olarak düşünülen "*-mA* ya da *-mAK*" başlıklı alıştırmada verilen 10 cümledeki boşlukları öğrencilerin doğru olarak doldurma ortalaması 7'dir. Bu ortalama öğrencilerin cümleleri büyük oranda anladıklarını ve doğru cevapladıklarını göstermektedir.

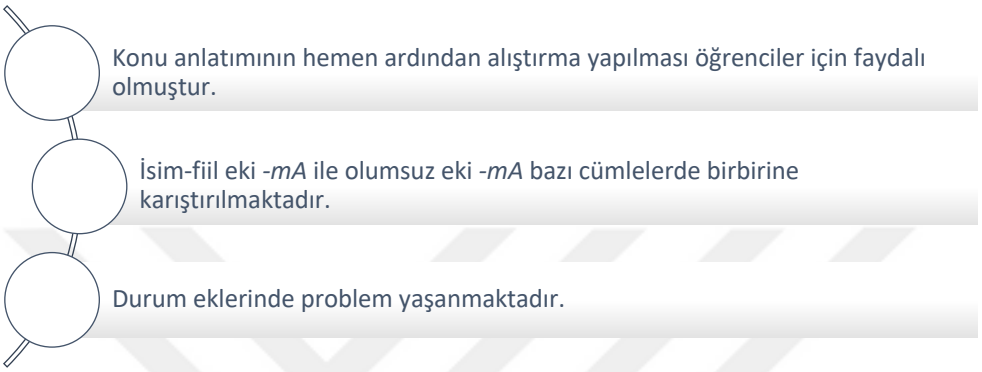
4.2.3.2.2. İşleve Dayalı Alıştırmalar

İkinci uygulamada ikinci tema olan işleve dayalı alıştırmalar üç kategori altında ele alınmıştır. Bunlar alıştırmaların kendilerine göre ayrılmıştır. Örneğin ilk alıştırma

cümleleri birleştirme alıştırması olduğu için birinci kategoride bu alıştırma ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.2.3.2.2.1. Birinci Kategori: Cümleleri Birleştirme Alıştırması

Derste uygulanan ilk biçime dayalı alıştırma "Cümleleri Birleştir" alıştırmasıydı. Bu kategori ile ilgili öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

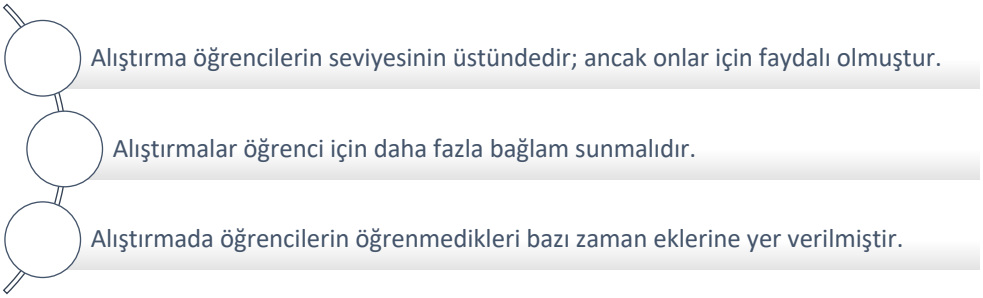


Şekil 4.89. Cümleleri Birleştirme Alıştırmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.87. incelendiğinde konu anlatımının hemen ardından o boyutla ilgili alıştırma yapılması faydalı olmaktadır. İsim-fiil eki *-mA* ile olumsuzluk eki *-mA* arasındaki ayrım öğrenciler tarafından tam kavranamamıştır. Durum eklerinde de problemler yaşanmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö4** "Çok faydalı, açıklamadan sonra hemen bu kuralları uygulayacak imkâna sahip olmak bu bizim için çok faydalı oldu." **Ö6** "Ben evde yalnız kalmasın alıştım." Ben evde yalnız kalmaya alıştım. Kalmaya buna'dan dolayı?" **Ö7** "4. cümle. Bebekler. Onlar var burada. Seyretmeyesi. Because of onlar. (AÖ 4. cümlede öğrenci biraz problem yaşadı. Öznelerin aynı olduğunu göremedi.)" **Ö9** "Burada sevmek başlamak aynı mı? 4. cümle. Seyretmeye sevme gibi? Neden sevmeye, başlamaktan dolayı mı? Kişiyi değiştirirsek -e değişir mi? (AÖ Öğrenci isim-fiil olan fiili değiştirip başlamak fiilini sabit tuttuğumuzda yine -e mi olur diye düşündü. Öğrenci kişi ile -e eki arasında yani durum eki arasında bir bağ kurmak istedi. Bunun yanlış olduğunu sadece ana cümlenin fiiline bakacağını söyledim.)" **Ö10** "Ben diyorum ki hocam diğer karikatürler örnekler açıklamalar verdiniz öğrendik ve verdiniz zaman bunu bu çok kolay geldi." **Ö14** "Kışın doğuya gitmenizi tavsiye etmem." Kışın doğuya gitmeyin tavsiye etmem. Gitmesi tavsiye etmem, böyle olur mu? Bu da olumsuz bu da olumlu. (AÖ Bu cümle olumsuz gibi bu değiştirilebilir. Biraz kafa karıştırıyor gibi. Öğrenci bunda zorlandı.)"

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

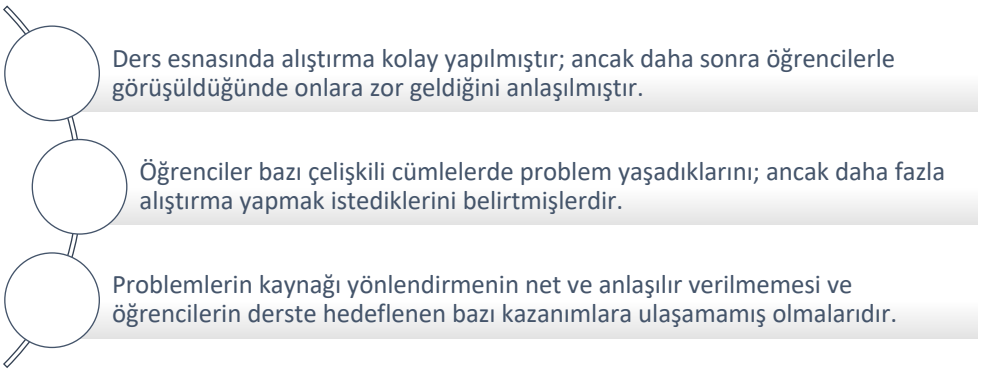


Şekil 4.90. Cümleleri Birleştirme Alıştırmasına İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4. 88. incelendiğinde alıştırmanın öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğu anlaşılmıştır. Alıştırmalar öğrenci için daha fazla bağlam sunmalıdır. Bunun dışında gözlemciler alıştırmadaki her bir madde için doğruluk ve yanlışlık oranlarını not almışlardır. Bu istatistiklere göre bir sonraki uygulama için dersten sonra alıştırma yeniden düzenlenmiştir. Bağımsız gözlemcilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG1 "**Öğrenciler bu alıştırmalarda zorlandılar (Cümleleri Birleştir); ama bu konuya ilişkin çok şey kattığını düşünüyorum." **"**Örnek cümleler için: Bu örnekler daha detaylı açıklanabilirdi. 1. alıştırmada "Ali her hafta Ankara'ya gidiyor. Ali bundan çok yoruldu.": Bu alıştırma seviyeye uygun. Öğrenciler bu alıştırmada çoğunlukla yanlış yaptılar. 9 kişi yanlış yaptı. 2. alıştırmada "Ablam İstanbul'a geldi. Ben buna çok sevindim.": 7 yanlış var. Kolay bir cümle. Alıştırmalarda bağlam ön plana çıkartılabilir. 3. alıştırmada "Atilla yarın Ankara'ya gidecek. Ben bundan hoşlanmadım.": Bu cümle bence zor. Çok fazla ek getirmek gerek. Ama öğrenciler genellikle doğru yaptılar. 3 yanlış çıktı. 4. alıştırmada "Bebekler TV seyrediyorlar. Onlar buna daha ilk aylarda başlıyorlar.": Onlar yerine bebekler yazılabilirdi. 9 yanlış var. Demek ki zor geldi. 5. alıştırmada "Biz her gün spor yapıyoruz. Biz buna başladık.": 3 yanlış. Orta derece bir örnek bence. 6. alıştırmada "Ben evde yalnız kalıyorum. Ben buna alıştım.": Kalmamı alıştım dediler. 3 yanlış. 7. alıştırmada "Kışın doğuya gitmeyin. Ben bunu tavsiye etmem.": gitmeni dediler. Gitmenizi neden? diye sordular. 4 yanlış. Öğrenilmeyen zamanlarda cümleler olduğu için zorlandılar." **BG2** "1. alıştırma "Ali her hafta Ankara'ya gidiyor. Ali bundan çok yoruldu.": Çok yanlış yapan var. 9 yanlış. 2. alıştırmada "Ablam İstanbula geldi. Ben buna çok sevindim." Kulağımı tırmalıyor. Kullandığımızı düşünmüyorum. 1 yanlış. 3. Alıştırma: 3 yanlış. 4. alıştırma: 9 yanlış. 5. alıştırma: 3 yanlış. 6. alıştırma: 2 yanlış."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:



Şekil 4.91. Cümleleri Birleştirme Alıştırmasına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

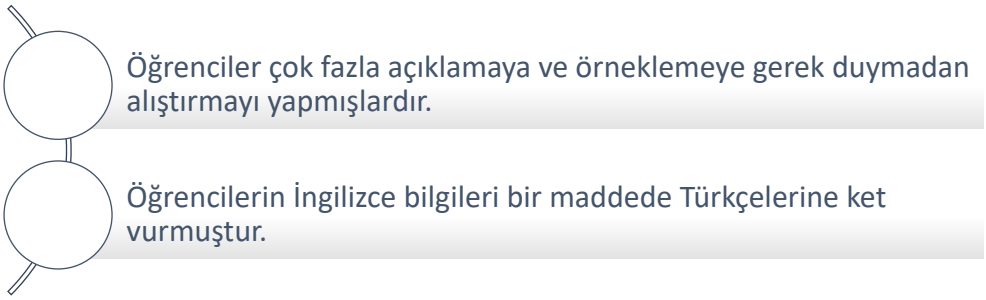
Araştırmacı öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Öğrenciler ilk cümlede hata yaptılar. Öznelere dikkat etmeleri gerektiğini tekrar söyledim. Ardından yaptıkları cümleleri daha başarılı şekilde yaptılar." "4. örnek zor bir örnekti. Toplam 9 yanlış yapıldı. Diğerleri ise daha kolaydı. Alıştırma genel anlamda ise kolaydı. Zorluk ve kolaylık arasında bir orta yol bulunması gerekiyor. Buradaki kolay cümlelerin sayısı azaltılmalı, biraz daha zorlaştırılmalı." "Biz her gün spor yapmaya başladık." Öğrenciler "Biz her gün spor yapmayız başladık" dediler. "Biz"den dolayı oraya bir -miz koydular. Bu fark da belirtilmeli." "7. Örnek "Kışın doğuya gitmeyin. Bunu tavsiye etmem." Kışın doğuya gitmeni tavsiye etmem şeklinde karışabiliyor. Öğrenciler sen - gitme, siz-gitmeyin arasındaki farkı ayırt edemedi." "Kışın doğuya gitmemesini…" şeklinde yazıldı bir öğrenci tarafından. Öğrenci sanki emir ya da olumsuz olarak düşündü. O hâlde cümlelerde olumsuz olursa kafa karışabiliyor." "Bu alıştırmadan sonra öğrencilere zor mu diye sorduğumda zor; ama biraz daha vakte ve alıştırmaya ihtiyacımız var dediler. Bu bol bol etkinlik yapmak istediklerini ve konuyu kullanmak istediklerini gösteriyor."

Bu kategori ile ilgili öğrenci ürünlerine bakıldığında 14 öğrencinin verilen 7 cümleyi başarılı şekilde birleştirme ortalaması 3'tür. Buradan anlaşılıyor ki öğrenciler bu alıştırmada büyük ölçüde zorlanmışlardır.

4.2.3.2.2.2. İkinci Kategori: Zaman Alıştırması

Derste uygulanan ikinci biçime dayalı alıştırma "Zaman Kavramı" ile ilgili alıştırma oldu. Bu kategori ile ilgili öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

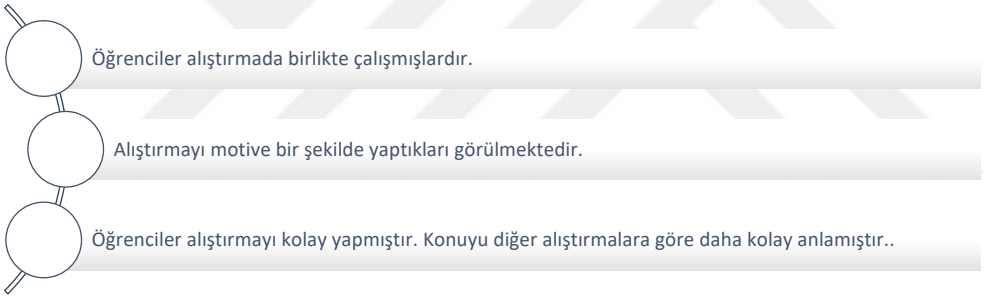


Şekil 4.92. Zaman Alıştırmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.90. incelendiğinde öğrencilerin alıştırmayı çok zor bulmadıkları, çok fazla açıklamaya ve örneklemeye gerek duymadan yaptıkları görülmektedir. Ayrıca bir maddede öğrencilerin İngilizce bilgilerinin alıştırmayı yanlış yapmalarına sebep olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö3** "Ben de aynı future zaman. For the separation. You don't have to come in the future because you are already now. I use here gelecek zaman 4. hala hastasın gideceğin senin için iyi olmaz olmaz mı? But in english if you sick you will not come." **Ö4** "Genel olarak orta zorluktaydı; çünkü çok açıklamaya gerek duymadık. Çok örneğe gerek duymadık. Okuduğundan. Örneğin hâlâ hastasın ise gitmen senin için iyi olmaz. don't go in the future but it as present. I made it present but it was wrong. I think gideceğim. But it is gitmek. I would like I feel more explanation about geleceğim. **Ö10** "Bu kolay örnek lazım değil bence; çünkü sadece iki şık var."

Bu kategori ile ilgili bağımsız gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

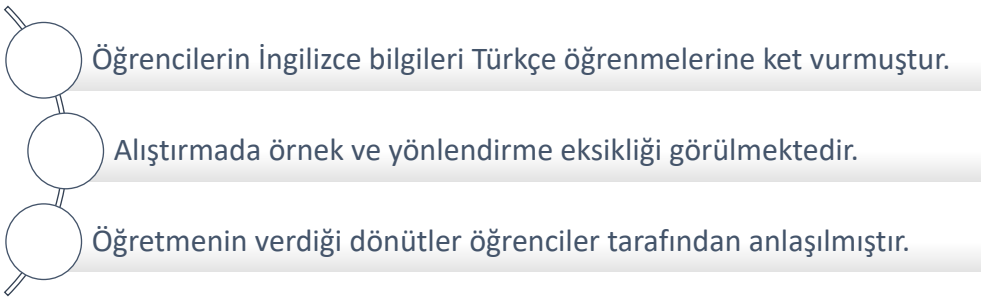


Şekil 4.93. Zaman Alıştırmasına İlişkin Gözlemci Görüşleri

Bağımsız gözlemcinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **BG2** "Bu kısımdaki alıştırmaları birbirleriyle çözdüler. Bu kısma gayet motive bir şekilde başladılar. Bu kısımdaki örnekler anlaşılırdı, öğretmen soru cevap ile daha anlaşılır kıldı. Zaman var mı? etkinliğinde *-mA/-mAK* ekinin zaman anlamını vermediğini açıkladılar." "Zaman var mı? çalışma kâğıdında 1. alıştırma: Hepsi doğru. Yanlış yok. 4. alıştırma: 1 yanlış. Etkinlik gayet iyi geçti. Sabahki derslerle karşılaştırdığımızda en çabuk anladıkları konu buydu."

Bu kategori ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:



Şekil 4.94. Zaman Alıştırmasına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

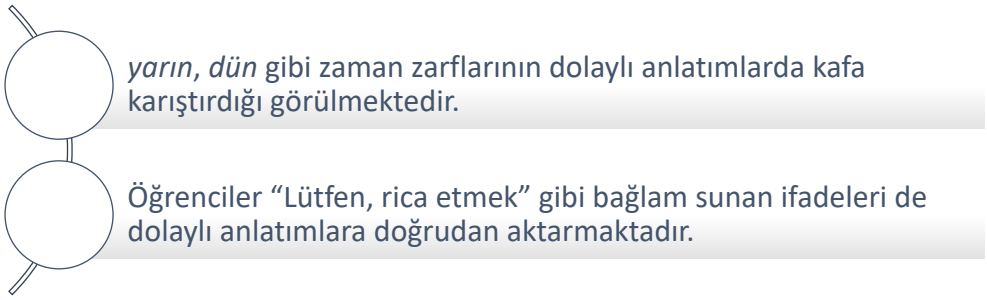
Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **AÖ** "Öğrenciler burada gelecek zaman mı geniş zaman mı olacak tam anlayamadılar. İngilizcedeki yapı kafa karıştırdı." "Bu etkinlikte örnek koymadık. Belki bir yönlendirme ve örnek koyulmalı." "Bu etkinliği beraber yaptınız mı diye sorduğumda genel olarak hayır dediler." "Dönütler anlaşılır mıydı dediğimde anlaşılırdı dediler."

Bu kategori ile ilgili öğrenci ürünleri incelendiğinde öğrencilerin alıştırmadaki 5 maddeye doğru yanıt verme ortalaması 4,7'dir. Bu rakam alıştırmanın oldukça kolay olduğunu göstermektedir.

4.2.3.2.2.3. Üçüncü Kategori: Dolaylı Anlatım Alıştırması

Derste uygulanan ikinci işleve dayalı alıştırma "dolaylı anlatım" ile ilgili alıştırma oldu. Bu kategori ile ilgili öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır:

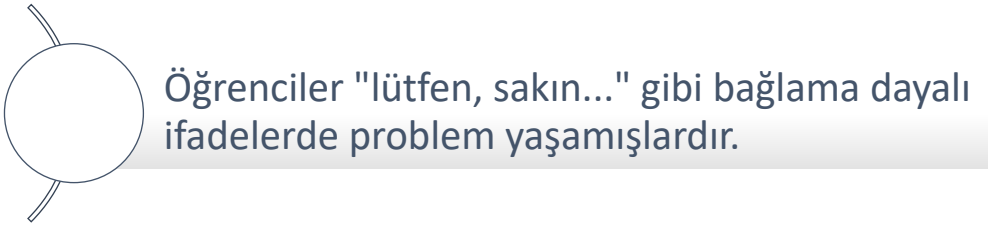


Şekil 4.95. Dolaylı Anlatım Alıştırmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **Ö4** "1. cümle az confused çünkü yarın var. Gelecek zaman gibi. Sadece." **Ö7** "Benim problemim lütfen. Rica etti burada yok."

Bu kategori ile ilgili bağımsız gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

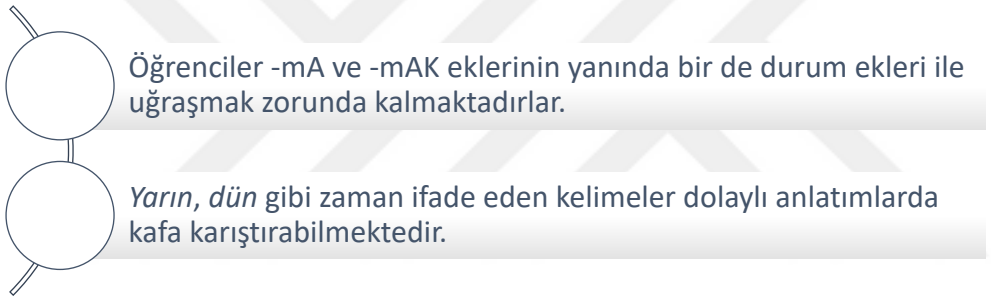


Şekil 4.96. Dolaylı Anlatım Alıştırmasına İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.94. incelendiğinde öğrencilerin "lütfen" gibi bağlamsal ifadelerde problem yaşadıkları görülmektedir. Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdadır:

> **BG2** "Lütfen sessiz ol" cümlesinde Lütfen kısmını da dolaylı anlatım içine koymak istiyorlar."

Bu kategori ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.97. Dolaylı Anlatım Alıştırmasına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

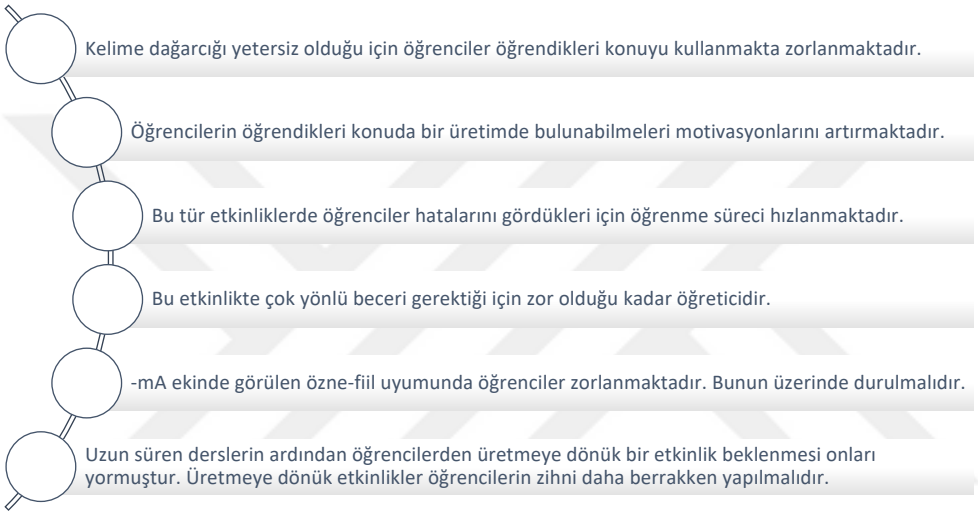
Öğrenciler *-mA* ve *-mAK* eklerinin yanında bir de durum ekleri ile uğraşmak zorunda kalmaktadırlar. Durum ekleri hazır olarak alıştırmada verilmeli, öğrenciler yalnızca konuya odaklanmalıdır. Yarın, dün gibi zaman ifade eden kelimeler kafa karışıklığı yaratmıştır. Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdadır:

> **AÖ** "1. cümlede yarın yazdığımız için bir öğrenci "yarın derse erken gelmemizi söyledi." yerine "yarın derse erken geleceğimizi söyledi." şeklinde yazdı. Yarın ile bunun arasında bir bağ kurdu. Dolaylı anlatımlarda zaman anlamının doğrudan bir etkisinin olmadığını uygun bir şekilde belirtmek gerekiyor. Buna biraz çalışılabilir. Önceki alıştırmada yarın gördüklerinde *-AcAK* olacak dediğim için öğrenciler bu hatayı yaptı." "Bu cümlelerde ana fiillerin gerektirdiği durum ekleri yazılmamıştı. Yazılması iyi olur. Öğrenciler hangi ek kullanacaklarına karar veremiyorlar. Öğrenciler dolaylı aktarımlardaki Lütfen, Sakın gibi ifadelerin dolaylı anlatımlarda kullanılmamasını hemen anlayamıyorlar. Bunun için bu kelimelerin bize yalnızca bağlam hakkında fikir verdiğini, bunlara bakarak ana fiillere karar verdiğimizi söyledim. Örneğin Lütfen varsa anlıyoruz ki rica etmek olmalı. Böyle söyleyince anladılar; ancak böyle deyince de mesela 5. cümlede Lütfen olduğu hâlde söyledi olmasını anlayamadılar. Bunun üzerine bizim söyledi diyerek bu cümlenin kibarlığı üzerinde durmadığımızı sadece söylemiş olması üzerinde durduğumuzu, bizim tutumumuzu yansıttığımızı belirttim. Anladılar; ancak bunun için derste anlaşılır bir açıklama getirilebilir.

Bu kategori ile ilgili öğrenci ürünleri incelendiğinde de öğrencilerin kendilerine sunulan 5 maddeyi doğru cevaplama ortalaması 2,5'dir. Bu rakam alıştırmanın orta zorlukta olduğunu göstermektedir.

4.2.3.2.3. Kontrollü Etkinlikler

Uygulamada kontrollü etkinlik basamağında uygulanan "ABC cümleleri" etkinliği ile ilgili ilk olarak öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



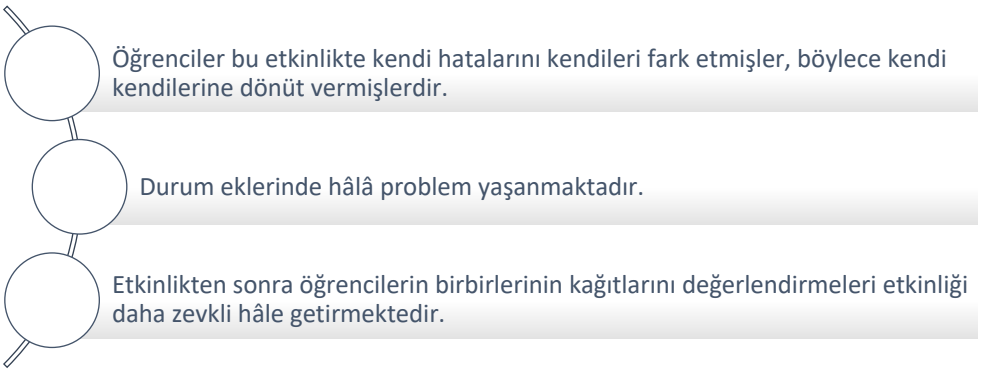
Şekil 4.98. Kontrollü Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci görüşleri aşağıdadır:

> **Ö1** "Hocam ben için dilbilgisi zor değil. Ama bütün dilbilgisi zor değil. Benim problem çok çok kelime bilmiyorum. Bu yüzden cümle yapmak zor." **Ö2** "Ne kolay değil ne zor değil. Orta ama ben bazen ben karışık örnek izlemek sevdim. Benim gitmeme sevindim (AÖ bu örnekte problem yaşadı, sevmek ve sevinmek fiilleri). Ben daha fazla pratik ihtiyacım var." **Ö4** "Bu egzersiz zor görünüyor ama beni daha çok çalışmaya teşvik etti. Bu iyi çünkü biraz zordu çünkü doğru fiili hatırlamalıyım. Daha zaman dedicate fiil bulmak. Sonra organize sonra cümle düşünüyorum sadece. İse ben fiil var daha kolay ve daha hızlı yapacağım cümle. Ama iyi… (nasıl teşvik etti?) çünkü ben hatırlıyorum kelimeler bu iyi ve zor. (Daha iyi öğrendim?) Evet bu egzersiz iki hedef var. Bir uygun cümle yapmak *-mA*/*-mAK* ile ve kelimeler başlıyor a b c ve hatırlamak. Daha zaman lazım sadece." **Ö5** "(Zor?) Yok çünkü o gün ben hatırlayamadım ve kolay; çünkü ben cümleler kolay. (AÖ Konu işlendikten sonra bile kontrollü etkinlikleri yaparken bazı öğrenciler cümlede gördükleri herhangi bir *-mAK*'yı isim-fiil olan *-mAK* sandılar. Örneğin Babama hediye aldım cümlesindeki baba-*mAK*'yı isim-fiil olarak düşündüğünü söyledi bir öğrenci. Bu durum hâlâ bazı öğrenciler tarafından anlaşılmadığını gösterdi. Bunun üzerine ben *-mA ve -mAK*'ın her zaman fiillerden sonra geleceğini belirttim. Ardından iki türlü fiil olduğunu birinin bitmiş diğerinin bitmemiş olduğunu söyledim. Bitmiş fiillerle olan cümlelerin bir cümle olduğunu; ancak bitmemiş fiillerin bir cümle yapmadığını belirttim. Buradan yola çıkarak aslında cümle ve cümlecik adlandırmaları daha mantıklı duruyor. Buradan anlaşılıyor ki *-mA*'nın yalnızca fiillerden sonra geleceği ve Türkçedeki çekimli ve çekimsiz fiiller derste belirtilmeli. Bu hatayı fark etmek öğrencilerin üretmesine dönük etkinlikler yaptırmanın çok faydalı ve gerekli olduğunu gösterdi bana. Bunu yapmasaydık bu hatayı fark edemeyecektik. Biz her ne kadar konuyu anlatsak ve

alıştırmalar yapsak da öğrenciler bir şeyler üretmedikçe anladılar mı anlamadılar mı anlayamıyoruz.)." **Ö6** "Bu zor değil ama subject agreement mesela dişlerini fırçalamasını sizin bu gibi var ama başka zor değil." **Ö7** "Evet biraz biraz zorlandım. Ama bu cümleler yok *-mA/-mAK* yok. Ama önce anlamadım ne yazacağım ama sonra anladım almak bu -a yok ama -a yazdım. Ders dersim yanlış o ders çalışmayı; yani *-mAK* problem yok sadece başka problem var. Birleştirme problem var. *-mAK*yI…" **Ö8** "Bence bu zor değildi. Zaten basit cümleler yazdım o yüzden zor değil. Evet çok basit. Zor değil ama zaman çok az o yüzden yeter değil." **Ö9** "Hayır zor değil. (Hepsini yapamamış) çünkü örnekler yapmak çok kolay değil bu yüzden çok zaman yapmak için. Bu yüzden sadece 5 örnekler yapabilirim." **Ö13** "Evet biraz ben bunu anlamadım önce o yüzden biraz çok zor oldu bana. Evet evet bu yüzden ama şimdi ben bunu anladım çünkü siz bunu yanlışları doğruları anlattıktan sonra ben bunu anladım ilk yazanda zor geldi bana o yüzden hepsini yazabilmedim." **Ö14** "Zor yani *-mA/-mAK* için değil çünkü 3 ders aldık aynı konu hakkında yani aklımız biraz yoruldu sonra hemen örnekler yazdık bu yüzden sadece." **Ö1** "(öğrendiğini hissettin mi?) ben pratik istiyorum bence; çünkü benim hafıza zayıf. bir gün bir şey hatırlıyorum ama gelecek gün unutuyorum. (arkadaşlarına sordun mu?) hayır hayır bu çok zaman alıyor. yavaş yavaş." **Ö4** "(kendin mi yaptın?) ben bunu yaparken yardım istemedim; çünkü kendimi test etmek istiyorum…(geri döntler?) ben biraz unuttum. burada k veya y istiyor; çünkü burada k sonra y. nasıl birinci bilmiyorum. (AÖ öğrenci mak may değişimini kastediyor). belki ben hızlı hatırlamadım fiil sonra hızlı yazdım belki iyi ve s unuttum, den alışmak. davetine bilmiyorum ne? ama amaç mak yapmak. bu yüzden davet etmeyine yaptım. iyi diyor davetine etmeyine siz. burada i neden alkışladı i istiyor. (AÖ öğrenci davet etmek, den alışmak'lı cümlelerde problem yaşadı.)." **Ö5** "(bunu yaparken zevk aldın mı?) evet çünkü o gün öğrendim ve aynı zaman pratik yaptırdık." **Ö6** (İng) "(arkadaşına sordun mu?) Hayır hayır ben kendim yaptım. (zevk aldın mı?) evet zevk aldım çünkü bu pratik önemli pratik yaparak öğreniyorum. Kafam karıştığında daha iyi anlıyorum. Zamanla daha iyi oluyor. (dönütler nasıl?) ben anladım pratikten daha anladım. Bu yüzden ben eğlendim o faydalı evet… (kötü bir şey var mı?) problem yok." **Ö7** "(zevk aldın mı?) evet evet *-mA/-mAK* biraz biliyor ama şimdi ma mak mayı hep bütün biliyor… (geri dönütler?) evet çok faydalı. **Ö8** "Bu cümleler ben yazdım o yüzden cümlelerden zevk alıyorum. Hiç kimse sormadım kendim yaptım. Mutlaka anladım (ürettikçe daha iyi anladım demek istedi). Tabiki hocam çünkü bu yanlış ben yanlış yaptım o yüzden gelecek kez ben yanlış yapamayacağım." **Ö9** "Evet biraz. Biraz öğrendim ama çok anlamıyorum çünkü notlar yok ve düzenli örnekler yok ama notlar varsa evimde öğrenerken daha kolay olacak (öğrenci çalışma kâğıtları verilmesini talep ediyor). Senin notlar örnekler evet bize göndebilirsin… (arkadaşlarına sordun mu?) hayır sormadım sadece sözlüğüm kullandım." **Ö14** "Bizim için daha iyi oluyor yani a başlayan bir fiil yazacağız b alfabet yani yani yeni kelimeler öğreneceğiz bundan bir de yanlışlar ne yanlış yaptık öğreneceğiz sonra biz daha iyi bileceğiz yani. Bu yanlış bu doğru… (zevk aldın mı?) dedim gibi yani biraz yorulduk derste ama şimdi yanlışlar gördüm ben yani daha iyi anladım; yani çok var burda sadece *-mA/-mAK* için değil başka şeyler de… (arkadaşlarına sordun mu?) yok kendim yaptım… çocuk esas veriyorsun herhangi bir konu hakkında fark etmez sonra sen yap bu daha iyi yapcak çünkü yanlış yapcak bu nedir bilecek onu aklında tutacak yani daha iyi. Mesela biz öğrendik *-mA/-mAK* nerde kullacağız nasıl kullanacağız sonra yazdık bütün cümle yazdık sadece bir kelime değil. Sonra hatalar gördük hatalar gördükten sonra bu yanlış gördüm. Neden yanlış çünkü böyle öğrendik yani tecrübe gibi oldu. Bu daha iyi."

Bu tema ile ilgili gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

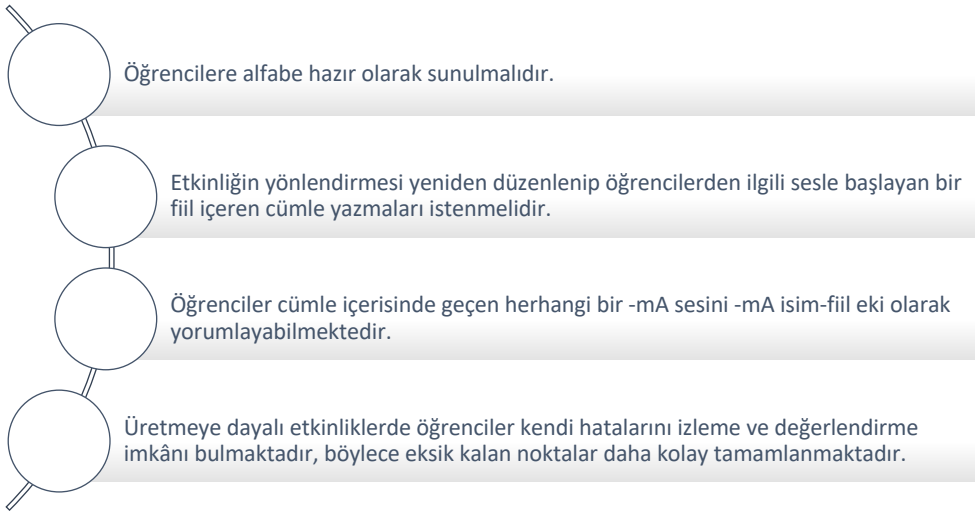


Şekil 4.99. Kontrollü Etkinliklere İlişkin Gözlemci Görüşleri

Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdadır:

> **BG1** "Öğrenciler bazı örneklerde kendi hatalarını kendileri fark edebiliyorlar. Bu güzel bir gelişme. Konuyu anladıklarını gösterir." **BG1** "Babama, buradaki *-mAK*'yı fiilimsi sanıyor. Benim babam+a. Açıklama anlaşıldı; ama İngilizce'ye yer verilmesinin doğru olduğunu düşünmüyorum." "Öğrencilerin ödevleri anlamaması da önemli bir sorun." "Durum eklerinde hâlâ problemler olduğu için *-mAK*/*-mAK* eklerini doğru yazsalar bile durum eklerini yanlış yazdıkları için cümle yanlış gibi görünüyor. Ör. Kız kardeşimin ağlamaya üzüldüm." "Öğretmenler geç kalmayı nefret ederler. (Geç kalmaktan) Burada bir sıkıntı var." "Babam gitar çalmamı çok beğendi. (Kim gitar çalıyor? Babam mı ben mi?) Bu soru güzel ve yerinde bir soru." "Bir öğrenci aramak istiyorum yerine aramakçıyım dedi. (Bu öğrenci Türkmen. Kendi dilinden aktarma yaptı)." "Ben eşimden / benim eşimden bunun farkı anlatılmadı. Mesela "benim eşim" olmaz… -Özne insan olduğunda çokluk eki almışsa fiil de alıyor. -In eki kullanılmamış hiç. Bunun bir şifresi olmalı; yani -In eki ne zaman kullanılıyor. Hangi eklerle kullanılır gibi." **BG2** "Çalışmak - çalışmayı eksik yazmışlar. Fiil ve fiilimsilerde uyumsuzluk söz konusu: "…. yıkamaya sevmiyorum." **BG2** "Herkes yaptı ve yanındaki arkadaşlarıyla değiştirdiler. Sonra değerlendirmesi yapıldı. Herkes en beğendikleri cümleleri okudu. Etkinlik zevkliydi. Verilen dönütleri anlayıp cümleleri düzenlediler."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.100. Kontrollü Etkinliklere İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

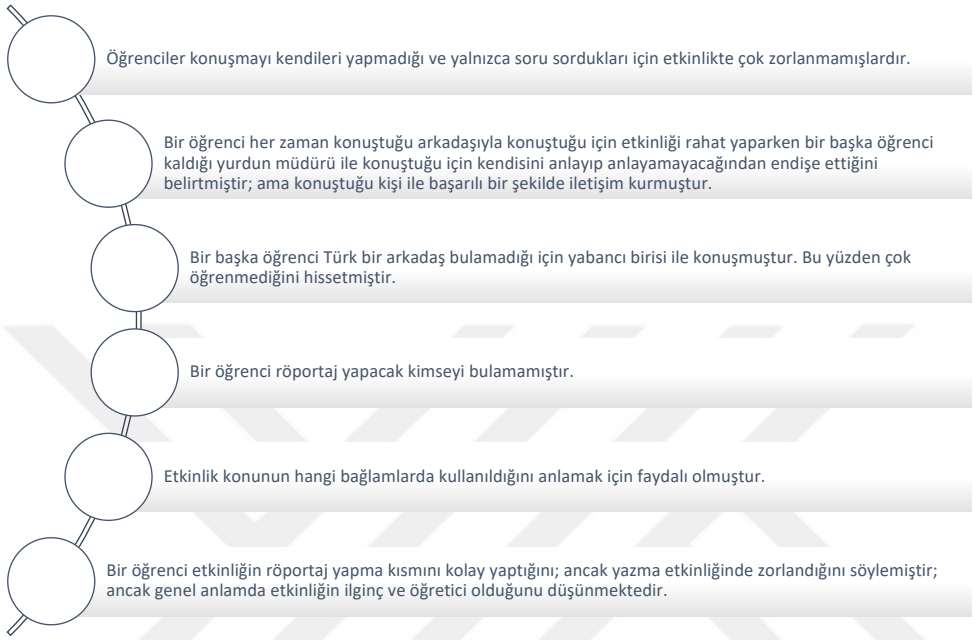
Şekil 4.98. incelendiğinde araştırmacı öğretmen bu etkinlikte öğrencilere alfabenin hazır olarak sunulması gerektiğini not düşmüştür. Etkinliğin yönlendirmesi yeniden düzenlenip öğrencilerden ilgili sesle başlayan bir fiil içeren cümle yazmaları istenmelidir. Aksi takdirde ilgili sesle başlayan herhangi bir isim içeren cümleler yazmak çok kolay olmakta ve üretmeye bir katkısı olmamaktadır. Öğrenciler cümle içerisinde geçen herhangi bir *-mA* sesini *-mA* isim-fiil eki olarak yorumlayabilmektedir, bu durum bazı öğrenciler tarafından isim-fiil eki *-mA*'nın işlev ve kullanımının hâlâ kavranamadığını göstermektedir. Üretmeye dayalı etkinliklerde öğrenciler kendi hatalarını izleme ve değerlendirme imkânı bulmaktadır, böylece eksik kalan noktalar daha kolay tamamlanmaktadır. Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdadır:

> **AÖ** "Kontrollü etkinliklerde ABC cümlelerinde öğrencilere kâğıtlar a'dan i'ye kadar hazır yazılmış olarak verilebilir ya da tahtada öğretmen alfabeyi yazmalıdır; çünkü bu seviyede (A2) öğrenciler alfabeyi tam sırasıyla bilemeyebiliyorlar. Ayrıca diğer alıştırmalarda olduğu gibi bunun için de bir örnek göstermek gerekti. Ben A harfi için bilgisayarda yazdım; ancak çalışma kâğıdında hazır olarak verilmeli." "ABC cümleleri etkinliğinde örneğin a harfi ile başlayan en az bir kelime içeren cümlelerde isim yazılmamasını istedim. Alıştırmadan önce fark ederek alıştırmayı yalnızca fiillerin yazılmasını isteyerek sınırladım. Bu daha mantıklı; yani öğrenciler a harfi ile başlayan bir fiil içeren cümle yazmalıdırlar. Böylece konunun odak noktası olan fiillere odaklanacaklardır. Örneğin Ali Leyla'nın ağlamasına üzüldü. Burada a ile başlayan bir ağlamasına var. Başka bir cümlede de üzüldü yerine olan ana fiil a ile ya da başka bir harfle başlayabilirdi." **"**ABC cümlelerinde 2 öğrenci yönlendirmeyi yanlış anlamıştı. *-mA ve -mAK* olmayan başka cümleler yazmışlardı. Bunu etkinliğin sonunda fark ettim. Süre dolana kadar istenilen cümleleri yazmalarını istedim; ancak bu bana gösterdi ki yönlendirme ile bu etkinliğin nasıl yapılacağı gösterilmeli. Gerekirse görsel olarak gösterilmeli." "Kontrollü etkinliklerle ilgili dönüt verirken öğrenciler kendi hatalarını izleme ve değerlendirme imkânı buldular. Böylece öğrencilerin zihinlerinde boşlukta kalan noktaları da tamamladık." "ABC Cümlelerinde öğrencilerin birbirlerinin cümlelerini değerlendirmelerini istemek çok faydalı oldu. Öğrencilerin konu üzerine düşünmelerini sağlıyor böyle bir süreç. Derinlik Ölçütini de harekete geçiriyor. Öğrenciler 5-6 dakika boyunca birbirleriyle tartıştılar, konuştular. Bundan zevk aldıklarını gözlemledim. Ayrıca yazdıkları cümleler üzerine kendi kendilerine değerlendirme yapmaları kendi hatalarını görmelerini de sağlıyor." "Kontrollü etkinliklerle ilgili geri dönüt verirken bir öğrenci *-mAK*sI için gibi yapılarda için ile *-mAK* arasında bir bağ kurdu. Her zaman *-mAK*sI için mi oluyor diye sordu. Bunların birbirine bağlı olmadığını; ama bu şekilde *-mAK*sInA rağmen vs. gibi farklı yapılarla da kullandığımızı belirttim. Bu durumdan yola çıkarak acaba bazı Türkçe öğretim kitaplarında da olduğu gibi konu içerisinde için, rağmen vs. gibi *-mA ve -mAK*'la birlikte kullanılan yapılarla ilgili bir bölüm versek mi?"

Bu tema ile ilgili öğrencilerin ürünleri incelendiğinde bazı öğrencilerin bütün cümleleri yetiştiremedikleri ve yazamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin cümleleri büyük ölçüde hatalarla doludur; ancak bu hatalar yalnızca *-mA* ve *-mAK* kullanımlarında değil, cümlenin bütününde görülmektedir.

4.2.3.2.4. Serbest Etkinlikler

Derste uygulanan serbest etkinlik ile ilgili ilk olarak öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



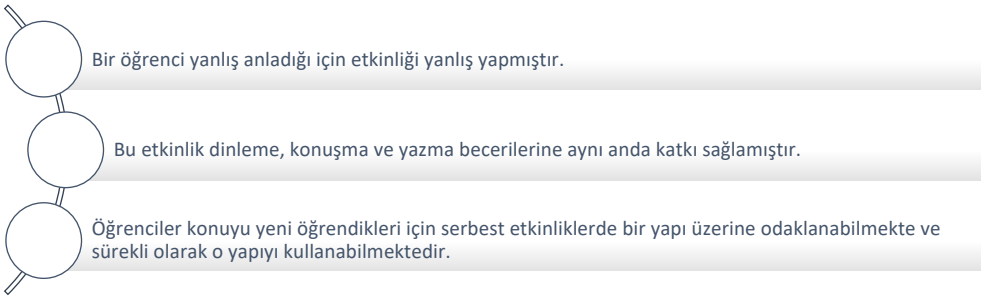
Şekil 4.101. Serbest Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.99. incelendiğinde öğrenciler konuşmayı kendileri yapmadığı ve yalnızca soru sordukları için etkinlikte çok zorlanmamışlardır; ancak bir öğrenci bu durumun çok fazla öğrenememesine sebep olduğunu düşünmektedir. Bir öğrenci her zaman konuştuğu arkadaşıyla konuştuğu için etkinliği rahat yaparken bir başka öğrenci kaldığı yurdun müdürü ile konuştuğu için kendisini anlayıp anlayamayacağından endişe ettiğini belirtmiştir; ama konuştuğu kişi ile başarılı bir şekilde iletişim kurmuştur. Bir başka öğrenci Türk bir arkadaş bulamadığı için yabancı birisi ile konuşmuştur. Bu yüzden çok öğrenmediğini hissetmiştir. Ayrıca bu öğrenci röportajdan önce hiç soru hazırlamadığını, irticali olarak sorduğunu, etkinliğin de zevkli olduğunu belirtmiştir. Bir öğrenci etkinliğin röportaj yapma kısmını kolay yaptığını; ancak yazma etkinliğinde zorlandığını söylemiştir; ancak genel anlamda etkinliğin ilginç ve öğretici olduğunu düşünmektedir. Kendisinin yönlendirmeyi tam olarak anlamadığını, bu yüzden soruları doğru olarak soramadığını belirtmiştir. Öğrenci ifadeleri aşağıdadır:

> **Ö1** "hocam bence röportaj daha fazla faydalı ben röportaj önde sorular hazırlamadım bu yüzden *-mA/-mAK* dilbilgisi kendim kullanmadım. ama diğer kişi çok kullandı. o zaman onu tamamen anlamadım o ne söyledi ama röportaj yazdım ne zaman tamamen anladım

çünkü tekrar tekrar dinlemek kaldım. yazmak biraz zor tekrar tekrar 2 saat 5 dakika 2 saat dinlemek. ben de iki saat… ama şu aktivite çok iyi çok faydalı yazdım röportaj dinleme ve yazdım. (dönütler?) anladım anladım." **Ö2** "röportaj daha fazla yararlı; çünkü ben pratik *-mA/-mAK/-mAK*yI ama çok zor yazıyı dökmek; çünkü nil hoca çok hızlı konuşuyor. Ama çok sınırlı kelime ben. (dönütler?) güzel faydalı oldu tekrar tekrar oldu." **Ö4** "bu egzersiz iki bölümünden oluşur. birinci bölümün konuşma kolay. ama ikinci konuşma çok hızlı olduğu için egzersizin yazı bölümünü tamamlamak biraz zordu. ama bu egzersiz ilginç bir etkinlikti; çünkü yerli konuşmacı ile konuşurken pratik yaptım bunu bana gerçek hayat hakkında bir anlayış verdi. bence çok ilginç. (dönütler?) ben anladım feedback ama ne zaman ben soru yaptım zor sorular ben zor sorular yaptım. çok *-mAK* yoktu. evet sağlık bitki. anlamadım *-mAK* içermesi gerektiğini. sadece röportaj olacak diye düşündüm. gerçek hayat konuşması olarak (İng)." **Ö5** "röportaj yapmak kolay bir şey ama benim için biraz zordu çünkü ben korktum biraz korktum. kadın beni anlamayacak diye. yurtta müdür. ama o anladı. ama kolay." **Ö6** "o iyi bundan ne bağlamda kullanıyor anladım insanlar. mesela genel etkinlikler açıklayan zaman insanlar kullanıyor bundan ne zaman kullanıyor anladım. (zor oldu mu?) röportaj yapmak zor değil ama dinlemek ve soru sormak zor değil ama yazmak biraz zor. (dönütler?) bundan ben anladım tekrar yapmayı lazım çünkü bundan insanlar öğrenciler anlama çok kolay olacak. bağlam kullanmak ne zaman kullanmak zaman zaman." **Ö7** "görüşme çok kolay ama ben sorular yazdım sordum. bu yabancı. bu yüzden *-mA/-mAK* her zaman kullanmıyor ama röportaj daha sonra ama kelimeler bazen anlamadı onun konuştu ama sonra bitti. (dönüt?) konuşmadan önce biraz biraz biliyor ama şimdi konuştum röportaj yaptım önce şimdi her zaman biliyor daha iyi." **Ö8** "çok iyi ama o kadar öğrenmedim çünkü ben yabancı ile konuştum. Türk ile konuşsam daha iyi olur. o Türkçe iyi biliyor ama o kadar bilmiyor. (zevk aldın mı?) evet çok zevk aldım günlük hayatımda böyle konuşuyorum yeni bir şey değil yani. (arkadaşlara?) ben yani yapmadıktan hazırlamadım. soru hazırlamadım sadece sordum. (dönütler?) evet çok faydalı. bundan daha iyi olmaz." **Ö9** "(zor mu?) zor değil çünkü bu konuşma ben yapmadım. sadece başka bir insan. sadece soru sordum. soru sormak kolay ama cevap vermek daha zor. ama ben cevap vermek yapmadım. sadece soru sordum. bence çok öğrenmedim; çünkü çok iş yapmadım. bu yüzden çok öğrenmedim. (öğrendiğini hissettin mi?) evet evet ama bu bir arkadaşım bu yüzden çok heyecanlı değil. türk değil ama iyi konuşuyor. c1 var. ama her gün türkler tanışıyorum ve bize konuşuyoruz. (dönütler?) biraz ama bence çok ihtiyaç yok çünkü çok yavaş konuşuyor yabancı çünkü yazmak daha kolay. bence öğrenmek için dinleme için filmler daha faydalı. ama başka insan konuşmak ve ne hakkında konuşuyor biliyorum çok zor değil ama film için her şey konuşuyor. her şey için konuşuyor bu yüzden daha iyi bence." **Ö13** "görüşme yapmadım. yapmakçıydım ama komşum zamanım yok dedi o yüzden sonra ben hocam ile yapmakçıydım ama vakit olmadı. (AÖ bazı öğrenciler yapmadı. belki yapılabilecek ödevler vermek lazım.)."

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemcinin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



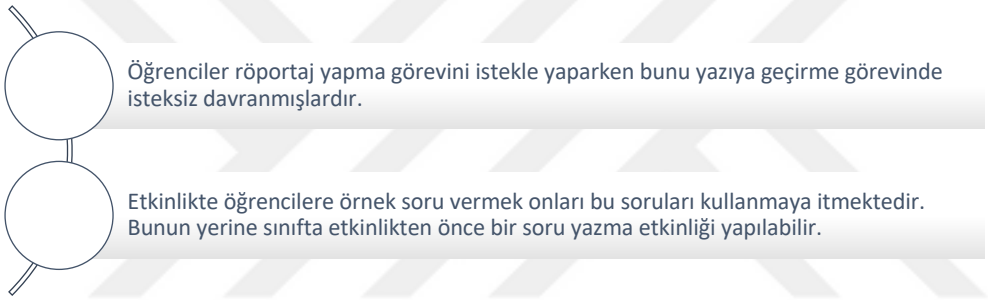
Şekil 4.102. Serbest Etkinliklere İlişkin Gözlemci Görüşleri

Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdadır:

BG1 "Bir öğrenci yanlış anladığı için konunun dışında sorular sormuş. Belki etkinlik anlatılırken iyi açıklanmamış olabilir." "Öğrencilere verilen serbest etkinlik çok yaratıcı

ve uzun bir ödev değil. Bunların tek tek dinletilmesi geri dönüt verilmesi için oldukça faydalı olmuş. Ses kayıtlarında *-mAK/-mAK* eklerine dikkat çekmek doğru bir uygulama. Öğrenciler ses kayıtlarını dinlerken çok eğleniyorlar. Bu etkinlik *-mAK/-mAK* eklerini çok fazla duymalarını sağladığı için öğrenmeyi daha çok hızlandıracak. Bu etkinlikte dinleme, konuşma ve yazma becerilerine katkı sağladığı için araştırma ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için güzel bir etkinlik olabilir… Birkaç ses kaydından sonra öğrencilerin ilgisi azalmaya başladı. BG1 "Neden hep -dan, -den oldu; çünkü hoşlanıyor." bunu fark edebilmeleri güzel. (Ö6'nın ses kaydı). Hocanın vurgulamak istediği ekin üzerine vurgu yaparak seslendirmesi çok önemli bir nokta." **BG2** "İlk röportaj güzeldi. 2. röportajda öğrenci daha fazla konuşmuştu. 3. röportaj (Ö10) konuyu yanlış anlamış, yapmaktan hoşlandıkları şeyler olarak soru sormamış. Selim hoca açıklamam yetersiz kalmış sanırım dedi. 4. röportaj (Ö5) iyi idi. 5. röportaj (Ö9) soruları güzeldi. Öğretmenin yönlendirmeleri iyiydi. 6. röportaj diğer röportajlardan daha iyi idi. Yapıları doğru şekilde kullanmış. 7. röportaj *-mAK/-mAK* geçen yerlerin üzerinde durdu. Bu röportajda sık sık *-mAK*tAn yapısı geçiyordu. Öğretmen de sordu neden bu yapı geçiyor diye."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde aşağıdaki görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.103. Serbest Etkinliklere İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdadır:

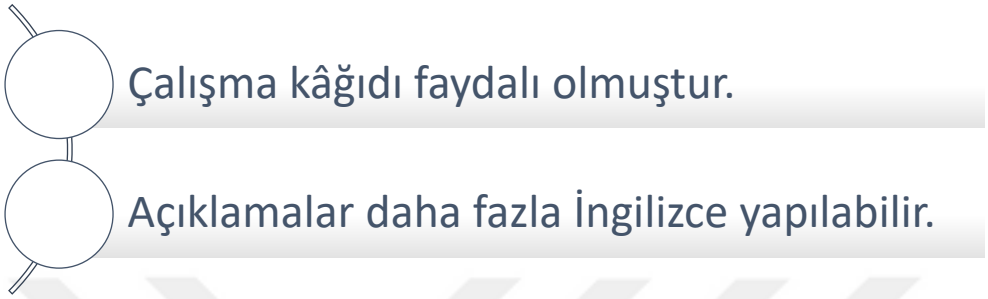
AÖ "Serbest etkinlikte verilen görevin röportaj yapıp ses kaydına alma kısmını 8 öğrenci yaptı. Bu ses kaydının yazıya geçirilmesi işini ise yalnızca 3 kişi yaptı. Bu bakımdan sınıfta bir isteksizlik söz konusu gibi. Yazıya geçmenin çok zor olduğunu söylediler. Belki daha ilgi ile yapacakları ve çok yorulmayacakları bir etkinlik tasarlanmalı." "Bu etkinlikte öğrencilere soru yazdırmak iyi bir fikir; ancak bu ödev dersin sonuna kalmıştı ve biraz geç kalmıştık. Bu yüzden öğrenciler acele ettiler. Bunun için ben bilgisayarda onlar için bazı örnek sorular yazdım. Bu etkinlik için öğrencilere önceden örnek cümleler verilebilir; ancak bu da onların kendilerini bu cümlelerle sınırlamasına yol açabilmektedir. Bundan dolayı etkinlikte olduğu gibi sınıfta soru yazdırmak yaratıcılık açısından daha iyi bir fikir; ancak bunun için gerekli zaman ayrılmalı (15 dk civarı)."

4.2.3.3. Üçüncü Uygulama

Üçüncü uygulamadan elde edilen bulgular analiz edildiğinde 5 temaya ulaşılmıştır. Bunlar sırasıyla "biçime dayalı alıştırmalar", "işleve dayalı alıştırmalar", "kullanıma dayalı alıştırmalar", "kontrollü etkinlikler" ve "serbest etkinlikler"dir. Bu temalar aşağıda sunulmuştur.

4.2.3.2.1. Biçime Dayalı Alıştırmalar

Üçüncü uygulamada biçime dayalı alıştırma olarak belirlenen "Cümleleri Seslendir" başlıklı alıştırma uygulandı (Çalışma Kâğıdı-2). Bu tema ile ilgili öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

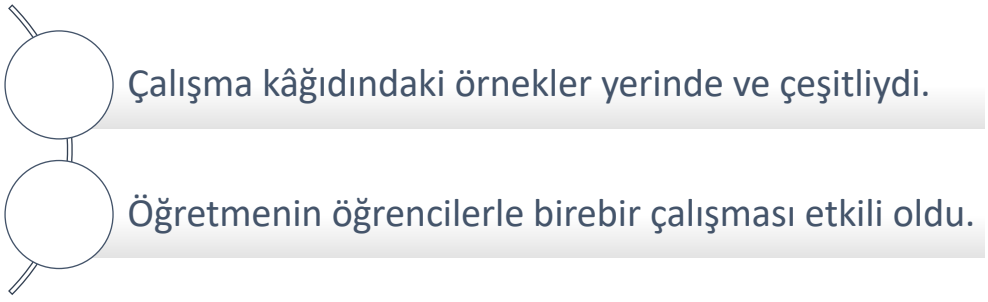


Şekil 4.104. Biçime Dayalı Alıştırmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.102. incelendiğinde öğrencilere göre çalışma kâğıdı faydalı olmuştur. Açıklamalar daha fazla İngilizce yapılabilir. Konu ilk başta öğrencilere karmaşık gelmiştir; ama sonradan daha iyi anlaşılmıştır. Öğrenci ifadeleri aşağıdadır:

> **Ö1** "It is really hard to remember how I felt in the moment of this exercise. The handout was useful. The question formulation 'how did you find this step?' is too broad." **Ö2** "I thought it would have been helpful to explain the concept somewhat more in English, it was somewhat difficult for me to grasp." **Ö3** "I thought it was good." **Ö4** "I was initially a bit confused about which (if any) cases were mutually exclusive, but this became clearer." **Ö5** "I missed this part of class."

Bu tema ile ilgili gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır.

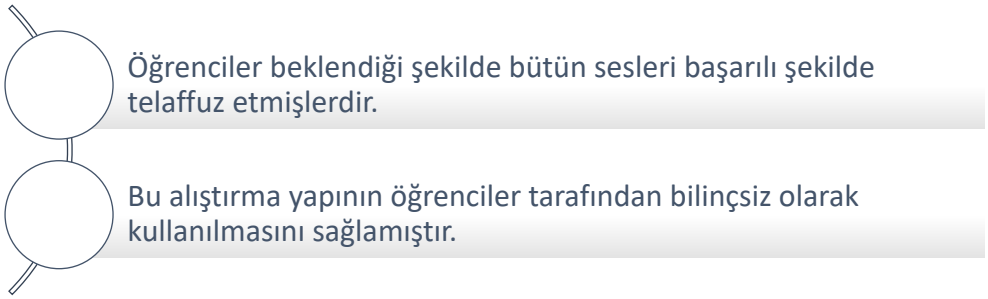


Şekil 4.105. Biçime Dayalı Alıştırmalara İlişkin Gözlemci Görüşleri

Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdadır:

> **BG** "Öğrenciler çalışma kâğıdındaki çalışmalarla bir sonraki adıma hazırlandılar. Çalışma kâğıdındaki örnekler yerinde ve çeşitliydi. Öğretmenin öğrencilerle birebir çalışıp öğrencilere yardımcı olması etkili oldu. Yönlendirmede "orally" ifadesi olmasına rağmen öğrenciler daha çok kâğıt üzerinde çalıştılar. Bunun önüne geçmek için belki öğrencilerden kendileri için doğru olan /kendi hislerine uygun olan cümleleri söylemeleri istenip daha sonra neden sorusu sorularak konuşma başlatılabilir. Böylece öğrenciler arasındaki etkileşim de desteklenir."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler ön plana çıkmaktadır.



Şekil 4.106. Biçime Dayalı Alıştırmalara İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdadır:

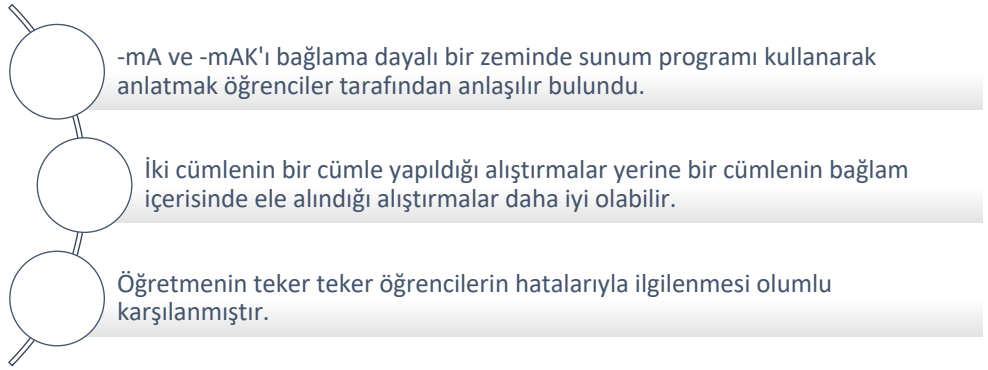
> **AÖ** "Bu adımda öğrenciler bütün sesleri doğru bir şekilde seslendirdiler. Hiçbir problem yaşamadılar." "Yalnızca bir kere Türkçedeki ses kuralını hatırlattım. a, ı o u'dan sonra a, ı, o, u gibi. e i ö ü den sonra e i ö ü gibi." "Bu alıştırma aynı zamanda konunun öğrenciler tarafından bilinçsiz de olsa kullanılmasını sağlıyor. Öğrencileri sadece biçime değil, cümlelere de alıştırıyor."

4.2.3.2.2. İşleve Dayalı Alıştırmalar

Bu uygulamada işleve dayalı alıştımalarla ilgili 2 kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar "Cümleleri Birleştir" ve "Kartları Birleştir"dir.

4.2.3.2.2.1. Birinci Kategori: Cümleleri Birleştir

Derste uygulanan ikinci alıştırma "İşlevsel Alıştırma" olarak belirlenen "Cümleleri Birleştir" başlıklı alıştırma (Çalışma Kâğıdı-3) ile ilgili öğrenci ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

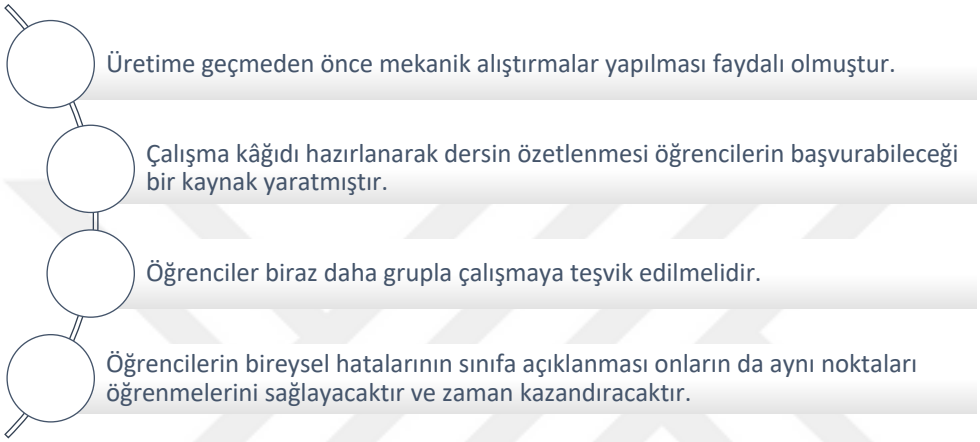


Şekil 4.107. İşleve Dayalı Cümleleri Birleştir Alıştırmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci ifadeleri aşağıdadır:

Ö1 "The powerpoint is a good strategy. Putting the *-mA* and *-mAK* suffixes in context is the only way I understand the grammatical convetions. The handout is difficult. Being asked to produce the grammatical convetion from two separate sentences was confusing. I would have rather been shown a single sentence and had the grammatical convention broken down in its context." **Ö2** "I had an easier time with this portion because the handout had helpful examples. And Selim made rounds to each of us to catch our individual mistakes." **Ö3** "I thought it was good." **Ö4** "I thought this was thorough and helpful." **Ö5** "The handout was clear and I understood the grammar lesson on the page, but I missed the explanation."

Bu tema ile ilgili gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

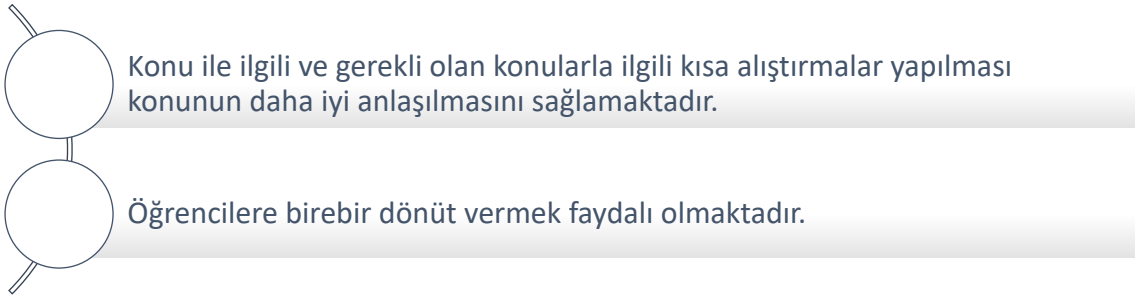


Şekil 4.108. İşleve Dayalı Cümleleri Birleştir Alıştırmasına İlişkin Gözlemci Görüşleri

Bağımsız gözlemci-1 ifadeleri aşağıdadır:

BG "Öğrencilerin teoride anladıkları işlevi mekanik bir egzersizle uygulamaya çalışmaları onların üretime geçmeden önce bu yapıları kullanmaya alışması açısından yararlı oldu. Çalışma kâğıdında örneklerin ve kuralın tekrar verilmesi öğrenciler için iyi bir referans noktası oldu. Öğretmen öğrencileri tek tek dolaşıp geri dönüt verdi / yardım etti." "Öğrencilerin birlikte çalışmaya cesaretlendirilmesi iyi bir fikir olabilir çünkü tek başına fark edemedikleri detayları birlikte fark edebilirler." "Belki tek tek kontrol etmek yerine tüm sınıfa açıklama yapmak zaman kazandırabilir. Bazı öğrenciler bitirdi ve konuşmaya başladı. Tek bir öğrenciye açıklanan şeyin tüm sınıfa açıklanması daha iyi olacaktı. Daha sonra tüm sınıfa açıklandı ama iki kez olması zaman kaybettirdi."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



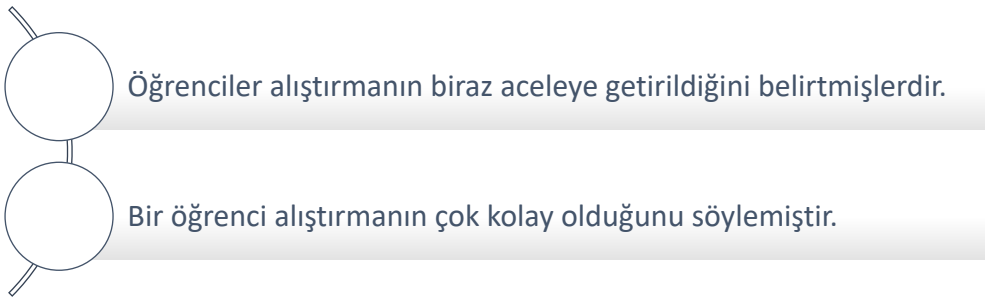
Şekil 4.109. İşleve Dayalı Cümleleri Birleştir Alıştırmasına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.107. incelendiğinde araştırmacı öğretmene göre konu ile ilgili ve gerekli olan konularla ilgili kısa alıştırmalar yapılması konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Öğrencilere birebir dönüt vermek faydalı olmaktadır; ancak bu sınıfın mevcudu az olduğu için yapılabildi. Kalabalık sınıflarda bu mümkün değildir. Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdadır:

> **AÖ** "Öğrenciler alıştırmadaki bazı kelimeleri bilmiyorlardı, ör. zevk almak. Anlamlarını verdim." "Öğrenciler durum eklerinde ikinci uygulamadaki gruba göre daha iyi olsa da problem yaşıyorlardı. Benim hazır olarak verdiğim durum eklerini ısrarla değiştirme eğilimdeydiler. Bunu birkaç kez belirtmek zorunda kaldım. Cümle yapısını tam anlamamış olabilirler. Bu anlamda durum ekleri ile ilgili bir alıştırma tasarlanması iyi oldu. Bu alıştırmaya ek olarak başka ve daha etkili alıştırmalar da düşünülebilir." "Ayrıca ekleri fiillere eklerken yaşanan ses değişimlerinde de hâlâ problemleri vardı. ör. seyretmesinden." "Öğrenciler alıştırmayı yaparken aralarında dolaşarak birebir dönüt verdim. Bu çok etkili oldu. Bireysel olarak hatalarını düzeltme imkânı bulduk. Tabi sınıf mevcudunun az olması bunda etkili oldu. Kalabalık sınıflarda birebir dönüt vermek mümkün olmamaktadır." "Öğrenciler alıştırmayı beklediğimden daha iyi yaptılar. Önceki uygulamalardan daha iyi yaptılar." "Alıştırmayı yaparken öğrencilerin önceki uygulamalarda olduğu gibi durum eklerinde problem yaşadıkları ortaya çıktı. Bundan dolayı durum eklerinin cümledeki yeri ve cümle yapısı ile ilgili kısa bir açıklama yaptıktan sonra, durum ekleri için hazırladığım oyunu uygulamaya başladım. Bu açıdan düşündüğümüzde bu oyunu tasarlamam isabetli oldu."

4.2.3.2.2.1. İkinci Kategori: Kartları Birleştir

İşlevsel alıştırmada öğrencilerin durum eklerinde problem yaşadıkları ortaya çıktıktan sonra çeşitli renkli kartlar kullanılarak bir grup alıştırması yapılmıştı. Bu alıştırma ile ilgili öncelikle öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

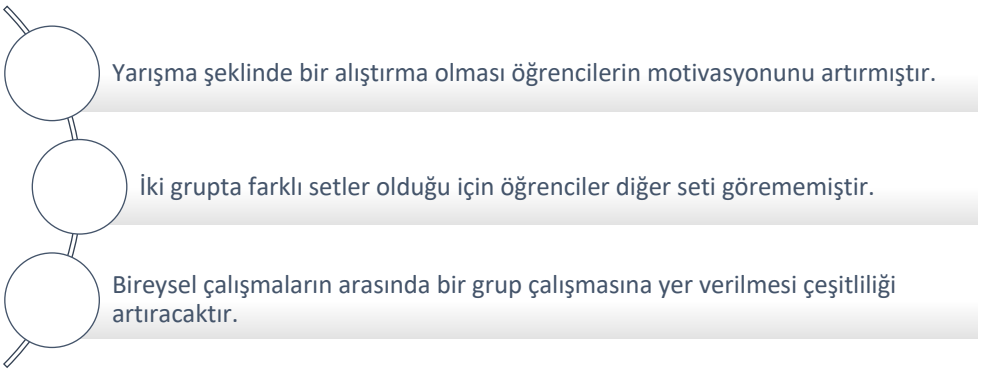


Şekil 4.110. İşleve Dayalı Kartları Birleştir Alıştırmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin ifadeleri aşağıdadır:

> **Ö1** "It was not so useful and the exercise was too short." **Ö2** "This worked well." **Ö3** "I found it interesting but not really useful." **Ö4** "I thought this was a bit rushed." **Ö5** "I thought it was too easy."

Bu tema ile ilgili gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

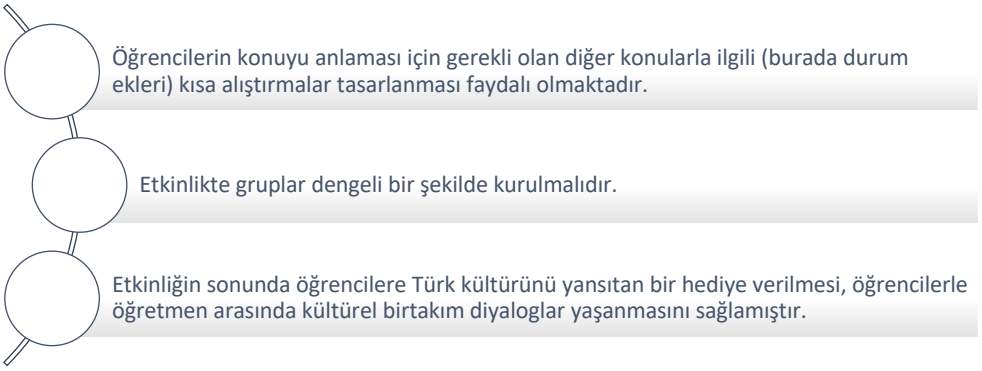


Şekil 4.111. İşleve Dayalı Kartları Birleştir Alıştırmasına İlişkin Gözlemci Görüşleri

Şekil 4.109. incelendiğinde bağımsız gözlemciye göre yarışma şeklinde bir alıştırma olması öğrencilerin motivasyonunu artırmıştır. İki grupta farklı setler olduğu için öğrenciler diğer seti görememiştir. Bu alıştırma için daha fazla zaman ayrılıp iki seti de iki grubun görmesi sağlanabilir. Bireysel çalışmaların arasında bir grup çalışmasına yer verilmesi çeşitliliği artıracaktır. Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdadır:

> **BG** "10. adımda aktivitenin yarışma şeklinde yürütülmesi öğrencilerin motivasyonunu artırdı ama sanırım iki grupta farklı setler vardı (emin değilim) ve tüm öğrencilerin tüm durum eklerini görme fırsatı olmadı (yanılıyorsam afedersiniz). Belki eşleştirilen cümlelerin sırayla sınıfa okunması / okutulması iyi bir fikir olabilir." "Bireysel çalışmalardan sonra bir de grup çalışması yapılması çeşitliliği artırdı."

Bu tema ile ilgili öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.112. İşleve Dayalı Kartları Birleştir Alıştırmasına İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

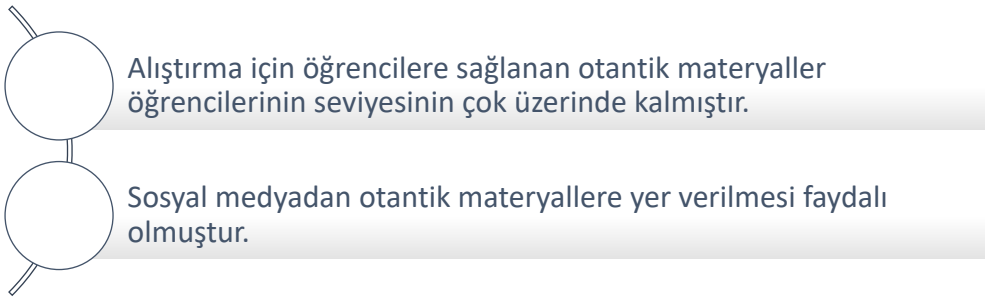
Şekil 4.110. incelendiğinde kartlar dağıtılmadan önce etkinliğin nasıl yapılacağı öğrencilere açıklanmalıdır. Öğrencilerin konuyu anlaması için gerekli olan diğer konularla ilgili (burada durum ekleri) kısa alıştırmalar tasarlanması faydalı olmaktadır. Gruplar dengeli bir şekilde oluşturulmalı, her grupta motivasyon ve başarı açısından iyi öğrenciler olduğu gibi zayıf öğrenciler de bulunmalıdır. Etkinliğin sonunda öğrencilere Türk kültürünü yansıtan bir hediye verilmesi, öğrencilerle öğretmen arasında kültürel

birtakım diyaloglar yaşanmasını sağlamıştır. Böylece öğrenciler yaşadıkları şehirde yer alan Türk marketinin yerini öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Bir öğrenci hediyeyi saklamış, Türkiye seyahatinde açacağını belirtmiştir. Bu da öğrencinin ödüle anlam yüklediğini göstermektedir. Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdadır:

> **AÖ** "Öğrencilerden grup olmalarını istedim. Bu etkinliği grup olarak yapmaları iyi oldu; ancak alıştırmanın bir yarışma şeklinde olacağını açıklamadan öğrencilere kâğıtları dağıttım. Öncelikle alıştırmanın yönlendirmesi tamamen açıklanmalı sonra kartlar dağıtılmalıdır." "Öğrencilerden kaybeden grup genel olarak derste de zayıf ve isteksiz olan gruptu. Bu bakımdan mümkünse gruplar oluşturulurken dengeli bir dağılım sergilenmelidir. Her grupta iyi olan öğrencilerin yanında biraz daha isteksiz öğrenciler olmalıdır." "Alıştırmanın faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler durum eklerinin mantığını iyi anladılar. Kaybeden grup yalnızca zamanında bitiremedi. Onlar da kartları doğru birleştirdi." "Hediye verilmesi motivasyonu çok artırdı. Çok sevindiler. Bir öğrenci kutuyu açmayacağını Türkiye'ye giderken uçakta açacağını söyledi. Bu durum öğrencinin hediyeye anlam yüklediğini göstermekteydi. Hediyeleri Türkiye'den getirmediğimi; çünkü Türkiye'den geleli uzun zaman olduğunu, ancak West Haven'da yer alan Türk marketinden aldığımı belirttim. Bu da ilgilerini çekti. Türk marketinin yerini sordular. Türk marketi olmasına şaşırdılar. Bu da kültürel açıdan bir kazanım oldu diyebilirim." "Sadece kazanan gruba değil kaybeden gruba da hediyeden verdim. Kazanan gruba kişi başı, kaybeden gruba grup olarak bir tane verdim. Diğer öğrencilerin de motivasyonu için iyi oldu diyebilirim."

4.2.3.2.3. Kullanıma Dayalı Alıştırmalar

Bu tema ile ilgili öğrenci ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

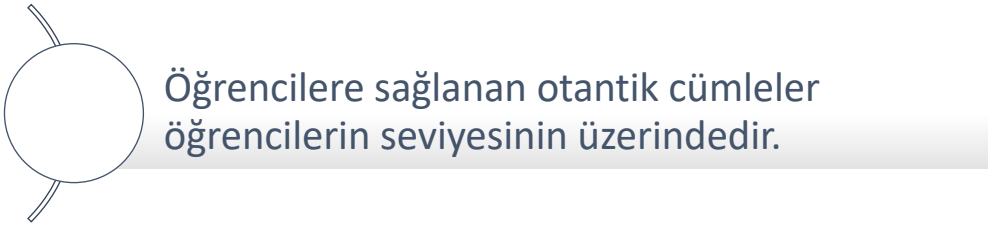


Şekil 4.113. Kullanıma Dayalı Alıştırmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci ifadeleri aşağıdadır:

> **Ö1** "I did not enjoy this exercise. The catchphrases were often a bit too advanced in terms of grammar. This forced me to essentially use google translate." **Ö2** "This was helpful, dissecting social media is often very helpful for language learning." **Ö3** "I thought it was fun and interesting." **Ö4** "This was also interesting, but it's difficult to explain in Turkish why we chose a given phrase." **Ö5** "I dont think we knew enough grammar or vocabulary to talk about the phrases we had."

Bu tema ile ilgili gözlemcilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

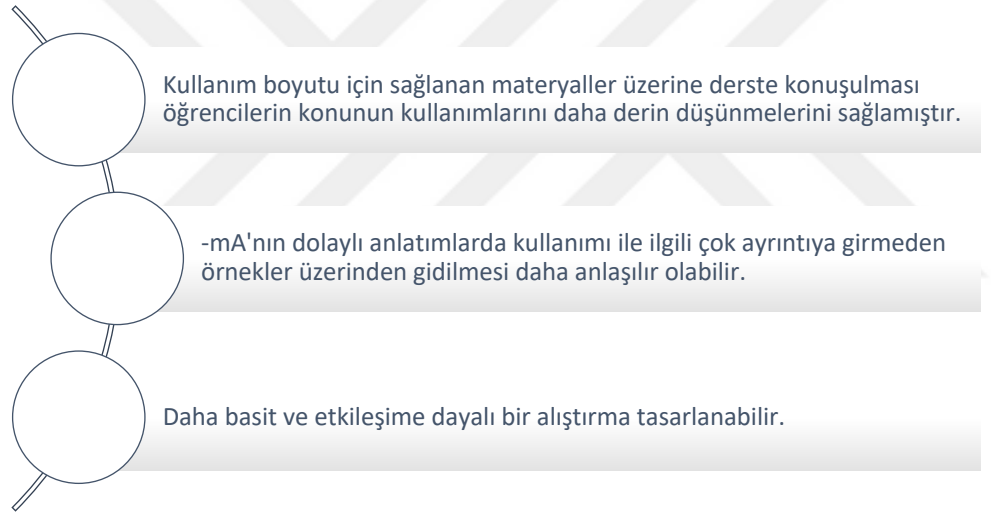


Şekil 4.114. Kullanıma Dayalı Alıştırmalara İlişkin Gözlemci Görüşleri

Bağımsız gözlemci-1 ifadeleri aşağıdadır:

> **BG** "Sonuçları yarın gözlemleyeceğiz, fakat alıştırmalar anlaşılırdı." "Verilen cümleler öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğu için (yapı olarak) öğrenciler anlamakta ve bu konularda konuşmakta zorlandılar."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.115. Kullanıma Dayalı Alıştırmalara İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

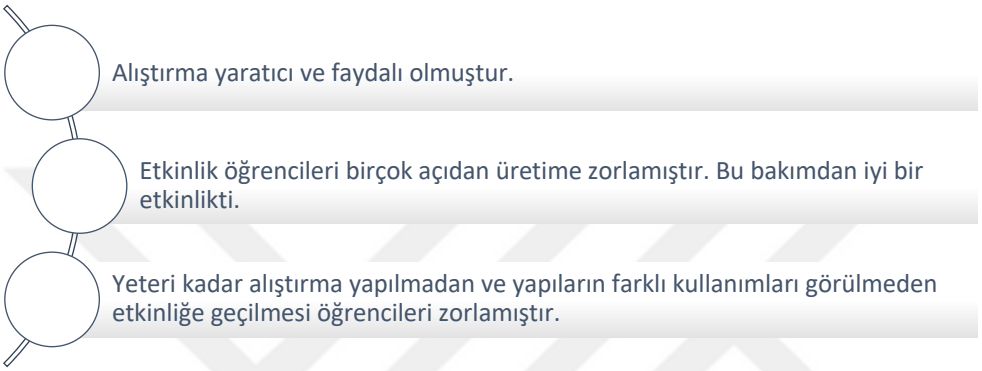
Şekil 4.113. incelendiğinde araştırmacı öğretmene göre kullanım boyutu için sağlanan materyaller üzerine derste konuşulması öğrencilerin konunun kullanımlarını daha derin düşünmelerini sağlamıştır. *-mA*'nın dolaylı anlatımlarda kullanımı ile ilgili çok ayrıntıya girmeden örnekler üzerinden gidilmesi daha anlaşılır olabilir. Önceki uygulamada zor anlaşılan konu bu uygulamada daha kolay anlaşıldı. Bazı cümleler öğrencilerin seviyesinin çok üzerindeydi. Daha basit ve etkileşime dayalı bir alıştırma tasarlanabilir. Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdadır:

> **AÖ** "Film repliklerine öğrenciler sadece göz atmıştı. Derste de telefonlarından yeniden açtılar. Cümlelerin anlamları ve neden onlar için anlamlı oldukları üzerine konuştuk. Cümlelerin anlamları üzerine hem derin düşünmeleri hem de yapıları daha iyi anlamaları için iyi oldu." "*-mA'*nın dolaylı anlatımlarda kullanımı ile ilgili konu için kısa bir sözlü alıştırma yapmak faydalı oldu. Öğrenciler konunun bağlamını, ne zaman

kullandığımızı anladılar. Bağlama göre emretti, söyledi gibi fiillerin değiştiğini de önceki uygulamalara göre daha iyi anladılar. Geçtiğimiz uygulamada daha ayrıntılı vermiştim; ancak daha büyük problemler ortaya çıkmıştı." "Ertesi gün öğrencilerin replikler üzerine görüşlerini konuşmamız faydalı oldu; ancak bazı replikler öğrencilerin anlaması için gerçekten daha zordu. Daha basit ve etkileşime dayalı bağlamlar oluşturulup bunlar üzerine konuşmak daha iyi olacaktır."

4.2.3.2.4. Kontrollü Etkinlikler

Bu tema ile ilgili öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

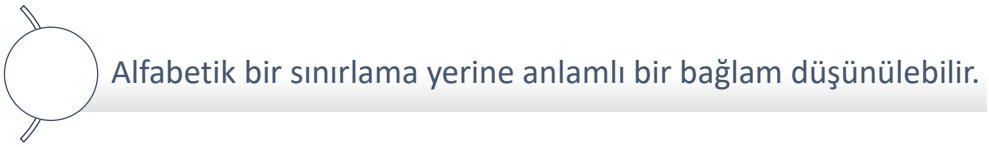


Şekil 4.116. Kontrollü Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci ifadeleri aşağıdadır:

Ö1 "This exercise was definitely good practice. You forced me to think of a variety of verbs. It took a while, but was a worthwhile exercise." **Ö2** "It worked well for those who completed the assignment but all students did not do the homework." **Ö3** "It was creative and useful." **Ö4** "This was an interesting challenge, but I'm not sure how relevant it was to the material." **Ö5** "The instructions in class were to use the *-mAK* construction for all the sentences, which made it much harder becuase I've never seen that many different uses of the construction without simply repeating "istemek." Simply making sentences with the verbs would've been easier."

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemcinin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



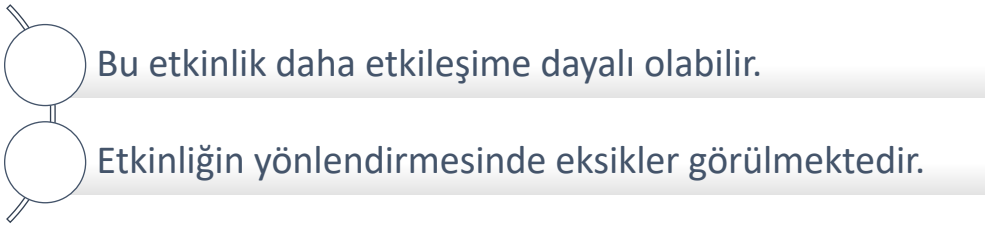
Şekil 4.117. Kontrollü Etkinliklere İlişkin Gözlemci Görüşleri

Bağımsız gözlemci-1 ifadeleri aşağıdadır:

BG "Çalışma Kâğıdı-5 için yönlendirme *-mA* ve *-mAK* içeren cümleler olarak değiştirilmeli. Bu aktivitenin daha anlamlı bir bağlamla sınırlandırılması iyi bir fikir olabilir. Alfabetik sınırlama yerine anlamlı bir bağlam düşünülebilir." "Plana göre öğrenciler birbirini kontrol edecekti ama öğretmen tek tek kontrol etti. Bu biraz zamanın kullanımı yönünden problem yaratabilir. (Pardon! Bir sonraki bölümde bu da varmış. Biraz kafam karıştı.). Ayrıca, bu arada diğer öğrencilere bir görev verilmediği için öğrenciler aralarında konuşmaya başladı. Bunun yerine ödevlerin toplanıp daha sonra

geri dönüt verilmesi iyi bir fikir olabilirdi. Geri dönütler bireysel olarak verildiği için onların anlaşılırlığı, tutarlılığı konusunda gözlem yapamadım."

Bu tema ile ilgili araştırmacı öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



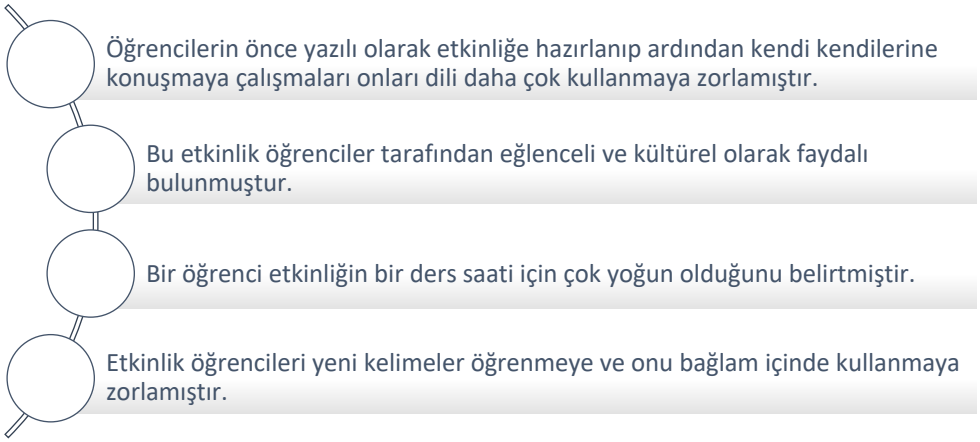
Şekil 4.118. Kontrollü Etkinliklere İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdadır:

AÖ "Bu etkinliğin yönlendirmesini etkinlikten önce bir cümle üzerinden kısaca açıkladım; ancak fark ettim ki etkinliğe *-mA* ve *-mAK* içeren cümleler yazmaları gerektiğini yazmayı unutmuştum. Bunun eklenmesi lazım." "Cümle yazmaları için 10 dk vermeyi planlarken vakti az kaldığı için 5 dakika verdim; ancak zaten bu 5 dakika yeterli oldu. Öğrenciler sanki 5 dakikada yazabildikleri kadar cümle yazdılar. Sonra duraksadılar." "Bu basamak daha etkileşime dayalı bir şekilde tasarlanmalı. Etkinliğin amaç ve dayanakları modelle uyumlu; ancak daha etkileşimli olabilir." "İlk gün ve ertesi gün etkinlik için yazılan cümleleri kontrol ederken öğrencilerin büyük oranda doğru yaptıklarını gözlemledim. Ortaya çıkan hatalar da *-mA* ve *-mAK*'la ilgili değildi, başka konularla ilgiliydi." "Ertesi gün öğrencilerden birbirlerinin cümlelerini anlamları bakımından değerlendirmelerini istedim. Ödevi yalnızca 2 öğrenci tamamlamıştı. Bu yüzden yalnızca ikisi kâğıtlarını değiştirdi. Birbirlerinin cümlelerini değerlendirdiler. Anlamları üzerine konuştuk. Neden beğendiklerini açıkladılar. Öğrencilerin beğendiği cümleler kendilerinden de bir şey buldukları cümlelerdi." "Öğrencilere bireysel olarak verdiğim dönütleri öğrenciler anladılar. Çabuk kavrıyorlar."

4.2.3.2.5. Serbest Etkinlikler

Bu tema ile ilgili öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

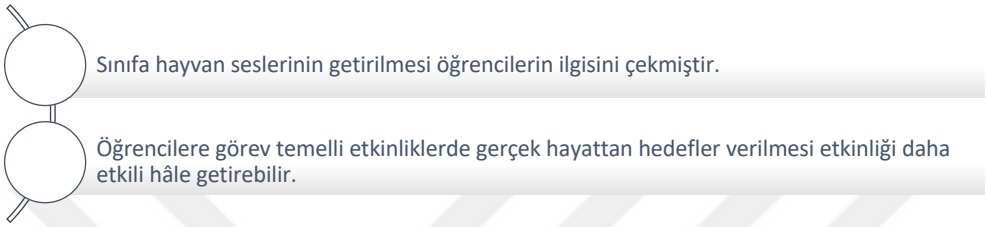


Şekil 4.119. Serbest Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci ifadeleri aşağıdadır:

Ö1 "I think this exercise was very effective. Especially when you asked me not to read from what I had written, forcing me to think of my subject instead of recite the text I prepared." **Ö2** "This was my favorite part of the lesson plan. It was both humorous and imparted cultural knowledge that I would never have learned otherwise." **Ö3** "I think it was an interesting decision. Generally, however, I believe that the material was a bit too much for one class." **Ö4** "N/A—auditor, didn't do this part." **Ö5** "It was an interesting activity because it forced us to learn some new vocabulary and use it in context."

Bu tema ile ilgili bağımsız gözlemcinin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:

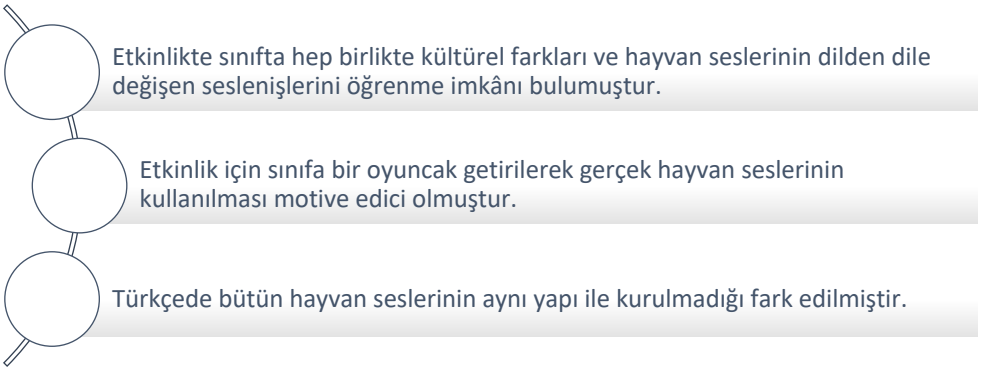


Şekil 4.120. Serbest Etkinliklere İlişkin Gözlemci Görüşleri

Bağımsız gözlemci ifadeleri aşağıdadır:

BG "Öğrenciler için hayvan sesleri her zaman ilginç bir konu oluyor. Ayrıca sesli kitap kullanılması bunu daha ilginç hâle getirdi. İş temelli aktivitelerde öğrencilere bunu yapmaları için gerçek hayattan gerekçeler verilirse yani bunu neden yapmaları gerektiğine dair bir senaryo verilirse daha etkili olabilir."

Bu tema ile ilgili öğretmenin ifadeleri analiz edildiğinde şu görüşler öne çıkmaktadır:



Şekil 4.121. Serbest Etkinliklere İlişkin Araştırmacı Öğretmen Görüşleri

Araştırmacı öğretmen ifadeleri aşağıdadır:

AÖ "Bu etkinlik için sınıfa bir oyuncak getirmem öğrencilerin ilgilerini çekti. Oldukça motive olduklarını gözlemledim. Bu oyuncağı kullanarak sırayla hayvanların seslerini dinledik." "Hayvan seslerinin dilden dile değişmesi öğrencilerin oldukça ilgisini çekiyor. Hem kendi kültürleri, dilleri hem de hedef dille ilgili farkındalık kazanıyorlar. Öğrenciler bazı hayvanları kendileri sordular. Onların dilindeki sesler üzerine konuştuktan sonra Türkçede nasıl seslendirildiklerini sırayla söyledim. Aynı zamanda Kuzuların melemesi şeklinde tahtaya yazarak bir liste oluşturdum. Öğrencilerin yapıları bu aşamada da görmesi bakımından iyi oldu." "Dersten sonra öğrencilere gönderdiğim mailde bir video ekledim. Bu videoda ödevi nasıl yapacaklarının bir örneği vardı. İşi nasıl yapacaklarını görmeleri için bu da faydalı oldu." "Ertesi gün öğrenciler araştırdıkları ses ya da

davranışları başarılı bir şekilde anlattılar; ancak öğrencilerin yazdıkları notlara bakmayı unuttum. Öğrenci ürünlerine bakmak için bu notlar da alınabilirdi." "Sesler üzerine konuşurken kültürel farkları da fark etme imkânı bulduk. Örneğin Türkçede keçi gibi inatçı denilirken Amerika'da eşek gibi inatçı deyimi kullanılıyordu." "Öğrenciler bu etkinlikte hiç duymadıkları bilgileri öğrenme imkânı da buldular. Örneğin ördeklerin vak vak sesi yalnızca dişi ördeklerin çıkardığı bir sesti, erkek ördekler daha farklı, ıslık gibi bir ses çıkarıyorlardı." "Bu etkinlikte ayrıca bazı seslerin Türkçede nasıl fiil yapıldığını öğrenme imkânı bulduk. Bu fiil yapma sürecinin istisnalarının da olduğunu gördük. Örneğin hindilerin guluması yapamıyoruz."

V. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm iki alt bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmanın sonuçları sunulmuş ve tartışılmıştır. İkinci bölümde ise araştırmanın sonuç ve tartışmasına dayanarak öğretmen ve araştırmacılar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın sonuçlarının tartışılması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki "İhtiyaç Analizi Aşaması" iken ikincisi "Model Geliştirme Aşaması"dır.

5.1.1. İhtiyaç Analizi Aşamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk ve hazırlık aşaması olan ihtiyaç analizinin sonuçlarının tartışılması araştırma sorularına göre yapılandırılmıştır. Bu araştırma soruları altında ulaşılan temalar aşağıda sunulmuştur.

5.1.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde "Dilbilgisinin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenmedeki yeri nedir?" sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Bu bölümdeki görüşler 2 alt temaya ayrılmıştır. Bunlar;

1. Dilbilgisinin önemi ve öğrenilme sebepleri,
2. Dilbilgisi ile dil becerileri arasındaki ilişkidir.

Bu temalar kapsamında ulaşılan sonuçlar şöyledir:

5.1.1.1.1. Dilbilgisinin Önemine ve Öğrenilme Sebeplerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

- İhtiyaç analizinde öğrencilerin %93'ü ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken dilbilgisi öğrenmeyi önemsediğini belirtirken öğrencilerin %7'si dilbilgisini önemli görmediğini belirtmiştir. Buna karşılık okutmanların %100'ü dilbilgisini bu süreçte önemli gördüğünü belirtmiştir. Sonuç olarak bu dağılımlar dilbilgisi eğitiminin temelde öğrenciler ve okutmanlar tarafından büyük oranda önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır.

- İhtiyaç analizinde öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amaçlarının dilbilgisine yükledikleri anlamda etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin amaçlarından biri olan "tez yazmak" dilbilgisine de ağırlık vermelerine yol açmaktadır. Bu bulgu dilbilgisinin yazılı dil ile olan doğrudan bağlantısını da göstermektedir. Öğrenciler ayrıca eğitim için dilbilgisini ayrıntılı olarak öğrenmeleri gerektiğini; ancak günlük iletişim için yüzeysel olarak öğrenmelerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Buna benzer bir bulgu okutmanların görüşlerinde de görülmekte eğitim (akademik amaçlar) için dilbilgisinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Okutmanlar ek olarak dil öğrenme amaçlarına göre dilbilgisinin oranının değişebileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak dilbilgisinin örtüklük ya da açıklık derecesi öğrencilerin dili hangi amaçla öğrendiklerine bağlı olarak değişmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme amaçları ağırlık verdikleri beceriye de etki etmektedir. Derslerde öğrencilerin amaçları da göz önünde bulundurulup bu amaca uygun becerilere ağırlık verilmelidir.

  Fidan da (2016: 263) öncelikli hedefi gündelik hayatını sürdürmek olan bir öğrenci ile birincil hedefi akademik çalışmalar yapmak, yazılı ve sözlü dil kullanımlarında üstdil kullanmak zorunda olan bir başka öğrenciye aynı ölçüde ve seviyede dilbilgisi öğretimi yapmanın uygun olmayacağını belirtmiştir. Bu araştırmada görüşme yapılan öğrencilerin tamamı lisansüstü eğitim için Türkçe öğrenmekte olduğundan yazı ile çokça meşgul olacaklarının farkındadır. Onlara göre yazarken doğru cümleler kurabilmenin yolu dilbilgisinden geçmektedir. Dilbilgisinin yeri ile ilgili başka bakış açılarını da fark edebilmek için aynı sorunun yalnızca günlük iletişim amacıyla Türkçe öğrenmekte olan bir gruba sorulduğu ayrı bir araştırma yapılabilir.

- İhtiyaç analizinde öğrenciler ve okutmanlar dilde doğruluk için dilbilgisinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin özellikle herhangi bir açık dilbilgisi eğitimi almadan günlük iletişim içinde dili öğrenen arkadaşlarının kendilerinden daha akıcı konuşabildiklerini; ancak onların ifadelerinin yanlış kullanımlarla dolu olduğunu belirtmeleri dikkat çekicidir. Sonuç olarak öğrenciler doğruluk kaygısından dolayı dilbilgisi öğrenmeyi önemsemektedir; ancak dilde akıcı olmak da istemektedirler. Dilbilgisi derslerinde doğruluğa yönelik alıştırma ya da

etkinlikler düzenlendiği gibi akıcılığa yönelik etkinlik ve alıştırmalar da düzenlenmelidir (**İAS1**).

Öğrencilerin dikkat çektiği doğruluk ve akıcılık arasındaki sürtüşme Skehan (1994: 188-189), Celce-Murcia ve Hilles (1988: 2), Thornbury (2002: 16) ve Ellis'in (2016: 4) tespitleriyle de uyumludur. Buna göre dili örtük bir şekilde ele alan derslerde öğrenciler iletişimsel etkinliklerle uğraştıkça dili akıcı konuşmaya yatkınlık göstermektedirler; ancak bu tür dersler dilbilgisi bakımından hatalı, anlam bakımından çok açık olmayan cümlelerin öğrencinin dilinde yerleşmesine de sebep olabilmektedir. Bu duruma *fosilleşme* (fossilization) denilmektedir. Türkçede *-(y)I* durum ekini örtük olarak öğrenen kişilerin bu yapıyı yerleşik bir hata olarak kullanmama eğilimi fosilleşmeye örnek olarak gösterebilir.

- İhtiyaç analizinde öğrenci ve okutmanlar dilin sistemini anlamak ve dile hâkim olmak için dilbilgisinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda dillerin birbirinden farklı olduğunu, aradaki bu farklıkları anlamak için dilbilgisinin çok faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Dilin sistemini bilen bir öğrenci yaptığı hataların sebebini daha iyi ve kolay tespit edebilmekte ve hatasını düzeltebilmektedir. Sonuç olarak öğrencinin bir dili dilbilgisi eğitimi ile birlikte öğrenmiş olması dilbilimsel düşünme becerilerini geliştirdiği için onun başka dilleri öğrenmesini de kolaylaştırmaktadır. Dilbilgisi öğrenmeden dil öğrenmeye çalışan öğrencilerin dilbilimsel düşünme becerileri daha az gelişmektedir.

  Ellis'e göre (2016: 1-13) dili kullanma becerisine sahip insanlar dili örtük olarak bilmektedirler. Dilin sistemi hakkında bilgi sahibi olmaksa *açık bilgi* (explicit knowledge) sahibi olmak demektir. İnsan, ana dilini yalnızca örtük bilgi ile öğrenirken yabancı bir dili hem örtük hem de açık bilgi ile öğrenir. Öğrenci yabancı dilini ana dili üzerine bina ettiği için muhakeme yürütebilmesi için açık bilgiye yani dilbilgisine muhtaçtır.

- İhtiyaç analizinde okutmanlar iyi bir dil eğitimi için kendilerinin de dilbilgisine hâkim olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Okutmanların ifadelerine göre dilbilgisi bilmeyen bir okutmanın dil öğretmesi zordur; çünkü herhangi bir beceri dersinde bile öğrenciler iki cümle arasındaki farkı sorabilmekte, bu cümlelerde bir mantık aramaktadırlar. Sonuç olarak PD derslerinde okutmanların hem alan

bilgisine hem de pedagoji bilgisine ihtiyaçları vardır. Bu ikisini birleştirebilen okutmanlar dil öğretiminde daha başarılı olmaktadır.

Mitchell (1994) öğretmenlerin *dilbilgisi bilgisi*ne (grammar knowledge) çeşitli amaçlarla sahip olmaları gerektiğini belirterek bunlardan bazılarını sıralamaktadır. Buna göre öğretmenler 1. Öğrencilerinin geçtikleri gelişim aşamalarını tanımak ve izlemek, 2. Öğrencilerin üretimi sırasında onların hatalarını düzeltebilmek ve dönüt verebilmek, 3. Hedef dilin sistemi hakkında öğrencileriyle konuşabilmek ve bu sistemi anlamalarında öğrencilerine yardımcı olabilmek için dilbilgisine ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin açık dilbilgisi anlatımına ihtiyaçları tartışılabilir ve değişebilir olsa da öğretmenlerin Mitchell'in sıraladığı sebeplerden ötürü derin bir dilbilgisine sahip olmaları bir zorunluluk olarak görülmektedir (220-221).

5.1.1.1.2. Dilbilgisinin Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma

- İhtiyaç analizinde öğrenciler dilbilgisinin dört temel dil becerisinden ayrık olarak ele alınmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu tür bir yaklaşım öğrencilerin konular arasında uyum kuramamalarına neden olmaktadır. Okutmanlar da ders programlarında dilbilgisinin beceriler içindeki yoğunluğunun ve sıralamasının iyi ayarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak dilbilgisinin dört temel dil becerisi ile daha iyi nasıl bütünleştirilebileceğinin yolları aranmalıdır.
- İhtiyaç analizinde öğrenci ve okutmanlar bazı ders kitaplarının dilbilgisini çeşitli temaların içinde eritilmiş olarak ele aldığını belirtmişlerdir. Öğrenci ve okutmanlara göre dilbilgisi açıklamalarına hiç yer vermemek problemlere yol açabilmektedir. Sonuç olarak dilbilgisinin tamamen örtük olarak işlenmesi öğrencilerin konuyu anlamasını zorlaştırmaktadır. Önemli olan dilbilgisinin dil derslerindeki oranını doğru tespit ederek dört temel dil becerisi ile birlikte yürütülmesidir (**İAS2**). Bu sonuç Xing (2006: ix) ve Güven'in (2013: 1-2) araştırmalarıyla da desteklenmektedir. Buna göre dilbilgisi dersleri dört temel dil becerisinin içinde açıklamalı olarak sunulmalıdır. Mitchell (1994: 216) öğretmenlerle bir araştırma yürütmüş, bu araştırmada öğretmenler genellikle iletişime dayalı, öğrenci merkezli, tematik bir eğitimi tercih ettiklerini iddia

etmişlerdir; ancak aynı öğretmenlerin uygulamalarına bakıldığında iddia ettiklerinin tam tersini yaptıkları, çoğunlukla bir dilbilgisi müfredatı ve ders kitabı takip ettikleri görülmektedir. Mitchell'in araştırması da bu araştırmadaki sonuca benzer şekilde öğretmenlerin her ne kadar iletişime dayalı dersler yaptıklarını söyleseler de sistematik dilbilgisi eğitiminden vazgeçemediklerini göstermektedir.

- İhtiyaç analizinde okutmanlar PD ders kitaplarının çok yöntemli ve pratik anlatımlı hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak PD kitapları ve dersleri farklı yaklaşım ya da yöntemleri birlikte kullanmalıdır. Okutmanlar öğrencilerin ihtiyacına göre farklı yaklaşım ya da yöntemleri kullanmalıdır. PD'de kurallar ve sunumları mümkün olduğu kadar pratik olmalıdır.

5.1.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde "Türkçe dilbilgisi derslerinde öğrencilerin en çok zorlandıkları konular nelerdir?" sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ve tartışmaları aşağıda sunulmuştur.

5.1.1.2.1. Türkçe Dilbilgisinde Öğrencilerin Zorlandıkları Konulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

- İhtiyaç analizinde öğrenciler, okutmanlar ve araştırmacı öğretmenin ifadelerine dayanarak ikinci/yabancı dil olarak Türkçe derslerinde dilbilgisi konuları arasında en zor olarak görülen konular sırasıyla şunlar olmuştur:

  1. Yan cümleler (%45)
  2. Çatılar (%27)
  3. Seslendirme (Ses Bilgisi) (%9)
  4. Gelecek Zaman (%9)
  5. Geniş Zaman (%5)
  6. -mIş'lı Geçmiş Zaman (%5)

  Sonuç olarak %45 oranında yan cümleler (sırayla *-mA/-mAK, -DIK/-AcAK* ve -A -A/-ArAK ekleri), %27 oranında çatı konusu (ettirgen+edilgen ve edilgen), %9

oranında seslendirme, %9 oranında gelecek zaman, %5 oranında geniş zaman, %5 oranında -mIş'lı geçmiş zamandır. Buna benzer bir çalışmayı Fidan da (2016) yapmış, öğrencilerin en çok zorlandıkları konuların sırasıyla ek eklemleme süreçleri, zamanlar (belirsiz geçmiş zaman ve geniş zaman), zarflar, edilgen yapılar, bileşik zamanlar, ettirgen yapılar ve sözdizimiyle ilgili süreçler olduğunu, ardından da %3,77 oranı ile adlaştırma ve zarf-fiiller konusunun geldiğini belirtmiştir. Aynı araştırmada öğretmenler ise öğrencilerin adlaştırma (*-mA* ve *-DIK*), fiilimsiler, ad durum ekleri, birleşik zamanlar, fiillerde çatı, iyelik ekleri ve tamlamalar gibi konularda zorlandıklarını belirtmişlerdir (266-9). Fidan'ın araştırmasında öğrencilerin görüşleri bu araştırmadaki bulgularla uyum göstermese de okutmanların görüşleri uyum göstermektedir. Okutmanlar, bu araştırmada da olduğu gibi adlaştırma yapılarının en zor konulardan olduğunu ifade etmişlerdir.

5.1.1.2.2. Türkçe Dilbilgisinde -mA/-mAK Konusunda Zorlanılmasının Sebeplerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

- İhtiyaç analizinde öğrenci ve okutmanların ifadelerine göre *-mA* ve *-mAK* eklerinde zorlanılmasının sebebi bu iki ek arasındaki ayrımın net olarak sunulamamasıdır. Sonuç olarak *-mA* ve *-mAK* arasındaki fark net olarak betimlendikten sonra öğrencilere sunulmalıdır. Tomlin (1994: 141) ve Keck ve Kim'e göre (2014: 9) PD derslerini betimleyici dilbilgisi beslediği için bu tür problemlerin çözümü hem betimleyici dilbilgilerinde hem de pedagojik amaçlı dilbilgilerinde aranmalıdır. Buna benzer şekilde Candaş Karababa da (2009: 276) yabancı dil olarak Türkçe kaynaklarının öğrencilerin gereksinimleri ve seviyeleri açısından yeterli olmadığını vurgulayarak Türkçe dilbilgisinin ayrıntılı olarak betimlendiği çalışmalardaki yetersizliğin pedagojik kaynakların da yetersiz olmasına etkisi olduğunu belirtmektedir. Aydın da (1999: 33) bir dilbilgisi betimlemesinin tutarlı olup olmadığını test etmenin iki yolu bulunduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki bu betimlemeyi bilgisayar ortamına aktarmakken ikincisi -ayrıca daha belirleyici olanı- eğitime uygulamaktır. Dilbilgisi betimlemelerini öğrencilerinize öğretebiliyorsanız ve onlar da öğrenebiliyorlarsa dilbilgisinin tutarlı olup olmadığını söyleyebilirsiniz. Bundan dolayı bu

araştırmada da *-mA* ve *-mAK* eklerinin öğrencilere öğretilerek bir pedagojik dilbilgisi ders içeriği geliştirilmek amaçlanmıştır. Neticede son uygulamada öğrenciler için daha öğrenilebilir ve tutarlı bir içerik meydana getirilmiştir.

5.1.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde "Türkçe dilbilgisi dersleri nasıl tasarlanmalıdır?" sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Bu bölümdeki görüşler 6 alt temaya ayrılmıştır. Bunlar;

1. Kuralavarım ya da kuraldangelimle tasarım
2. Dilbilgisi açıklamaları
3. Görsellerin kullanımı
4. Aracı dil kullanımı
5. Alıştırmalar ve etkinlikler
6. Kaynak ihtiyacıdır.

Bu temalar kapsamında ulaşılan sonuçlar şöyledir:

5.1.1.3.1. Kuralavarım ya da Kuraldangelimle Tasarıma İlişkin Sonuç ve Tartışma

- İhtiyaç analizinde okutman ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda okutmanların tamamı (%100) kuralavarım yaklaşımının dilbilgisi derslerinde daha işe yarar olduğunu düşünürken, öğrencilerin çoğunluğu (%62) kuraldangelim yaklaşımının işe yarar olduğunu düşünmektedir. Sonuç olarak okutmanların ya da araştırmacıların düşündüğü birtakım yaklaşımların öğrencilerin beklentileri ile örtüşmeyebileceği görülmektedir. Bu yüzden dil öğretimi yaklaşımlarına mutlak ve donuk bir olguymuş gibi yaklaşılmamalıdır. Her yaklaşımın ortaya çıktığı koşulların farklı olduğu düşünülürse aslında her sınıf kendine has bir yaklaşım üretmeye adaydır. Kuraldangelimde öğrenciye önce kuralların verilip ardından bu kurallara uygun örneklerin sunulması işlemi uygulanırken kuralavarımda öğrenci önce örneklerle karşılaşır bu örnekler üzerinden kuralları çıkarır ya da kurallar öğretmenin yönlendirmesiyle çıkartılır. Kuralavarım uygulamalarında farklı uygulamalar görülmekle birlikte yaklaşımın özü bu şekildedir (Bkz. Ke, 2008). Leech (1994: 20) ve Ellis'in (2005: 220) de

belirttiği gibi öğretmenlerden beklenen sınıflarında bir uygulayıcı gibi davrandıkları gibi aynı zamanda bir entelektüel gibi davranmalarıdır. İdeal bir öğretmen öğrencilerinin beklentilerini ve bunların sebeplerini doğru analiz edebilir ve öğrencileri için onların beklentilerine uygun çözümler geliştirebilir. Araştırmalar da esnek bir şekilde yapılandırılıp öğrencilerin eğilimlerine göre yaklaşımlar uygulandığında öğrencilerin daha başarılı olduğunu göstermektedir. Ayrıca ihtiyaç analizi için yapılan görüşmeleri göre kuralavarım yaklaşımına yatkın olan öğrenci ve okutmanlar bu tür öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu düşünmektedirler. Kuraldangelime yatkın olan öğrencilerse kuraldan önce örneklerle karşılaşıldığında bunları anlamanın mümkün olmadığını belirtmektedirler. Buna rağmen öğrenciler görüşmelerde konuya göre yaklaşımların değişebileceğini de ifade etmişlerdir. Okutman ve öğrencilerin işaret ettiği bu yaklaşımlar dilbilgisi öğretiminde iki temel yaklaşımdır. Bu yaklaşımlar aslında insan zihninin iki temel öğrenme biçimi olan tümevarım ve tümdengelimin dilbilgisine uyarlanmış şeklidir.

Kuralavarım ve kuraldangelim uygulamaları sonucunda çeşitli sınırlılıklar ve imkânlar da ortaya çıkabilmektedir. Buna göre bu yaklaşım ile edinilen bilgi öğrencinin zihninde yerleşmeyebilir; ancak daha fazla veri ile desteklendikçe güçlendirilebilir. Örnekler üzerinden yapılan genellemeler üreticiliği beslese de bu tür bir edinim süreci oldukça yavaş ilerlemektedir. Oysa *açık anlatım*la (explicit instruction) kısa yoldan *pratik kuralla*rın (rule of thumb) verildiği kuraldangelim yaklaşımında öğrenme daha hızlı oluyor görünmektedir. Bunun yanında kuralavarım yaklaşımında edinimin olup olmadığı kestirilememekte, kuralların basitleştirmesi yoluna gidildiği için hatalı varsayımlar yerleşebilmektedir (Leech, 1994: 23-24; Ellis, 2005: 213). Bu iki yaklaşımın sahip olduğu imkânlar ve sınırlılıklar değerlendirildiğinde derslerde bu iki yaklaşımdan hangisinin uygulanacağına duruma göre karar verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. İnsanların öğrenme stratejileri değişmez olgular olmadıkları için bu yaklaşımlar da değişmez ve yerleşmiş yaklaşımlar olarak kabul edilemez. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurarak bu iki yaklaşımı ne kadar başarılı bir şekilde bir araya getirerek uygulayabilirlerse sınıfta o kadar çok öğrencinin konuyu anlaması mümkün olacaktır (Celce-Murcia ve

Hilles, 1988: 5; Cook, 2008: 37-38). Burada konu (biçim) ve öğrenci gibi çeşitli etkenler devreye girmektedir. Bazı konular (biçimler) kuralavarımla öğrenilmeye daha yatkınken bazı konular kuraldangelimle öğrenilmeye yatkındır. Harley'in (1989) yürüttüğü araştırmada Fransızcayı ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler geçmiş zamanın Fransızcadaki iki türünü (preterite ve imparfait) saatlerce süren kuralavarımla öğrenmeye ve öğretmenin dönütlerine rağmen öğrenmekte başarısız olmuşlar; ancak aynı konuyu kuraldangelimle işlenen bir derste başarılı şekilde öğrenmişlerdir. İşlevleri çok belirgin olmayan ya da belirgin olsa da birden fazla işleve sahip olup karmaşık olan konular dilbilgisi derslerinde açıklamadan daha çok örnekler üzerinden sezdirilebilir. Bu durum psikoloji araştırmalarıyla da desteklenmiştir. İşlevi belirgin olan konularda ise doğrudan sunum yolu öğrenmeyi kolaylaştırır (Ellis, 2005: 213; 2016: 5-6). Bunun yanında bazı öğrenciler -bu çalışmanın bulgularında da görüldüğü gibi- kuralavarımla öğrenmeye yatkınken bazı öğrenciler kuraldangelimle öğrenmeye yatkındır. Konu ve öğrencilerin yatkınlığı bakımından kuralavarımın daha uygun görüldüğü durumlarda öğrencilerin dikkatlerini konuya çekme, *farkındalıklarını artırma* (consciousness raising) sağlanabilirken (Larsen-Freeman, 2001: 257) kuraldangelimin daha uygun görüldüğü durumlarda soyut olan bazı konuların öğrenim süreci hızlandırılabilir. Böylece bu araştırmanın bulgularında da görüldüğü gibi dili sistematik bir şekilde öğrenmeye yatkın olan öğrencilerin de beklentileri karşılanmış olmaktadır.

- Kuralavarım ve kuraldangelim yaklaşımları ayrık olarak uygulanabileceği gibi aynı ders içerisinde ikisinin birlikte uygulanması da mümkündür. Buna göre dersin bir kısmında kuralavarım yaklaşımı uygulanabilirken bir başka kısmında kuraldangelim uygulanabilir. Sonuç olarak derslerde kuralların öğretmen tarafından doğrudan verildiği ardından örnekler üzerinden bu kuralların sağlamasının yapılması da mümkündür. Tam tersinden öğretmenin öğrencileri önce örneklerle karşılaştırdığı, bu sayede öğrencilerin dikkati konuya çekilip bazı sonuçlar yaptırıldıktan sonra kuralın sunulduğu uygulamalar da mümkündür (**İAS3**).

- Araştırmanın sonuçlarına göre okutmanlar çoklu yaklaşım ve yöntemlerle hazırlanmış ders kitaplarına ihtiyaç duymaktadır. Bunun sebebi ise ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sınıfların genellikle heterojen gruplardan oluşmasıdır. Bir öğrenci için işe yarayan yaklaşım, yöntem ya da teknik bir başka öğrenci için işe yaramamaktadır.
- Bir dilbilgisi dersinin aşamaları ile ilgili Nation (2007'den aktaran Ellis Mike, 2016: 146) çeşitli yüzdeler vermiştir. Buna göre iyi bir dilbilgisi dersinin %25'i biçime ve anlatıma ayrılırken %50'si anlama dayalı etkinliklere, %25'i girdiye %25'i de çıktıya ayrılmalıdır. Geriye kalan %25'lik kısımda ise öğrencilerin dili akıcı konuşmasına katkı sunacak etkinlikler yapılmalıdır. Bu yüzdeler de dilbilgisi derslerinde genel olarak izlenmesi gereken yaklaşımla ilgili bir fikir vermektedir.

5.1.1.3.2. Dilbilgisi Açıklamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

- Araştırmanın ihtiyaç analizi için yapılan görüşmelere göre ders kitabında dilbilgisi konularına oldukça dar kapsamda değinilerek beceri etkinliklerine geçildiği anlaşılmaktadır. Bu durum öğrenciler ve öğretmenler açısından problem oluşturmaktadır. Ders kitabı dilbilgisi bakımından öğretmenlere yeteri kadar rehberlik edememekte; öğrencileri ise başka kaynak arayışına itmektedir. Bu durum okutmanlar açısından derse hazırlanmak için daha çok vakit ayırmayı gerektirmekte, öğrenciler açısındansa kaynaklar arasında da konu anlatımı bakımından farklar olduğu için kafa karışıklığına neden olmaktadır. Hâlbuki dilbilgisini öğrencinin tek bir kaynaktan doğru ve tutarlı şekilde öğrenmesi dil gelişimi açısından daha faydalıdır. Bu çalışmada ulaşılan bu bulgu Fidan'ın (2016) araştırmasıyla da desteklenmektedir. Fidan (2016) 5 adet Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik ders kitabını incelediği araştırmasında yalnızca bir kitapta dilbilgisi açıklamalarının olduğu bulgusuna ulaşmıştır. 3 kitapta açıklama bulunmamakta kurallar formülle verilmekte, geriye kalan 1 kitapta ise hiçbir şekilde dilbilgisine yer verilmemektedir; ancak bu son kitapta ayrı bir dilbilgisi kitabı vardır (265). Elbette ders kitaplarının açıklama kısmını öğretmene bıraktığı düşünülebilir; ancak Türkçe öğretmenlerinin dilbilgisi seviyesinin aynı olması mümkün değildir. Bazı öğretmenler dilbilgisi

açıklamalarında zorlanmaktadır. Hem öğrenciler için sınıfta ve evde çalışabilmelerini sağlayacak hem de öğretmenler için derse hazırlanmayı kolaylaştıracak şekilde dilbilgisi açıklamaları bir ihtiyaç olarak görünmektedir.

- Araştırmanın sonuçlarına göre dilbilgisi derslerinde özellikle biçimlerin işlevleri ve kullanımları üzerinde açıklamaya ya da örneklere ihtiyaç vardır. Bu yüzden PD biçimlerin işlevleri ve kullanımları üzerine odaklanmalıdır. Dilbilgisi biçimleri işlev ve kullanımları bakımından tespit edilip bunlarla ilgili örnek ve uygulamalar geliştirilmelidir (**İAS4**).

5.1.1.3.3 Görsellerin Kullanımına İlişkin Sonuç ve Tartışma

- İhtiyaç analizi için yapılan görüşmelere göre okutman ve öğrenciler için dilbilgisi derslerinde görsellerin kullanımı dersi daha anlaşılır hâle getirmekte ve hatırlama süresini artırmaktadır. Sonuç olarak gruptaki öğrencilerin birçoğu görerek öğrenmektedir. Bu durum özellikle "dilbilgisi içeriği"nin sunulmasında dikkate alınmalıdır.

5.1.1.3.4. Aracı Dil Kullanımına İlişkin Sonuç ve Tartışma

- İhtiyaç analizi için yapılan görüşmelere göre dilbilgisi derslerinde -özellikle de dilbilgisi kurallarının teknik olarak açıklanmasında- aracı dil kullanımı öğrencilerin çoğunluğu tarafından (%70) gerekli görülmektedir. Aracı dil, öğrenilen dilin açıklanması için kullanılan dil demektir. Sonuç olarak öğrenciler için kuralların anlayabilecekleri bir şekilde açıklanması tercih edilen bir yoldur. Bunun için homojen sınıflarda öğrencilerin ana dillerini de konuşabilen bir öğretmen tarafından yalnızca dilbilgisi kurallarının teknik olarak açıklandığı kısımlarda aracı dil kullanılabilir; ancak Türkiye'de çoğu ikinci/yabancı dil olarak Türkçe sınıfı homojen değildir. Öğrencilerin farklı anadillere ve yabancı dillere sahip olduğu bu tür heterojen sınıflarda öğretmenler mümkünse ve öğrencilerin tamamı tarafından biliniyorsa İngilizceyi aracı dil olarak kullanabilir. Bütün bunlara rağmen en az dilbilgisi açıklaması ve en az aracı dil kullanımı ile dersin iletişime dayalı etkinlikler içerisinde yürütülmesi öğretmenlerin hedefi olmalıdır.

5.1.1.3.5. Alıştırma ve Etkinliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma

- Araştırmanın bulgularına göre dilbilgisi derslerinde mekanik alıştırmalara öğrenciler konuyu kavrayıncaya kadar yer verildikten sonra üretmeye dönük etkinliklere bolca yer verilmeldir. Sonuç olarak dilbilgisi derslerinde mekanik alıştırmalar da kullanılmalıdır; ancak bu tür mekanik alıştırmalardan sonra özellikle konuşma ve yazma şeklinde üretmeye dayalı becerilere yönelik etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır (**İAS5**). Alan yazında (Croft ve Cruse, 2004: 1; Ellis, 2005: 218; Newby 2008; 2014: 4-5) bilişsel öğrenme basamaklarının ilki "Girdi" olarak görülürken son basamak "Çıktı" olarak isimlendirilir. Buna göre öğrenme eyleminin nihai amacı ortaya bir çıktı koyabilmektir. Ayrıca birçok araştırmacı dil ediniminde yalnızca anlamlı girdilerin yeterli olmadığını çıktıların da önemli bir rol oynadığını kabul etmektedir. Bilişsel ve iletişimci yaklaşımlar "Dili bilmek dili kullanmakla mümkün olur." varsayımını desteklemektedir. Bu yüzden dilbilgisi etkinlikleri geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi sadece *bilgi*ye (knowledge) değil, *yeterliğ*e (competence) ve *üretme*ye (performance) odaklanmalıdır. Bu anlamda öğrencilerin konuştukları ya da yazdıkları her ürün çıktı olarak değerlendirilebilir. Çıktı ile ilgili tartışma aşağıda daha ayrıntılı olarak yapılacaktır.

5.1.1.3.6. Kaynak İhtiyacına İlişkin Sonuç ve Tartışma

- İhtiyaç analizi için öğrenci ve okutmanlara yapılan görüşmeler sonucunda PD kaynaklarının dilbilgisini merkeze alması; ancak iletişime dayalı etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlere mümkün olduğu kadar tek bir kaynak yeterli olabilmelidir. Öğrencilerin dil seviyesine ve ana dillerine göre bilimsel verilere dayanarak hazırlanmalıdır.

5.1.2. Model Geliştirme Aşamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada uygulamalara başlanması ile birlikte başlayan model geliştirme aşamasının bulguları ve bu bulguların tartışılması araştırma sorularına ve araştırma sonunda ortaya çıkan ders modelinin basamaklarına göre yapılandırılmıştır. Bu basamaklar altında ortaya çıkan temalar da aşağıdaki başlıklar altında tartışılmıştır.

5.1.2.1. Dikkati Konuya Çekme Basamağına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde "Pedagojik dilbilgisi ders modelinde konuya nasıl dikkat çekilmelidir?" sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Birinci uygulamadan üçüncü uygulamaya kadar elde edilen sonuçlar temalara dayalı olarak önce sırasıyla sunulmuş ardından bütün uygulamaların sonuçları birlikte tartışılmıştır. Buna göre bütün uygulamalardan ortaya çıkan temalar şu şekilde olmuştur:

Tablo 5.1. Dikkati Konuya Çekme Basamağı Temaları

Birinci Uygulama	1. Dikkat çekmek için metin kullanımı
	2. Dikkat çekmek için açıklama tekniğinin kullanımı
İkinci Uygulama	3. Dikkat çekmek için karikatür kullanımı
	4. Dikkat çekmek için biçimleri belirginleştirme tekniğinin kullanımı
Üçüncü Uygulama	5. Dikkat çekmek için video kullanımı
	6. Dikkat çekmek için soru sorma tekniğinin kullanımı

5.1.2.1.1. Sonuçlar

Bu kısımda araştırmada gerçekleştirilen üç uygulamanın sonuçları sırasıyla sunulacaktır.

5.1.2.1.1.1. Birinci Uygulama

- Birinci uygulamada **1. dikkat çekmek için metin kullanımı** ile ilgili öğrencilerin, gözlemcilerin ve araştırmacı öğretmenin görüş bildirdiği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin %100'ü tarafından dikkati konuya çekmek için kısa metinlerin kullanılması "faydalı" bulunmuştur. Öğrencilerin ifadelerine göre bu metinler derse başlamadan önce konunun nasıl kullanıldığı ile ilgili bir fikir vermekte, konunun daha kolay öğrenilmesini sağlamakta, gerçek hayattaki

dilden kesitler sunmaktadır. Metinler, ders kitaplarında ve derslerde en sık kullanılan geleneksel materyallerdendir. Öğrenciler dilbilgisi için dinleme metninden ziyade okuma metinlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu tercihte bulunmasının sebebi metnin donuk ve takip edilebilir olmasıdır. Dinlemeye dayalı bir etkinlikte ise konuşma hızlı bir şekilde akıp gitmekte öğrencilerin yapıya odaklanması nispeten zorlaşmaktadır. Öğrencilere göre kısa ama konunun işlevlerini kapsayıcı metinler tercih edilmelidir. Gözlemciler ve öğretmen ise derse metinle başlamanın konuyu anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir; ancak gözlemciler ve öğretmene göre metinler yerine görsel ve işitsel açıdan zenginleştirilmiş daha ilgi çekici materyallerin derslerde dikkati konuya çekmek için daha etkili olabileceği belirtilmiştir. Sonuç olarak metinler -görmeye ve okumaya dayalı oldukları için- dinlemeye dayalı materyallere göre biçimleri daha somut olarak göstermektedir. Öğrenciler dilbilgisi yapısına odaklanmak istemektedir. Uzun metinler öğrencilere göre odaklanmayı zorlaştırmaktadır. Dilbilgisi derslerinde kısa; ama kapsayıcı metinler kullanılmalıdır. Derslerde metinler gibi donuk materyaller yerine daha görmeye ve işitmeye dayalı materyaller kullanılmalıdır. Karikatür ya da videolar bunlardan olabilir (**1US1**).

- Birinci uygulamada **2. dikkat çekmek için açıklama tekniğinin kullanımı** ile ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmenin görüş bildirdikleri görülmüştür. Buna göre öğrencilerin %50'si bu açıklamayı gerekli bulurken %50'si gereksiz bulmuştur. Öğrenci, gözlemci ve öğretmenin görüşleri metinden sonra açıklama yapılmadan kurallara geçilebileceği, ders planında yer alan "anlam ve kullanım" basamağıyla bu basamağın birbirini tekrar ettiği, açıklama tekniği yerine soru cevap tekniğinin daha faydalı olabileceği noktalarında toplanmaktadır. Sonuç olarak dikkat çekme aşamasının açıklama şeklinde tasarlanması anlam ve kullanım aşamasındaki açıklamalarla benzerlik göstermesine sebep olmuştur. Bu yüzden öğrencilere tekrar gibi gelmiştir. Dersin başında kullanılan metni açıklamak için böyle bir bölüme ihtiyaç duyulduğu öğrenciler tarafından kabul edilse de bu bölümün düz açıklamadan ziyade soru cevap şeklinde tasarlanması onlara daha faydalı görünmüştür. Gözlemciler ve öğretmen de bu aşamanın amacının konuyu kavratmak olmadığını, öğrencinin konuyu sezmesinin yeterli

olacağını belirterek soru cevaplı bir süreci desteklemişlerdir. Böylece öğrencilerin dikkati konuya çekilebilecek, konu üzerine düşünmeye başlayacaklardır (**1US2**).

5.1.2.1.1.2. İkinci Uygulama

- İkinci uygulamada **1. dikkati konuya çekmek için karikatür kullanımı** ile ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmen görüşler bildirmiştir. Buna göre öğrencilerin %67'si karikatürleri anlaşılır bulurken %33'ü anlaşılmaz bulmuştur. Öğrencilere göre karikatürler genel olarak basit olmasına rağmen konuşma diline ait bazı ifadeleri anlamak zor olmuştur. Buna rağmen karikatürler ilgi çekici ve bağlama dayalıdır. Bazı öğrencilerse bu tür materyallerin dersin başında değil konu anlatımından sonra daha iyi olabileceğini ifade etmişlerdir. Gözlemciler ise öğrencilere benzer şekilde konuşma diline ait bazı ifadelerde öğrenciler zorlandıklarını gözlemlemiştir. Bunun yanında gözlemciler öğrencilerden farklı olarak karikatürlerin genel anlamda zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen ise karikatürlerin öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirdiğini, kişisel düşüncelerini açıklamakta yardımcı olduğunu; ancak karikatürlerin yanında işitmeye dayalı materyallerin de faydalı olacağını belirtmiştir. Sonuç olarak dikkat çekme aşamasında kullanılan materyallerin anlaşılırlığı önemlidir. Öğrencilerin bilemeyebileceği kelimeler varsa bunların anlamı uygun bir teknikle verilmelidir. Ayrıca kullanılan materyalde konuşma diline ait olan ve öğrencilerin anlamayabileceği diyaloglar olmamalı, varsa da bunlar açıklanmalıdır. Dikkat çekmek için karikatür kullanmak derslerde oldukça ilgi çekici olabilmektedir. Özellikle de günlük hayata yakın, öğrencilerin yaşantılarından kesitler içeren materyaller daha etkili olmaktadır (**2US1**).

- İkinci uygulamada 2**. dikkat çekmek için karikatürler üzerinden biçimleri belirginleştirme tekniğinin kullanımı** ile ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmenin görüşleri alınmıştır. Buna göre bazı öğrenciler için biçimlerin belirginleştirilmesi yeterliyken bazı öğrenciler için yeterli olmamış, ek açıklamaya gerek duymuşlardır. Aynı durumu gözlemciler ve öğretmen de gözlemlemiştir. Öğretmen belirginleştirmeye ek olarak öğrencilerin biçimleri kullanmaya sevk edileceği daha güçlü tekniklerin uygulanması gerektiğini not düşmüştür. Sonuç olarak önceki uygulamada yapıldığı gibi bu materyaller üzerinden doğrudan hedef yapıya dikkat çekilmesi materyalin anlaşılmasını

zorlaştırıyor. Ayrıca dersin kullanım boyutunda kullanılan materyallerle aynı işlevi görmüş oluyor. Bu yüzden bu basamakta konunun açık bir şekilde gösterilmesine gerek yok. Materyal üzerinden öğrenciye dilbilgisiyle ilgili değil tematik sorular sorulup öğrenci konuşturulabilir. Bilinçsiz de olsa öğrenciyi konuya yakınlaştırmak, ısındırmak yeterli olacaktır. Bundan dolayı öğrenci dersin başında doğrudan ve açık bir şekilde dilbilgisi yapısı ile karşılaştırılmamalıdır (**2US2**).

5.1.2.1.1.3. Üçüncü Uygulama

- Üçüncü uygulamada **1. dikkat çekmek için video kullanımı** ile ilgili öğrenciler, gözlemci ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrencilerin %75'i videoyu faydalı bulurken %25'i faydasız bulmuştur. Öğrencilere göre video büyük oranda faydalı olmakla birlikte bazı kelimelerin anlaşılması zor olmuştur. Bazı öğrencilerse dersin başlangıcı için videonun zor olduğunu belirtmişlerdir. Gözlemci ise öğrencilere benzer şekilde bazı kelimelerin öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu gözlemlemiştir. Buna ek olarak gözlemci video ile birlikte dağıtılan çalışma kâğıdında yer alan resimlerin video ile uyumlu sıralanması tavsiyesinde bulunmuştur. Ayrıca gözlemci çalışma kâğıdında yer alan görsellerin öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeyi sağladığını gözlemlemiştir. Aynı durumu öğretmen de gözlemlemiştir. Öğretmen buna ek olarak videoda yer alan otantik konuşmaların öğrencilerin ilgisini çektiğini, öğrencilerin standart dilde yer almayan bazı ifadeleri (Helikopterci) öğrenme imkânı bulduklarını not düşmüştür. Sonuç olarak video öğrencilerin ilgisini çekmekte ve önceki bilgilerini harekete geçirmektedir. Otantik videolarda öğrenciler kitaplarda bulamayacakları dilbilgisine, kültüre, iletişime ait bilgileri öğrenme imkânı elde etmektedir. Öğrencilerin seviyesinin üstünde kelimeler olması oldukça normaldir. Önemli olan bu kelimelerin çok fazla olmamasıdır. Video asıl olarak çalışma kâğıdında yer alan etkinlik için izlenmektedir. Öğrencilerin çalışma kâğıdını anlaması önemlidir. Video ile ilgili dağıtılan çalışma kâğıdındaki resimler videodaki konuşma sırasına göre düzenlenirse öğrenciler için videoyu takip etmek daha kolay olacaktır.

- Üçüncü uygulamada **2. dikkat çekmek için soru sorma tekniğinin kullanımı** ile ilgili öğrenciler, gözlemci ve araştırmacı öğretmen görüş bildirmiştir. Buna

göre öğrenciler soru sorma tekniği için hazırlanan etkinliği iyi fikir, anlaşılır, işe yarar gibi sıfatlarla nitelendirmişlerdir. Bu sıfatlar etkinliğin öğrencilere ilgi çekici ve anlamlı geldiğini göstermektedir. Gözlemciye göre ise videonun ardından sorulan soru genel değil gündelik olmalıdır. Videodan sonra öğrencilere kendi hayatları ile ilgili bir cümle kurmaları istenmiştir. Bunun için "Mezun olunca ….. istiyorum." kalıbı verilerek bu kalıpta cümleler kurmaya zorlanmışlardır. Bazı öğrenciler bu soruya net bir cevap vermekte gönülsüz davrandıklarını gözlemlediği için "Dersten sonra ne yapmak istiyorsun?" gibi daha gündelik bir sorunun öğrencilerin cevap verme isteğini artıracağını belirtmiştir. Öğretmen ise bağımsız gözlemcinin aksine öğrencilerin gelecek planlarından başarılı şekilde bahsettiklerini not düşmüştür; ancak kişisel hikâyelerin istenmesinin öğrencilerin etkinliğe katılımını etkilediğini kabul etmiştir. Bazı öğrenciler "Mezun olunca …. yapmak istiyorum." kalıbını kullanmış; ancak zihinlerinde geleceğe dair bir plan olmadığı için bunu ifade edememişlerdir. Ayrıca öğretmene göre bu tür bir soru videodan sonra konuya yumuşak bir geçiş yapmak için oldukça kullanışlıdır. Sorulan soruya verilecek cevabın tahtaya yazılması da öğrencilere hazır bir kalıp vermiş ve *-mA*/*-mAK* eklerini zorlanmadan kullanmalarını sağlamıştır. Sonuç olarak dikkat çekmek için kullanılan bu tür materyallerin ardından bir soru cevap etkinliği yapılması derse yumuşak bir geçiş yapılmasını sağlamaktadır. Bundan sonraki uygulamalarda materyaller üzerinden bu tür etkinlikler geliştirilebilir. Öğrencilerden kendi kişisel amaçları hakkında bilgi vermelerini istemek bazen onları zorlamaktadır. Ana dilinde bile konuşacak bir şeyi olmayan öğrenci hedef dilde hiç konuşamamaktadır; ancak yine de bu etkinlik öğrencilerin kendi hikâyelerini yansıtmasını amaçlayan bir etkinliktir. Bu yüzden bütün öğrencilere sorular sorulur; ancak kişisel hikâyesi olmayan bir öğrenciye daha sıradan bir soru sorulabilir.

5.1.2.1.2. Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre dilbilgisi derslerinin başlangıcında öğrencilerin dikkatini konuya çekmek için metin, karikatür, video gibi çeşitli materyaller kullanılması öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirmekte, konunun anlaşılmasını

hızlandırmakta ve kolaylaştırmakta, derse ilgiyi artırmakta, gerçek hayattaki kullanımlardan kesitler sunarak bağlam oluşturmaktadır. Bu sonuçta bahsi geçen metin, karikatür, video gibi materyaller dil derslerinde *girdi* (input) olarak değerlendirilmektedir. Dotson (2006: 15) özellikle gelişen teknoloji ile birlikte derslerde öğrencilere girdi sağlayacak materyal bulmanın kolaylaştığını ve çeşitlendiğini belirtmektedir. Bu seçim her öğretmenin kendi yaratıcılığına göre değişecektir. Girdi ikinci dil edinimi çalışmalarındaki en yaygın anlamıyla öğrencilerin maruz kaldığı hedef dildir. Bazı araştırmalarda bu durum "dil banyosu" tabiri ile ifade edilmektedir. Bir anlamda öğrencilerin hedef dilin banyosunda maruz kaldıkları her şey girdi olarak düşünülebilir. Krashen (1982) ve onu takip eden araştırmacılar girdinin dil ediniminde yeterli olacağını savunmuştur. Buna rağmen her ne kadar öğrenciler girdiye maruz kalsa da bu girdinin ne kadarını kaydedip kullanabildikleri henüz tam çözülememiştir. Yalnızca öğrencileri gözlemleyerek ne kadar öğrendiklerini bilmek mümkün değildir. Dilin bazı parçaları öğrenciler tarafından hiç duyulmamış olabilir, bazıları ise "*bilinmeyen* (unknown)" olarak işaretlenmiş olabilir. Ayrıca öğrenci tarafından girdinin yalnızca anlamına dikkat edilmiş olabilir; çünkü öğrenci dilbilgisini tam olarak bilmese bile bağlama bağlı çeşitli ipuçlarıyla anlamı yakalaması mümkündür. Ana dili ile birebir aynı verilere maruz kalmak, dilbilgisi sisteminde değişiklik yaratılacağı anlamına gelmemektedir. Girdilerin öğrenci tarafından kaydedilebilen parçalarına *alındı* (intake) adı verilmektedir (Sharwood Smith, 1991: 121; 1993: 168; Ellis, 2005: 217-218). Sharwood Smith (1993: 168) öğrenciyi sadece girdiye maruz bırakmanın dilbilgisi sisteminde değişiklik yaratılabileceği anlamına gelmediğini aşağıdaki gibi bir tabloda özetlemiştir[26]:

Tablo 5.2. Girdi ve Çıktı Süreci

GİRDİ	*ANLAMA*	*ALINDI*	*ÇIKTI*
Gitmek istemiyorum.	Evet	Hayır	Gitmekten istemiyorum.

Girdi ile dil öğrenimi arasındaki ilişkiyi anlamak için "ağaç yaprağı" benzetmesi kullanılabilir. Ağaç yaprağı için güneş ışığı ve yağmur hayati bir ihtiyaçtır; ancak bu

[26] Tablo Türkçeye uyarlanmıştır.

yaprağın iç yapısı güneş ışığı ya da yağmur tarafından belirlenmemektedir. İç yapı, yaprak güneş ışığı ya da yağmurla karşılaşmadan çok önce biyolojik olarak belirlenmiştir. İnsan zihni ve girdi arasındaki ilişki de bu şekilde düşünülebilir. Önceden herhangi bir bilgi olmadan girdinin etkili olması mümkün değildir. Öğrenci dil öğrenirken girdiyi yalnızca zihnindeki boşlukları doldurmak, bilgilerine *ince ayar yapmak* (tune) ya da daha önceden bildiklerini sıfırlayıp yerine yenilerini koymak için kullanmaktadır. Her hâlükârda girdi ile birlikte bir *açık bilgi* (explicit knowledge) ihtiyacı görünmektedir; yani Krashen'ın iddia ettiği gibi (1982) girdi ikinci/yabancı dil edinimi için gereklidir; ancak yeterli değildir (Sharwood Smith, 1993: 170; Larsen-Freeman, 2015: 265).

Bunun yanında öğrencilerin yalnızca girdiye maruz kalarak öğrendikleri dil eksik bir dil olacaktır. Özellikle ikinci dil olarak Türkçe öğrenen; yani Türkiye'de Türkçe öğrenen öğrencileri düşündüğümüzde bu öğrenciler sokakta, toplu taşıma araçlarında, üniversitede dile maruz kalmaktadır. Bu araştırmanın birinci ve ikinci uygulamasında bu tür bir grupla çalışılmıştır. Birinci uygulamada dersin başında kendilerine metin olarak girdi verilen öğrencilerden biri öğretmenin hedeflediği konuyu bildiğini gösterecek şekilde cevaplar vermiştir; ancak öğrencinin ifade ettiği işlev konunun yalnızca bir işlevidir. Bu da göstermektedir ki dil, girdi ile edinilse bile açık anlatımla desteklenmediği müddetçe eksik kalmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre girdi niteliğinde çeşitli materyallerle derse başlamak öğrencinin biçimleri bağlamı ile birlikte görmesini sağlamaktadır. Bağlamı ile birlikte görülen yapıların öğrenilmesi ise kolaylaşmaktadır. Bununla ilgili Chalker (1994: 41) dilbilgisi bakımından doğru görünen yapıların bağlam devreye girdiğinde yanlış olabileceğini belirtmektedir. Bundan dolayı dilbilgisi kitaplarının yapıları bağlamından kopuk olarak ele aldıklarında öğrenciyi yanlış yönlendirdiklerini ifade etmektedir (41). Bu araştırmanın sonuçlarına göre derslerde dilbilgisi yapılarının bağlamı ile birlikte ele alınması için metin, karikatür, video, gibi materyal kullanımı oldukça faydalıdır. Girdi işlevindeki materyaller öğrenciye hedef dilin dünyasını tanıma, iletişimin hangi bakış açısıyla, hangi durumda gerçekleştiğini görme imkânı sunmaktadır. Böylece öğrenci yalnızca dilbilgisi açıklamaları ile edindiği bilgiden daha fazlasını edinmekte, alınan bilgi zenginleşmektedir. Thornbury (2002: 3) metinlerin (genel anlamıyla düşünüldüğünde karikatür ve videolar da bir metin olarak kabul edilebilir) kendi içinde bir dilbilgisine sahip olduğunu, onları da yönlendiren birtakım kuralların olduğunu belirtmektedir. Bu

yüzden dilbilgisi derslerinin cümle seviyesinde kalmaması gerektiğini, metin boyutunda da öğrenciye malzeme sunulması ve bunlarla ilgili çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

Girdi materyalleri üzerinden kullanılan dikkat çekme tekniklerine geçmeden önce bu materyallerin seçimi ile ilgili bazı noktalara değinmek gerekmektedir. Alan yazında (Crossley vd. 2012: 2; Durmuş, 2013: 1291; Polio, 2014) metinler *değiştirilmiş* (modified) metinler ve *otantik* (authentic) metinler olarak ikiye ayrılmaktadır. Değiştirilmiş metinler öğrenci kaygıları gözetilerek doğal yolla veya otantik metinleri hedef kitlenin yeterlilik seviyelerine göre değiştirmek yoluyla üretilmiş metinlerken otantik metinler ana dili konuşanların doğal iletişim ortamlarında üretilmiş metinlerdir. Değiştirilmiş metinler yine, *sadeleştirilmiş* (simplified) veya *genişletilmiş* (elaborated) metinler olarak sunulabilir. Alan yazındaki bu ayrımlar metin özelinde yapılmakla birlikte metin kavramını kelimenin genel anlamıyla aldığımızda bunu karikatür, video gibi her türlü görmeye ve işitmeye dayalı materyallere de genelleyebiliriz. Gelişen teknoloji ile birlikte bu tür materyallerin de değiştirilmesi mümkün olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin derslerde materyalleri nasıl seçecekleri önem kazanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre bu materyallerin otantik olması öğrencilerin ilgisini daha çok çekmektedir; ancak Durmuş'a göre (2013: 1291) otantik materyaller başlangıç seviyesindeki öğrenciler için zor olabilmektedir; ancak sadeleştirilmiş ve genişletilmiş metinler, öğrencilerin seviyesine göre ayarlandıkları için anlama seviyelerini yukarılara çekerek onların öğrenme motivasyonlarını olumlu etkilemektedir. Öbür yandan otantik materyaller, sundukları doğal dil malzemesi nedeniyle öğrencilerin hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken doğal dili sınıfa getirdiği için öğrencilerin ilgisini daha çok çekebilmektedir. Otantik ve değiştirilmiş materyallerin bu imkân ve sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine ve konunun özelliklerine göre materyal seçmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Bu seçim biraz da öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarına ve zamanlarına bağlıdır. Hem otantik hem de öğrencilerin seviyelerine uygun materyaller bulunması en idealdir; ancak öğretmenlerin zaman sınırlılıkları düşünüldüğünde bu her zaman mümkün olmamaktadır. Bunun için materyal hazırlayıcılara çok iş düşmektedir. Materyalleri yazan uzmanlar Türkçe dilbilgisi için bu tür materyalerin hazırlanmasına çalışmalıdır.

Araştırmanın sonuçlarına göre otantik ya da değiştirilmiş olsun, sınıflarda her zaman görmeye ve işitmeye dayalı materyaller daha çok dikkat çekmektedir. Bu konuda bu araştırmada da kullanılan iki temel materyale -karikatür ve videolar- değinilebilir.

Alan yazında (Melanlıoğlu vd., 2012; Eren Ökten ve Sauner, 2015) resimli metinlerin (karikatürlerin) hayatın değişik yönlerini gösterdiği; böylece öğrencilerin farklı iletişim biçimlerine de tanık olduğu belirtilmektedir. Ayrıca gerçeğin bir temsili olan soyut görsel sembollerden oluşan karikatürlerin öğrencilerin ilgisini konu üzerinde tutmayı sağladığına vurgu yapılmaktadır. Bu tür materyaller öğrencilere görsel öğrenme, gözlemleme ve tartışma imkânı sunmaktadır. Böylece onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Öğretimi somutlaştırmakta, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğretime çeşitlilik katmaktadır. Karikatürler aynı zamanda vakitten tasarruf sağladıkları için ekonomiktir. Karikatürler yeni bir dil öğrenmenin stresini azaltmaktadır. Bu yüzyılın öğrencileri resimli metin okumalarına alışkın olduklarından görmeye ve işitmeye dayalı materyallerle daha iyi anlamaktadırlar. Böylece bilginin tam, eksiksiz, kısa ve öz bir mesaj hâlinde verilmesi daha kolaylaşmaktadır. Resim ve çizimlerle desteklenen yazılı ifadelerin görmeye dayalı metin şeklini alması, öğretilen dil kavramının hafızada bir şekilde resimlendirilmesini sağlamaktadır. Karikatürlerle öğrenciler dilbilime dayalı biçimleri ve anlamları kültürel boyutları ile birlikte daha kolay anlamaktadırlar. Bu tür materyaller öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin bu tür metinler üzerinden hem kendi kimliğini hem de başka kimlikleri anlaması mümkün olmaktadır. Eren Ökten ve Sauner de (2015: 67) sınıf içi gözlemler, etkinlikler ve sınavlarla yürüttükleri çalışma sonucunda okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde resimli metinlerin (karikatürlerin) daha etkili bir materyal olduğunu gözlemlemişlerdir.

Araştırmada kullanılan diğer materyal de "video"lardır. Alan yazında (Sherman 2003: 1-2) videoların günümüzde kolay ulaşılabilirliği ile sınıflarda kullanılabilecek en yararlı materyallerden biri olduğu ifade edilmektedir. Günümüzde insanların en çok maruz kaldığı teknolojik gelişmelerden biri videolardır. İnsanlar artık kitaptan değil videolardan öğrenmektedir. Sürekli olarak hareketli videolarla meşgul olan öğrencilerin dikkatlerini hareketsiz ve donuk metinlerle çekmek giderek zorlaşmaktadır. Videonun hareketli dünyasına alışan bireyin dikkatini çekmek için en az video kadar hareketli materyaller kullanmak gerekmektedir. Derste materyal olarak kullanmak için öğretmenler internet

kaynaklarını indirebildikleri gibi TV'de çıkan herhangi bir programa da ulaşabilirler. Bugün internette video kaynağı oldukça geniş ve yüksek kalitededir. Videolar öğretmenlerin inkâr edemeyeceği, öğrencilerin de zaten etmeyeceği bir araçtır. Öğretmenler videolar üzerinde kesme, ekleme yapabileceği gibi eğer öğrencilerin seviyesine uygunsa bunu aynen de kullanabilirler. Bu araştırmada da öğretmen video üzerinde eklemeler yapmış, sokak röportajı temalı video konuşan her çocuk için bir kod ekleyerek çalışma kâğıdı ile videoyu bütünleştirmiştir. Videolar oldukça yoğun otantik ögeler içermektedir. Öğrenciler her zaman gerçek olanı anlamak için daha fazla çaba gösterir ve heyecan duyarlar. Gerçekliğin kendisi başlı başına çekicidir. Sherman (2003: 2-3) videoların sınıfta kullanımı için 6 tane sebep saymıştır. İlk sebep kendisi içindir, insanlar öğrenmek istedikleri dildeki haberleri, filmleri, reklamları anlamak istemektedir. İkincisi konuşma dilini anlamak içindir; videolar bütün konuşma özelliklerini bütün durumlarda bütün bağlamıyla birlikte önümüze getirir. Üçüncüsü bir dil örneği görmek içindir; özgün videolar dilin aksanlarını, kelimelerini, dilbilgisini ve cümle bilgisini güncel bir şekilde önümüze serer. Dördüncüsü kültür içindir; videolar dilin kültürüne açılan bir penceredir. Hedef dili konuşan insanlar nasıl yaşıyor, giyiniyor, yiyor içiyor hepsini videolarda bulmak mümkündür. Beşincisi uyarıcı ya da girdi içindir; videolar sınıf içinde tartışmalar, yazma ödevleri için girdi amacıyla kullanılabilir. Altıncısı hareket eden resimli kitap, videolar herhangi bir konuşma olmasa bile binlerce sayfalık kitaba bedel şekilde insanları kişilere, yerlere, olaylara ulaştırabilir. Yazar tarafından sayılan bu özellikler yukarıda bu araştırmanın sonuçlarında da görülmüştür. Videoların dersin içeriği ile uyumunu sağlamak ya da dersin içeriği ile uyumlu video seçmek öğretmenin görevidir. Videolar iletişimsel ve kültürel kazanımlar için kullanılabileceği gibi dilbilgisine dayalı kazanımlar için de kullanılabilmektedir. Bu çalışmada da video bu üç kazanım için de kullanılmıştır. Üçüncü uygulamada izlenen videoda öğrenciler ileride ne yapmak istediklerini gerçek iletişim üzerinden görmekle birlikte, Türk çocuklarının mesleklere yaklaşımı ile ilgili kültürel bir kazanım edinmiş, aynı zamanda hedef biçimi farkına varmadan duymuş ve telaffuz etmiştir.

Alan yazında (Corder, 1967; Krashen, 1982) dil öğreniminde öğrenciye sunulan girdide öne çıkan ya da öğrenme konusu olarak seçilen öğelere dikkat edildiğinde ve öğrenciler bu öğelerin biçime dayalı oluşumuna, anlamına ve kullanımına yönelik farkındalık geliştirdiklerinde girdinin alındıya dönüşebileceği vurgulanmıştır (Akt. Cem, 2005: 9).

İkinci/yabancı dil edinimindeki bu gelişmeler dilbilgisi derslerine bakış açısını da değiştirmiş, geleneksel olarak yalnızca *açık dilbilgisi öğretimi* (explicit grammar instruction) yapılan derslerde değişikliğe sebep olmuştur. Bu değişikliğin yaşanmasında öğrencilerin öğrenecekleri konularla ilgili ön bilgilere sahip olmalarının onları daha alıcı hâle getirdiği varsayımı da etkili olmuştur (Cook, 2008: 41).

Öğrenciye verilen her girdinin alındıya dönüşmeyebileceği endişesi dil derslerinde *farkındalık artırma* (consciousness raising), *biçime odaklanma* (focus on form), *biçimlere odaklanma* (focus on forms), *girdi artırma* (input enhancement) gibi kavramları ön plana çıkarmaya başlamıştır. Bu tür tekniklerle girdiyi öğrencinin zihninde hedeflenen biçimde yapılandırmak amaçlanır (Brown, 2000: 361; Larsen-Freeman, 2001: 257; Zhang, 2012; Durmuş, 2013: 1293). Bu kavramların yerleşmesi ile birlikte derslere hem anlamlı girdilerle başlamanın hem de öğrencilerin dikkatini dilbilgisi yapılarına çekmenin yolları aranmıştır; çünkü Krashen'ın ortaya attığı (1982) edinim için anlamlı girdilerin gerekli ve yeterli olduğu varsayımının bütün durumlar için geçerli olmayacağı anlaşılmıştır. Belirli öğretim metotlarının belirli öğrenciler için belirli seviyelerde ve dilbilgisinin belirli konuları için değişiklik gösterebileceği görülmüştür. Öğrenciye yalnızca anlamlı girdi sağlanıp herhangi bir şekilde yapıya dikkat çekilmediğinde öğrenciler dilin yalnızca nasıl kullanıldığını görmekte; ancak nasıl kullanılmayacağı ile ilgili bilgi sahibi olamamaktadır. Bu paragrafın başında bahsi geçen kavramlar alan yazında ayrıntılı olarak tartışılmaktadır. Bunların arasında çeşitli ayrımlar yapılmakta ve farklı uygulamalarından bahsedilmektedir. Burada bu kavramların bu çalışma için önemli görülen ortak noktaları ele alınacak, dikkati konuya çekme açısından incelenecektir.

Dilbilgisi biçimlerden oluşan bir sistemdir. Bu yönüyle dilbilgisi dersleri biçimlerin doğru kullanılmasını hedefler. Bundan dolayı bir girdi içinde öğrencinin maruz kaldığı birçok biçimden belirli biçimlere nasıl dikkat çekileceği sorusu araştırılması gereken bir sorudur. Yukarıda bahsi geçen kavramlar bu soruya cevap bulmaya çalışmaktadır. Bir dilbilgisi dersinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen biçime iletişime dayalı etkinlikler içerisinde rastgele ortaya çıktıklarında dikkat çekilmesi söz konusu iken (biçime odaklanma) biçimlerin önceden belirlenerek buna göre girdi seçilmesi de söz konusu olabilir (biçimlere odaklanma). Bunun yanında Krashen'ın varsaydığı gibi girdi üzerinde herhangi bir işlem yapılmadan öğrenci yalnızca girdiye maruz bırakılarak dili edindiğini düşünenler de vardır; ancak burada alan yazında *alındı* (intake) olarak bahsi geçen

kavram ön plana çıkmaktadır. Yukarıdaki paragrafta da değinildiği gibi bu girdinin alındıya dönüşmesi için neler yapılmalıdır? Sharwood Smith (1993: 176) bu noktada *girdi artırma* (input enhancement) kavramını öne sürmekte ve girdi üzerinde dersin hedeflerine göre çeşitli değişiklikler yapılabileceğini belirtmektedir.

Alan yazında başka bazı araştırmalar ise (Krashen, 1982; Sharwood-Smith, 1993) *girdi*nin (input) *alındı*ya (intake) dönüşmesi için anlamlı, anlaşılabilir ve ilginç olması; yani öğrencinin temelde girdideki biçime değil anlama odaklanması ile mümkün olabileceğini savunmaktadır (Schmidt, 1990; Fotos, 1993; Dougty, 2001). Bu araştırmalara göre 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. Anlama odaklanan dilbilgisi öğretimi yaklaşımlarının temel tezi, bir dilbilgisi yapısını öğretirken, o yapıya ilişkin kuralların formüller biçiminde öğrenciye sunulması ve bu kuralların bağlamdan kopuk olarak sunulan örnek cümlelerde yer almasının yabancı dil öğretiminde yetersiz kaldığı, bu türden bilginin öğrencide 'atıl' bilgi olarak saklandığı düşüncesidir (Van Lier 2002'den aktaran Cem, 2005: 9; Peçenek, 2008).

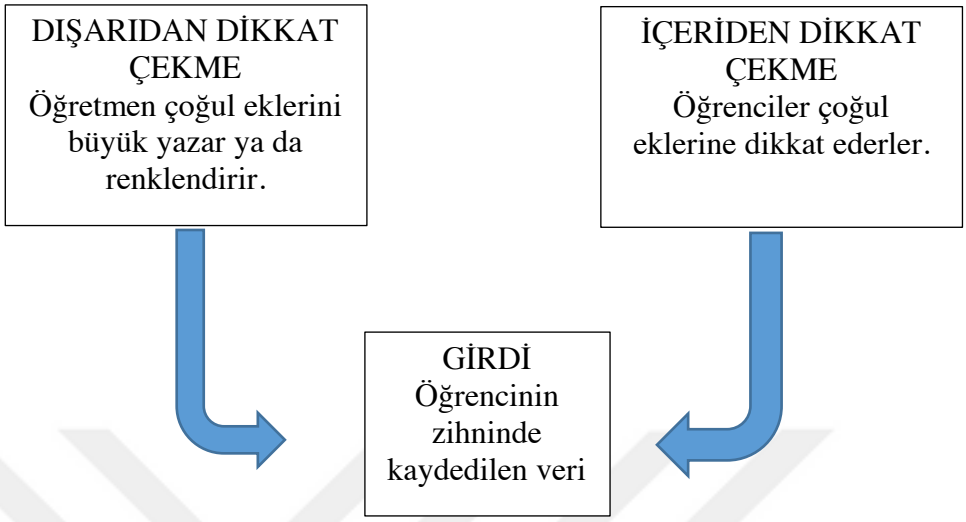
Bu çalışmadaki uygulamalara bakıldığında ise biçimler önceden belirlenmiş olmakla birlikte (*-mA* ve *-mAK*) tıpkı biçime odaklanmada olduğu gibi öğrencilerin birtakım etkinlikler içerisinde biçimlerle karşılaşması amaçlanmıştır. Bunun için ilk uygulamada biçimlerin belirginleştirilerek açıklandığı bir metin, ikinci uygulamada biçimlerin yalnızca belirginleştirildiği bir karikatür, üçüncü uygulamada ise biçimlerin belli edilmediği ancak sonradan bilinçsiz olarak öğrencileri bu biçimleri kullanmaya iten tematik soruların yer aldığı video kullanılmıştır. Bu tür bir uygulama ile dersin tamamını *dilbilgisi açıklamaları*na (grammar explanations) ayırmak yerine hem öğrencinin dili nasıl kullanacağının bilgisi sağlanmakta hem de dile dair farkındalık geliştirilmektedir. Bu uygulamalarda yapıldığı gibi alan yazında da dikkat çekme bir doğrunun iki ucu arasında gerçekleştirilen farklı derecedeki uygulamalar şeklinde algılanmaktadır. Öğretmen hedeflenen biçim ders esnasında öğrenci tarafından yanlış kullanıldığında bir kere çeşitli jest ve mimiklerini kullanarak işaret edebileceği gibi her hatada uzun açıklamalara da yer verebilir. Bu durum şu şekil üzerinde gösterilebilir (Tablo Sharwood Smith, 1991: 120'den tercüme edilmiştir):

Tablo 5.3. Açıklık ve Detaylılık

	AZ AÇIK	**ÇOK AÇIK**
AZ DETAY	Hata ortaya çıktığında bir kere işaret edilir.	Hata ortaya çıktığında bir kere açıklama yapılır.
ÇOK DETAY	Hata her ortaya çıktığında işaret edilir.	Hata her ortaya çıktığında uzun açıklama yapılır.

Öğretmen bir girdi üzerinde belirli anlama gelen biçimleri koyu, renkli, altı ya da üstü çizgili olarak gösterebileceği gibi yanlış kullanım örneklerini sınıfa getirerek bu yanlış kullanımlara da aynı şekilde dikkat çekebilir. Bu uygulamalardan ilkine *pozitif girdi artırma* (positive input enhancement) denilirken ikincisine *negatif girdi artırma* (negative input enhancement) denilmektedir. Pozitif ve negatif girdi artırma yalnızca yazılı olarak değil sözlü olarak vurgu, tonlama ve mimikleri kullanarak da yapılabilir (Sharwood Smith, 1993: 177). Bu araştırmanın bütün uygulamalarında hedef biçimlere açıklama, biçimi belirginleştirme ve soru sorma teknikleri ile dikkat çekilerek pozitif girdi artırma tekniği kullanılmıştır.

Yukarıda bahsi geçen bütün girdi artırma teknikleri *dışarıdan*dır (externally). Oysa girdinin gerçekten alındıya dönüşmesi için dikkat *içeriden* (internally) artırılmalıdır. Bu noktada Sharwood Smith (1991: 121 ve 1993: 177) öğrencinin dikkatinin konuya öğrencinin kendi üretimini kullanarak da çekilebileceğine değinmektedir. Buna göre öğrenciler çeşitli girdiler üzerinden sorulan sorularla belirli cümleler kurmaya zorlanabilir. Öğrenci yanıt verirken öğretmen dikkat çekmek istediği yerlerde öğrencinin hatalarını düzeltip dönüt verirken öğrencinin dikkatini farkında olmadan biçime çekebilir. Bu noktada öğretmenin uygun zamanda dönüt vermesi çok önemlidir; çünkü öğrencinin dikkati uygun zamanda uygun biçime çekilemezse içeriden dikkat çekme gerçekleşmemiş olacaktır. Dışarıdan dikkat çekmenin ise her zaman başarılı olup olmayacağı garanti edilememektedir. Bu durum şu şekil ile gösterilebilir (Şekil Sharwood Smith, 1991: 121'den uyarlanmıştır):



Şekil 5.1. Dikkat Çekme Akışı

Bu çalışmanın üçüncü uygulamasında da öğrencilere buna benzer şekilde video girdisi üzerinden çeşitli sorular sorulmuş, cevaplar vererek farkında olmadan hedef yapıyı kullanmaları istenmiştir. Öğrencilerin hatalarını öğretmen uygun yerlerde düzeltmiş, cümlelerini *yeniden düzenle*miştir (recast). Görüşmeler esnasında bu süreci öğrenciler "iyi fikir", "anlaşılır" ve "işe yarar" gibi sıfatlarla nitelendirmişlerdir. Öğrencilere içeriden girdi sağlamak için sorular soruların özellikleri de bu süreçte belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu araştırmada bu soruların öğrencilerin hayatına dair olması öğrencilerin sorunun anlamına daha çok odaklanmasını sağlamaktadır; ancak her zaman kendisini çok açmak ve konuşmak istemeyen öğrencilerin olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Dikkati konuya çekme için kullanılan bütün bu materyaller ve teknikler genel olarak değerlendirildiğinde dikkati konuya çekme basamağı dilbilgisi derslerini hem açık dilbilgisi öğretiminin yapıldığı geleneksel dilbilgisi derslerinden hem de iletişime dayalı derslerden ayırmaktadır. Bu tür bir derste *açık kurallar* (explicit rules) ve *teknik adlandırmala*ra (technical jargon) mümkün olduğu kadar az yer verilmekte; hatta bazı konular için hiç yer verilmemektedir (Ellis, 1984; Yip, 1994: 123-124; Doughty ve Williams, 1998; Cook, 2008: 41). Girdi niteliğindeki çeşitli materyallerle öğrenciler yeni bir konuya hazırlanmakta bunun yanında eski bilgilerini de sürekli olarak güncelleme imkânı bulmaktadırlar (Keck ve Kim, 2014: 20).

5.1.2.2. Dilbilgisi İçeriğinin Sunulmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde "Pedagojik dilbilgisi ders modelinde içerik nasıl sunulmalıdır?" sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Bu bölümde birinci uygulamadan üçüncü uygulamaya kadar elde edilen sonuçlar temalara dayalı olarak önce sırasıyla sunulmuş ardından bütün uygulamaların sonuçları birlikte tartışılmıştır. Buna göre bütün uygulamalardan ortaya çıkan temalar şu şekilde olmuştur:

Tablo 5.4. Dilbilgisi İçeriğinin Sunulmasına İlişkin Temalar

Birinci Uygulama	1. Açıklamalar ve sınıflandırılması
	2. Adlandırmalar
	3. Aracı dil
	4. Örnekler
İkinci Uygulama	1. Biçim boyutu ve adlandırmalar
	2. Öbür dillerle karşılaştırma
	3. İşlev boyutu
	4. Örnekler
	5. Gerekli konulara atıf
	6. Kullanım boyutu
Üçüncü Uygulama	1. Biçim boyutu ve adlandırmalar
	2. İşlev boyutu
	3. Kullanım boyutu

5.1.2.2.1. Sonuçlar

Bu kısımda araştırmada gerçekleştirilen üç uygulamanın sonuçları sırasıyla sunulacaktır.

5.1.2.2.1.1. Birinci Uygulama

Araştırmanın birinci uygulamasında dilbilgisi içeriği açık dilbilgisi anlatımı şeklinde öğrencilere sunulmuştur. Dilbilgisi iletişime dayalı etkinlikler içerisinde *örtük* (implicit) olarak da sunulabildiği için alan yazında *açık* (explicit) dilbilgisi anlatımı **1. *açıklamalar*** (explanations) şeklinde kavramlaştırılarak kullanılmaktadır. Birinci uygulamada açık dilbilgisi anlatımı yapıldığında öğrencilerin bu açıklamaları olumlu karşıladıkları görülmüştür. Öğrenciler kullandıkları ders kitabından dolayı dilbilgisinin kendilerine açıklanmasını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Ders kitabında hiçbir açıklamaya yer verilmemesini eleştirmişlerdir. Buna göre PD derslerinde açıklamaların gerekliliği görülmektedir; ancak öğrenci, gözlemci ve araştırmacı öğretmenin bu açıklamaların nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşleri olmuştur.

PD dersleri açıklamadan bağımsız olarak düşünülememesine rağmen açıklamaların nasıl sınıflandırılacağı ve sunulacağı, açıklamalar içindeki adlandırmaların nasıl kullanılacağı, açıklamaların hangi dilde yapılması gerektiği, açıklamalar içindeki kuralların nasıl yazılması gerektiği, açıklamalarla birlikte kullanılan örneklendirmelerin nasıl olması gerektiği, açıklama söz konusu olduğunda ortaya çıkan ilgili ve gerekli konulara nasıl atıf yapılacağı görüşlerde ortaya çıkan bazı başlıklardır. Bu görüşler ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sırayla sunulmuştur.

- Araştırmada öğrenciler açıklamaların adım adım ve tasnif edilmiş olarak sunulmasının daha anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlere dayanarak açıklamaların dilbilgisinin üç boyutuna göre (biçim-anlam-kullanım) **1. sınıflandırılması**nın öğrenciler tarafından daha anlaşılır bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır; ancak hem öğrenciler hem araştırmacı öğretmen bu üç boyutun sırası ile ilgili kesin bir sınıflama yapılamayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacı öğretmen bu boyutların öğretmene yönelik ayrımlar olduğunu, öğrencilere bu ayrımların belirtilmese de olabileceğini ifade etmiştir. Sonuç olarak bu basamağın esnek bırakılarak konuya göre karar verilmesi gerektiği söylenebilir. Biçimsel boyut, bazı konular için yalnızca biçimbirimlerin gösterilmesinden ibaret olabilmektedir. Kendi içinde esnek bırakılmakla birlikte açıklamalar PD derslerinde çok dikkatli şekilde hazırlanmalı ve aralarındaki ayrımlar net olarak belirlenmelidir (**1US4**). Buna ek olarak öğrenciler, biçim ve anlam boyutlarından ziyade kullanım boyutunu daha çok önemsediklerini

belirtmişlerdir. Dilbilgisi derslerinin iletişime dayalı öğretimi için en kritik boyut kullanım boyutudur. Öğrencilerin öğretmenlere yönelttikleri "Peki bunu ne zaman kullanıyoruz?" sorusunun cevabı kullanım boyutunda yatmaktadır. Sonuç olarak bu boyutun üzerinde özellikle durulması gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu uygulamada hem öğrenciler hem de araştırmacı öğretmen açıklamaların grafik ve görsellerle zenginleştirilerek sunulmasının daha anlaşılır olacağını belirtmişlerdir. Sonuç olarak PD derslerinde düz açıklamalar yerine grafik ve görsellerle desteklenmiş alıştırmaların kullanılması gerekmektedir. İkinci uygulamada bu durum göz önünde bulundurularak görsellerle desteklenmiş ve daha iyi sınıflandırılmış bir içerik oluşturmak ve sunmak hedeflenmiştir.

- Birinci uygulamada **2. adlandırmalar**la ilgili yalnızca öğrenciler görüşlerini ifade etmişlerdir. Bağımsız gözlemci ya da araştırmacı öğretmenin herhangi bir notuna rastlanmamıştır. Öğrencilere göre adlandırmalar konunun hatırlanmasını kolaylaştırmakta, başka kaynaklardan çalışabilmeyi, konuyu diğer konular arasında bir yere konumlandırmayı sağlamaktadır. Öğrencilerin adlandırmaların kullanımı ilgili önerisi ise konunun en yaygın bir adlandırmasının ve onun İngilizcedeki karşılığının kullanılmasıdır. Öğrenciler Türkçe dilbilgisi çalışırken farklı kaynaklarda farklı adlandırmalarla karşılaştıkları için böyle bir sunumun daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Sonuç olarak PD dersleri adlandırmalara boğulmamalı; ancak konu ile ilgili belli başlı adlandırmalar tutarlı bir şekilde kullanılmalıdır. **(1US3)**.

- Birinci uygulamada **3. aracı dil** kullanımı ile ilgili yalnızca öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bağımsız gözlemci ya da araştırmacı öğretmenin herhangi bir notuna rastlanmamıştır. Aracı dil, hedef dili öğretmek için kullanılan başka bir dildir. Bu öğrencilerin ana dili olabileceği gibi bazen yaygın olarak kullanılan ve öğrencilerin bildiği (İngilizce gibi) bir dil de olabilir. Bu uygulamada öğretmen aracı dil olarak öğrenciler bildiği için bir miktar İngilizce kullanmıştır. Öğrencilerin %67'si aracı dil kullanımını gerekli bulurken %33'ü gereksiz bulmuştur. Aracı dili gerekli bulan öğrencilere göre Türkçe bir kelimeyi anlayamadığında İngilizceden yardım almanın oldukça faydası olmakta ve bazen yalnızca İngilizce bile konuyu anlamak için yetmektedir. Aracı dili gereksiz bulan

öğrencilere göre ileri seviyede oldukları (bu uygulamada çalışılan grup C1 seviyesindeydi), derste mümkün olduğu kadar Türkçeye maruz kalmaları gerektiği ve bazı öğrenciler için İngilizceyi anlamak da zor olduğu için aracı dil kullanımı gereksizdir. Sonuç olarak açıklamalar ilk seviyelerde İngilizce ve Türkçe birlikte yapılırken ileri seviyelerde yalnızca Türkçe yapılması gerekmektedir. Açıklamaların hangi dilde olacağı öğretmenin çalıştığı grubun özelliklerine bağlıdır. Heterojen gruplarda öğretmenlerin her bir öğrencinin ana dilini bilmesi mümkün olmazken homojen gruplarda öğrencilerin ana dilleri biliniyorsa o dil, bilinmiyorsa ve öğrenciler İngilizce biliyorlarsa İngilizce kullanılabilir. Öğretmen buna grubun özellikleri ve ihtiyaçlarına göre karar vermelidir.

- Birinci uygulamada **4. örnekler**in nasıl olması gerektiği ile ilgili öğrenciler, bağımsız gözlemci ve araştırmacı öğretmen görüş bildirmiştir. Öğrenciler ve öğretmen örneklerin sayı bakımından artırılması, yalnızca kelime seviyesinde değil cümle seviyesinde örneklere de yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler örneklerin basitten karmaşığa doğru gitmesini talep etmişlerdir. Öğretmen de örneklerin bu uygulamada soyut olduğunu gözlemlemiş, somut olması gerektiğini not düşmüştür. Bağımsız gözlemci ise örneklerin kendi içinde uyumlu ve tutarlı olması gerektiğini bildirmiştir. Sonuç olarak PD derslerinde örnekler dilin temel birimlerinden yola çıkarak daha geniş birimlere doğru örneğin kelimeden metine doğru ilerlemesi gerekmektedir. İkinci uygulamada bu durum göz önünde bulundurularak örnekler aşamalı şekilde derse alınmıştır. İlk derslerde kendi içinde tutarlı ve somut örnekler kullanılmalıdır.

5.1.2.2.1.2. İkinci Uygulama

- İkinci uygulamada **1. biçim boyutu ve adlandırmalar** ile ilgili öğrenciler, bağımsız gözlemci ve araştırmacı öğretmen görüş bildirmiştir. Her üç kaynak da adlandırmaları ön plana çıkarmak yerine biçimleri (*-mA*/*-mAK* gibi) ön plana çıkarmanın öğrencilere daha basit ve hatırlanabilir geldiği, böylece biçimler üzerindeki ses değişimlerinin de rahatlıkla görülebildiğini ifade etmiştir. Bunun yanında her üç kaynak da adlaştırıcı ya da İngilizce nominalization gibi adlandırmaların oldukça zor olduğunu, isim-fiil ya da ad-fiil gibi adlandırmaların konunun özünü daha iyi yansıttığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler

biçimbirimleri gördükten sonra bu biçimbirimlerin kelimeler içinde (sevmek, gitmek, yürümek) gibi görülmesinin daha anlaşılır olacağını belirtmişlerdir. Aynı noktaya araştırmacı öğretmen de dikkat çekerek biçimbirimlerin yalnızca ekler değil, kelimeler veya öbekler içinde öğrenciye gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sonuç olarak PD derslerine çeşitli adlandırmalar ya da dilbilgisi açıklamaları yerine yalın bir biçimde yapıları göstererek başlamak, öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgi ile eski bilgileri arasında doğrudan bağ kurmasını sağlamaktadır; çünkü öğrenciler bu yapıları ya bir metin içinde görmüş ya da birisinden duymuş olmaktadır **(2US3)**. Ayrıca adlandırmalar arasında da daha pedagojik ve daha teknik gibi birtakım ayrımlar yapılabilir. PD derslerinde teknik adlandırmalar değil pedagojik adlandırmalar kullanılmalıdır. Bu araştırma için isim-fiil ya da ad-fiil gibi adlandırmalar daha pedagojiktir. Bazı adlandırmalar öğrencilerin anlayabileceği şekilde değiştirilebilir. Buna dayanarak adlandırmalar arasında daha anlaşılır olanların seçilebileceği gibi adlandırmayı gerektiğinde öğrenci için değiştirerek daha anlaşılır bir hâle sokulabilir. PD'de adlandırmaların dilbilimdeki adlandırmaların aynısı olması gerekmemektedir.

- İkinci uygulamada **2. öbür dillerle karşılaştırma** ile ilgili öğrenciler ve araştırmacı öğretmenin görüşler bildirdiği görülmüştür. Öğrencilerin %67'si PD derslerinde biçimlerin, işlevlerin ya da kullanımların zaman zaman öbür dillerle karşılaştırılarak ele alınmasını faydalı bulurken %33'ü faydasız bulmuştur. Öğrencilere göre karşılaştırma konunun daha iyi ve hızlı anlaşılmasını sağlamakta, böylece zaman kazandırmaktadır; ancak her öğrenci için İngilizce verilen karşılaştırmaları anlamak zor olmaktadır. Araştırmacı öğretmene göre karşılaştırmalar neticesinde konunun daha iyi ve hızlı anlaşılması öğrencilerin motivasyonunu arttırmıştır. Öğrencilerin ana dillerine ya da bildikleri başka bir dile atıf yapıldığı için önceki bilgilerini de harekete geçirmektedir. Sonuç olarak karşılaştırmalar PD'de kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı bir etkendir; ancak sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sınırlılıklar ise biçim, işlev ve kullanımlarla ilgili öğrencilere soru yöneltilerek (Örneğin "Sizin dilinizde bu yapı nasıl kullanılıyor?") aşılabilir.

- İkinci uygulamada **3. işlev boyutu** ile ilgili öğrenciler, bağımsız gözlemci ve araştırmacı öğretmenin görüş bildirdiği görülmüştür. Bu görüşler "ad yapma", "özne ortaklığı ya da ayrılığı", "zamansızlık", "dolaylı anlatım" gibi derste maddeler hâlinde sıralanan işlevlere dayalı olarak alt kategorilere ayrılmıştır.

  Bu kategoriler ile ilgili belli başlı bulgulara göz atıldığında öğrenciler bu boyuttaki örneklerin daha fazla ve düzenli, kural açıklamalarının daha basit ve formüle ve görsellere dayalı olması gerektiğini belitrmişlerdir. Bağımsız gözlemci ve araştırmacı öğretmen ise "ad yapma" işlevi için kullanılan iki cümlenin bir cümle hâline getirilmesi, görseller hazırlanarak öğrencilere tarif edilirse daha iyi anlaşılacağını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen *-mA* ve *-mAK*'la kurulan yan cümlelerin cümle içerisinde ad görevinde olduğunu göstermek için kullanılan gerçek ad öbeği içeren cümleleri öğrencilerin anlamakta zorlandığını gözlemlemiştir. Öğrenciler cümlelerin neden orada bulunduğuna anlam verememiştir. Yine öğretmene göre iki farklı cümle arasındaki ad işlevi ile fiil işlevi açıklama yerine daha uygun bir teknikle belirtilmelidir. Sonuç olarak bu kategoride örnek verip açıklama yapmak yerine, birçok örnek üzerinden öğrencilere soru sorularak öğrencilerin işlevi fark etmesi sağlanabilir. *-mA* ve *-mAK* ekleri ile ad yapma işlevinin özü aslında şu ifade ile özetlenebilir: "Bütün cümleler bir fiil ile bir isimden oluşur; yani biz her zaman bir fiili kullanarak bir isim hakkında konuşuruz. Örneğin "Ali Ayşe'yi seviyor." cümlesinde sevmek fiilini kullanarak Ayşe hakkında bir yargıda bulunuyoruz; ancak bazen bir fiili kullanarak yine bir fiil hakkında konuşmak isteyebiliriz. Örneğin "Ali okula gitmeyi seviyor." cümlesinde sevmek fiilini kullanarak okula gitmek fiili hakkında bir yargıda bulunuyoruz.". Bu boyutta bu nokta işlenirken -belki diğer noktalarda da- öncelikle örnekler üzerinden öğrenciler soru cevap tekniğiyle düşündürülüp ardından en son kısa ve basit bir açıklama verilirse daha etkili olabilir.

  Öğrenciler, gözlemciler ve öğretmen "özne ortaklığı ya da ayrılığı" kategorisi için *-mA* ve *-mAK* ekleri arasındaki farkın özneye dayalı olarak anlatılmasının başarılı olduğunu belirtmişlerdi; ancak *-mAK* ekinin *-mA* eki ile farkı vurgulanırken fiil üzerinde kişi ekinin olmaması kuvvetli bir şekilde vurgulanmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler *-mAK*'da hiçbir şekilde kişi yok gibi algılamaktadırlar. Öğrenciler *-mA*

ekinden sonra gelen bu kişi eklerinin özne ile uyumunu anlamakta zorlanmaktadır. Buna ek olarak araştırmacı öğretmen *-mA/-mAK* ekinin bazı özelliklerinin ilk derste verilmeyip ileriki seviyelerde verilmesinin daya uygun olacağını not düşmüştür. Sonuç olarak bir sonraki uygulamada *-mA* ve *-mAK* arasındaki özneye dayalı fark daha net şekilde vurgulanmalıdır. Ayrıca PD'de konuların kendi içinde kırpma yapılarak karmaşık kısımların sonraki derslere ve seviyelere bırakılabilir (**2US5**).

"Zamansızlık" kategorisi ile ilgili öğrenciler *-DIK* ve *-AcAK* eklerini *-mA/-mAK*'tan daha önce öğrenmedikleri için *-DIK* ve *-AcAK* eklerinin özellikle yapısal oluşumunu anlamakta problem yaşamıştır. Araştırmacı öğretmen bu durumu görerek bu konuya yer verildiğinde bu konuların yapısal oluşumu ile ilgili de ayrı bir formül verilmesi gerektiğini not düşmüştür; ancak sonuç olarak zaten karmaşık olan *-mA/-mAK* gibi konunun içine *-DIK* ve *-AcAK* gibi başka karmaşık bir konunun daha katılmasının konuyu daha da karmaşık hâl getirmektedir. Bundan dolayı sonraki uygulamada bu işleve yer verilmemelidir.

"Dolaylı anlatım" kategorisi ile ilgili öğrenciler dolaylı anlatımda kullanılan *-mA* eki ile olumsuzluk eki *-mA*'nın aynı örnek içinde bulunduğunda karıştırıldığını, "söyledi, istedi, rica etti" gibi bağlama dayalı ifadelerde zorlandıklarını, bu konu öğrencilerin ana dillerinden farklı şekilde yapılandığı için uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı öğretmen ise öğrencilere benzer şekilde isim-fiil *-mA* ile olumsuzluk eki *-mA*'nın karıştırıldığını gözlemlemiştir. Buna ek olarak bu konu işlenirken öğrencilerin durum eklerinde problem yaşadıklarını da gözlemlemiştir. Sonuç olarak bu noktanın öğretimi üzerine biraz daha çalışılmalıdır. Dolaylı anlatımda cümle dönüştürme alıştırmaları yaptırmak konunun ilk öğrenildiği dersler için uygun olmayabilir. Konu yüzeysel olarak geçilip detaylı öğretimi daha sonraki zamanlara bırakılmalıdır (**2US6**).

- İkinci uygulamada **4. örnekler** ile ilgili öğrenciler ve araştırmacı öğretmenin görüş bildirdiği görülmüştür. Bağımsız gözlemcinin herhangi bir gözlemine rastlanmamıştır. Örnekler işlev boyutundan sonra konunun daha iyi anlaşılması için bir sunum içerisine yerleştirilerek öğrencilere gösterilmişti. Bununla ilgili öğrenciler örneklerin anlaşılır olduğunu, bağlam sağladığını ve bazı örneklerde

yanında İngilizce tercümesinin verilmesinin anlamayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Araştırmacı öğretmen ise örneklerin tek bir cümleden birden çok cümleye doğru gitmesinin faydalı olduğunu, çok cümleli örneklerin öğrenciler için daha fazla bağlam sağladığını belirtmiştir. Sonuç olarak örnekler PD derslerinde aşamalı şekilde ilerlemeli ve öğrenciye giderek daha fazla bağlam sağlamalıdır.

- İkinci uygulamada **5. gerekli konulara atıf** ile ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmen *-mA*/*-mAK* ekleri için gerekli olan iki konuya dikkat çekmiştir. Bunlar durum ekleri ve olumsuzluk eki *-mAK*'dır. Bu iki konu *-mA*/*-mAK* eklerinin daha iyi öğrenilmesi için gerekli olan konulardır. Buna göre öğrencilerin %80'i görüşmelerde durum eklerinde problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı problemi bağımsız gözlemciler ve araştırmacı öğretmen de gözlemlemiştir. Sonuç olarak bir sonraki uygulamada durum ekleri ile ilgili bir etkinlik hazırlanmalıdır. Öğrenciler durum eklerinde yine problem yaşarlarsa bu etkinlik uygulanmalıdır **(2US4)**. Olumsuzluk eki *-mA* ile ilgili ise yalnızca öğrenciler görüş bildirmiştir. Buna göre öğrenciler isim-fiil eki *-mA* ve olumsuzluk eki *-mA*'nın aynı cümle içerisinde geldiğinde karıştığını belirtmişlerdir. Konuşmada iki eki ayırt etmek çok daha zorlaşmaktadır. Bu yüzden ilk derslerde bu iki ekin aynı cümle içerisinde kullanılmadığı iki farklı cümlede karşılaştırmalı olarak gösterildiği çalışmaların gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak bu iki ekin kullanıldığı örneklere derste dikkat edilmelidir.
- İkinci uygulamada **6. kullanım boyutu** ile ilgili öğrencilerin ve araştırmacı öğretmenin görüş bildirdiği görülmektedir. Bu tema ile ilgili gözlemcilerin herhangi bir gözlemine rastlanmamıştır. Buna göre öğrenciler kullanım bölümünün görsellerden oluşmasının daha anlaşılır olduğunu, bu bölümün konunun bağlamını gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilere bu uygulamada kullanım boyutu için bulunan karikatürlerde kullanılan kelime ve öbekler zor gelmiştir. Ayrıca öğrenciler bu boyutta uygulamanın "dikkat çekme" basamağındaki materyallerle aynı materyaller kullanıldığından bu boyutun tekrar ettiğini düşünmüşlerdir. Araştırmacı öğretmen ise bu boyutta öğrencilerin karikatürler üzerinde düşünmelerini sağlayacak sorular sorulabileceğini ve

öğrencilerin seviyesinin üstündeki kelimelerin öğretimi için uygun bir strateji kullanılabileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak PD dersinde "dikkat çekme" basamağında kullanılan materyaller ile "kullanım" basamağında kullanılanlar aynı olmamalıdır. Bu uygulamada dikkat çekmede karikatür kullanılması yanlış bir uygulama olmuştur. Bu tür materyallerin dikkat çekme özelliği olsa da kullanım işlevi ile kullanılmaları bambaşka bir etkinliktir. Öğrencilerin materyallerde bilmedikleri kelimeleri kazandırabilmek için uygun bir teknik kullanılmalıdır. Ayrıca materyaller kültürel olarak öğrencilerin anlayabileceği içerikte olmalıdır **(2US7)**.

5.1.2.2.1.3. Üçüncü Uygulama

- Üçüncü uygulamada **1. biçim boyutu ve adlandırmalar** ile ilgili öğrencilerin, bağımsız gözlemcinin ve araştırmacı öğretmenin görüş bildirdiği görülmektedir. Buna göre öğrenciler bu boyutun ilk başta karmaşık geldiğini daha sonra anladığını ve biraz daha İngilizce konuşulsaydı daha iyi anlayacaklarını belirtmişlerdir. Bağımsız gözlemci ise öğrencilerin biçimler üzerindeki ses değişimlerini rahatlıkla yakalayabildiklerini, biçimlerin dersin başında kullanılan video ile ilişkilendirilerek kuralavarıma dayalı öğretimin gerçekleştirilmesini ve bağlam sunulmasınının öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığını gözlemlemiştir. Gözlemci yalnızca *-mAK* ekinin ses değişimlerinde derste "k'nin y'ye dönüşmesi" olarak anlatılan noktanın bazı kaynaklarda "kaynaştırma y'si" ifadesi ile ele alındığını not düşmüştür. Araştırmacı öğretmen ise gözlemciye benzer şekilde öğrencilere eklerdeki ses değişimleri üzerine sorular yöneltildiğinde ses değişimlerini yakaladıklarını, biçimlerin video ile ilişkili olarak sunulmasının hem videonun hem de biçimlerin daha iyi anlaşılmasını sağladığını belirtmiştir. Öğretmen bir de *-mAK* ekinin *-mA* ekine göre öğrenciler tarafından daha kolay kavrandığını ifade etmiştir. Sonuç olarak adlandırmalardan önce biçimler gösterilerek öğrencilerin konudaki biçime dayalı değişimleri fark etmesi sağlanmalıdır. Ayrıca derste ele alınan biçimler mutlaka "dikkat çekme" basamağında kullanılan materyalin içinden seçilmeli o materyalle ilgili öğrencilere sorular yöneltilmelidir. Biçimlerin dersin başında kullanılan tematik materyallerin içinden seçilip gösterilmesi öğrencilerin biçimleri bağlamı ile birlikte görmesini sağlamaktadır. Örneğin *-mAK* eki için öğrenci "Büyüyünce

mühendis olmak istiyorum." cümlesi ile birlikte biçimi öğrenmektedir. Böylece cümle içinde biçimin yeri, işlevi ve kullanımı daha kolay anlaşılmaktadır.

- Üçüncü uygulamada **2. işlev boyutu** ile ilgili öğrencilerin, bağımsız gözlemcinin ve araştırmacı öğretmenin görüş bildirdiği görülmektedir. Buna göre öğrenciler iki cümleyi bir cümle yapma şeklinde alıştırmaların yapılmasının zor olduğunu daha basit alıştırmaların daha anlaşılır olacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler eklerin bağlam içinde gösterilmesinin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin hataları düzeltmek için öğrencilerle tek tek ilgilenmesi öğrenciler tarafından faydalı bulunmuştur. Gözlemci ise *-mA*/*-mAK* arasındaki farkın karşılaştırmalı olarak sunulmasının, sunumun renkli ve hareketli görsellerden oluşmasının konuyu anlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir; ancak bağımsız gözlemciye göre bu boyutta kullanılan bazı adlandırmalar öğrenciler tarafından anlaşılmamıştır ve bunların kullanılmasına gerek yoktur. Araştırmacı öğretmenin de buna benzer bir gözlemi olmuştur. Bunun yanında öğretmen öğrencilere aynı anda birçok bilginin yüklenmemesi gerektiğini, bütün konular için sarmal programların tasarlanarak konuların aşamalı şekilde sunulması gerektiğini not düşmüştür. Sonuç olarak PD derslerinde işlev boyutu bir bağlam içerisinde çeşitli grafik ve görsellerin yardımıyla sunulmalıdır. Bu boyutta adlandırmaların kullanımı mümkün olduğu kadar azaltılmalı, gerekiyorsa da en anlaşılır olanlar kullanılmalıdır. *-mA* ve *-mAK* konusu mutlaka karşılaştırmalı olarak ele alınmalıdır. Özellikle *-mA*/*-mAK* gibi karmaşık konular kırpılarak ilk derste tamamı verilmemeli, sonraki seviyelere bırakılmalıdır. Buna göre konular içinde de temel-orta-ileri gibi seviyelendirmeler yapılabilir.
- Üçüncü uygulamada **3. kullanım boyutu** ile ilgili öğrencilerin, bağımsız gözlemcinin ve araştırmacı öğretmenin görüş bildirdiği görülmüştür. Buna göre öğrenciler sosyal medyadan alıntılar yapmanın ilgi çekici olduğunu; ancak bazı cümlelerin çok zor olduğunu belirtmişlerdir. Aynı durumu gözlemci ve öğretmen de gözlemlemiştir. Buna ek olarak gözlemci bu boyutun derste çok sıkıştırılmış ve hızlı ele alındığını, yalnızca bu boyut için 1 saat vakit ayrılabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı öğretmen ise yapılan açıklamaların sistematik olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmene göre bir üst paragraftaki sonuçta olduğu

gibi ilk derslerde konuların temel özellikleri verilip ayrıntıya girilmemelidir. Sonuç olarak sosyal medyadan ya da öğrencilerin sık sık kullandıkları sanal ortamlardan alıntıların derse getirilmesi öğrencilerin ilgisini çekmektedir; Derste bu alıntılar üzerine bir tartışma başlatılıp konuşulması etkinliği ilgi çekici hâle getirse de daha çok bağlam sağlayan ve ilgi çekici materyaller kullanılabilir. Örneğin filmlerden video kesitleri iyi bir fikir olabilir. Bütün bunlara rağmen bu tür alıntılar otantik olduğu için öğrencilerin seviyesi ile uyumlu olmasına dikkat edilmelidir. İlk iki uygulamada olduğu gibi otantik materyallerin sınırlılıkları bu uygulamada da görülmüştür. Buna dayanarak bundan sonra geliştirilecek uygulamalarda öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine uygun otantik materyal bulmaları, bu mümkün değilse de materyal üzerinde birtakım değişiklikler yapmaları gerekmektedir **(3US1)**.

5.1.2.2.2. Tartışma

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe derslerinin PD teorisine göre yalnızca çeşitli iletişime dayalı etkinlikler içinde gömülü değil aynı zamanda *açık bir şekilde* (explicitly) anlatılması "açıklama" olarak kavramlaştırılmıştır. Araştırmanın birinci uygulamasında öğrencilerin bu açıklamaları olumlu karşıladıkları görülerek dilbilgisi derslerine açık bir şekilde devam edilmesine karar verilmiştir.

Alan yazında "açıklama" kavramı ile öğrencilerin dilin sistemini anlamasına yardımcı olmak için sağlanan *açık bilgi*ler (explicit knowledge) kastedilmektedir. Dili kullanma becerisine sahip insanlar (ana dili konuşanlar ve ileri seviyedekiler) dili örtük olarak bilmektedirler. Dilin sistemi hakkında bilgi sahibi olmaksa "açık bilgi" sahibi olmak demektir. İnsan ana dilini herhangi bir açık öğretim almadan maruz kalma yoluyla örtük olarak öğrenirken ikinci bir dili hem maruz kalma yoluyla örtük olarak hem de açık öğretim yoluyla açık olarak öğrenir (Krashen, 1982; Ellis, 2016: 1-13). Burada sözü edilen açıklama kavramı bazı kaynaklarda *üstdil* (metalanguage) olarak da geçmektedir. Üstdil genel olarak araştırmalarda dil hakkında konuşmak için gerekli olan dil olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım açıklama, açık bilgi gibi kavramlarla da örtüşmektedir. Üstdil kavramı bazı araştırmalarda adlandırmalar için kullanılsa da aslında bu kavram dilin cümle bilgisini, kelime bilgisini, biçim bilgisini, ses bilgisini ve edimbilimsel bilgilerinin tamamını kapsar ve daha geniştir (Haliza vd. 2017: 88; Ellis, 2016; Hu, 2011).

Bu anlamda bazı kaynaklarda doğrudan dilbilgisi, bazı kaynaklarda açıklama, bazı kaynaklarda ise üstdil olarak geçen kavramlar birbirlerinin yerine kullanılabilen kavramlardır. Bu çalışmada aralarındaki farklar vurgulanarak üçü de kullanılmıştır; ancak tartışma kısmında daha teknik bir adlandırma olduğu için alan yazınla uyumlu olmak amacıyla daha çok üst dil kavramı tercih edilmiştir.

Burada üstdili destekleyen ve desteklemeyen tezlere kısaca değinmek yerinde olacaktır. Üstdil kullanımına karşı çıkan görüşler onun derslerde fazladan ve gereksiz bir yük olduğunu savunmaktadır. Bu görüş kuvvetli bir tez olmakla birlikte başka bazı araştırmalar da üstdilin öğrencilerin yeni bilgilere ulaşmalarını kolaylaştırdığını böylece uzun vadede öğrencinin dille ilgili bilgisini daha bireysel bir şekilde artırabildiğini, başka dilleri de daha hızlı öğrenebildiğini savunmaktadır. Üstdilin imkân ve sınırlılıkları ile ilgili Berry (1997; 2008; 2014), Hu (2010; 2011) ve Ellis Mike (2016) gibi araştırmalara göz atılabilir. Üstdilin dil sınıflarında geçirdiği değişimi anlamak için bir örnek olarak İngilizce sınıflarında dilbilgisi öğretimine bakılabilir ve Türkçenin şimdiki durumu bununla karşılaştırılabilir. Böyle bir karşılaştırma önceki tecrübeleri anlamak ve hataları tekrar etmemek için faydalı olacaktır (burada çok çalışılan dillerden olduğu için İngilizce örneği seçilmiştir). Alan yazına bakıldığında İngilizce derslerinde 1990'lı yıllara kadar dilbilgisinin ötelendiği, görmezden gelindiği görülmektedir; ancak 1990'lı yıllarla birlikte dilin doğasına yönelik farklı bir bakış açısı geliştirilmesi dilbilgisinin yeniden sınıflara dönmesini sağlamıştır. Bunun yanında dilbilgisi yapıları esas alınarak İngilizcenin ulusal müfredatının geliştirilmesi dilbilgisinin önemini biraz daha artırmıştır. Ayrıca İngilizce öğretimi için uzun yıllar dilbilgisine yer verilmemesi gerektiği vurgulansa da öğretmenler ve öğrenciler dil derslerinde kural öğrenmeye önem vermeyi sürdürmüştür. Dilbilgisi eğitimini eğlenceli görmeyen öğretmen ve öğrencilerin bile onu gerekli ve etkili olarak gördüğü anlaşılmaktadır. İngilizcede yaşanan bu durum Türkçe için de geçerlidir. Bugün bazı araştırmacılar ve öğretmenler tarafından dilbilgisi "iletişimci yaklaşım" adına ötelenmektedir. Oysa dilbilgisi dilin dört temel becerisinde de önemli bir rol oynamaktadır. Yapılması gereken dilbilgisini yok saymak değil onu Türkçe derslerinde doğru konumlandırıp azami derecede faydalanmak olmalıdır (Larsen-Freeman, 2015: 264; Crystal, 2016: 28; Ellis Mike, 2016: 146).

Bu araştırma sonucunda üstdilin çok detaylı olduğu durumlarda öğrencilerin kafasının karıştığı, bu bakımdan PD derslerinde üstdile mümkün olduğu kadar az yer verilmesi

gerektiği ortaya çıkmıştır; ancak üstdilin derecesi öğrenci grubuna ve konuya göre değişiklik gösterebildiği için bunun için net bir sınır koymak mümkün değildir. Derecesi öğrenci grubuna ve konuya göre ayarlanmakla birlikte ikinci/yabancı dil derslerinde öğrenciye anlayabileceği seviyede açıklamalar yapılması gerekmektedir. İkinci/yabancı dil öğrenenler için yalnızca dile maruz kalmak ana dili konuşanlar gibi yeterli olmamaktadır. Öğrenci yabancı dilini ana dili üzerine kurduğu için muhakeme yürütebilmesi için açık bilgiye; yani üstdile muhtaçtır.

Derslerde öğrenciye sunulan bilginin açıklık ve detaylılık anlamında değişiklik gösterebileceği Tablo 5.3.'de de görülmektedir. Ellis Mike da (2016) üstdilin üç farklı etkene göre değişiklik gösterebileceğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin alışkanlıklarıdır. Öğretmen eğitim yaptığı bütün bir sınıfı dikkate alması gerektiği gibi sınıftaki öğrencileri ayrı ayrı da düşünmelidir. Berry (2009) yaptığı araştırmada Polonyalı öğrencilerin Hong Kong'lu öğrencilerden, Hong Kong'lu öğrencilerin de Avusturyalılardan daha fazla üstdil bilgisine sahip olduklarını tespit etmiştir. Alan yazındaki bu durum bu çalışmanın bulgularıyla birlikte düşünüldüğünde üstdile yer verilirken öğrencilerin dil öğrenme alışkanlıklarına dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmada öğrencilerin üstdilde ayrıntıya gidildikçe kafalarının karışmasının sebebi daha önceden bu kadar yoğun bir üstdile alışkın olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin alışkanlıklarının yanında dil seviyeleri de üstdil kullanımında göz önünde bulundurulmalıdır. Fortune (2005'den aktaran Ellis Mike, 2016) ileri seviye öğrencilerin orta seviye öğrencilere göre üstdil kullanımının %50 daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin, öğrencilerin seviyeleri ilerledikçe üstdil kullanımını artırmalarında bir problem olmadığını göstermektedir. Bu çalışmada da öğrenciler kullanılan üstdili zor bulmuştur. Öğrencilere göre kendilerine yapılan açıklamalar daha basit bir dille ifade edilmelidir. Bu bulgudan anlaşılmaktadır ki öğrencilerin seviyeleri uygulamada yapılan açıklamaları anlamak için yeterli değildir. Bu durumda başlangıç seviyelerindeki öğrenciler için üstdil kullanımının çok zor olduğu görülmektedir. Bu seviyedeki öğrenciler için de alan yazında ana dilin kullanılabileceği düşünülmektedir. Storch ve Wigglesworth (2003'den aktaran Ellis Mike, 2016) yaptıkları çalışmada öğrencileri ana dillerine göre gruplara ayırmış ve öğrencilerin ikinci/yabancı dil dilbilgisini tartışmak için ana dillerine başvurduklarını gözlemlemiştir. Bu çalışmada da

öğretmenin Türkçe olarak anlattığı dilbilgisi dersinde öğrencilerin zaman zaman zorlandığı görülmüştür. Özellikle de kuralları açıklarken İngilizce kullanılması talep edilmiştir. Ayrıca A1 ve A2 gibi başlangıç seviyelerinde İngilizceye yer verilebileceği sonraki seviyelerde yalnızca Türkçe kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce kullanımı öğrencilere kolaylık sağlamaktadır; ancak fazla kullanıldığında da Türkçe gelişimlerine olumsuz etki edebilmektedir. Hedef bili öğretmek için kullanılan dile "aracı dil" denilebilir. Bu uygulamalarda aracı dil olarak İngilizce kullanılmıştır. Aracı dil Türkçe bir kelime anlaşılmadığında faydalı olmaktadır; fakat bazı öğrenciler beklenmedik bir şekilde kuralların yalnızca İngilizce açıklamasını okuyup Türkçesine hiç bakmayabilmektedir. İngilizce kullanmanın gereksiz olduğunu düşünen öğrencilerin yorumlarına bakıldığında öğrenciler bulundukları seviye olan C1 seviyesi için İngilizceye ihtiyaçları olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler derste değil ama dersten sonra çalışmak için bir kitapta İngilizce kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğrencilerse İngilizce bölümüne hiç bakmadığını, sadece Türkçe bölümünü okuyup anladığını söylemiştir. Bu öğrenci İngilizcenin de kendisi için tıpkı Türkçe gibi yabancı bir dil olduğunu ifade etmiştir. Alan yazında başlangıç seviyesindeki öğrenciler için ana dili kullanımı ile ilgili durum bu çalışmada İngilizce olarak uygulanmıştır; çünkü bu çalışmanın uygulamalarının yapıldığı sınıflar tek dilli sınıflar değildi. Yalnızca üçüncü uygulamada öğrenciler arasında bir homojenlik görülmekle birlikte onların da ana dilleri genel olarak İngilizcedir. Birinci ve ikinci uygulamada ise aracı dil olarak İngilizce seçilmiştir. Araştırmanın sonuçları başlangıç seviyelerinde heterojen sınıflarda öğrencilerin bildiği ortak bir dil varsa bunun kullanılabileceğini homojen sınıflarda ise ana dilin kullanılabileceğini göstermektedir.

Üstdil kullanımında göz önünde bulundurulması gereken üçüncü etken de sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerin türü ve tasarımıdır. Öğretmenler üstdilin ne tür bir etkinlik için uygun olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Üstdil yazıya dayalı etkinliklerde konuşmaya dayalı etkinliklere göre, kuraldangelime dayalı etkinliklerde kuralavarıma dayalı etkinliklere göre daha etkili ve uygundur. Erlam (2008) üstdille ders alan öğrencilerin kuraldangelime dayalı etkinliklerde daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Storch'un (2008) çalışması da yazıya dayalı etkinliklerin üstdil kullanımına daha uygun olduğunu göstermiştir (Aktaran Mike Ellis 2016).

Bu araştırmada üstdilin kullanıldığı yani açık dilbilgisi anlatımının gerçekleştirildiği PD dersleri ile ilgili tartışma konusu olabilecek çeşitli problem noktaları tespit edilmiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- PD'de üstdil (açıklamalar) nasıl sınıflandırılmalı ve sunulmalı?
- PD'de üstdil içindeki adlandırmalar nasıl kullanılmalı?
- PD'de üstdil içindeki kurallar nasıl yazılmalı ve sunulmalı?
- PD'de gerekli konulara nasıl atıfta bulunulmalı ya da ön bilgiler nasıl harekete geçirilmeli?
- PD'de öbür dillerle karşılaştırmalar nasıl yapılmalı?

Bunlarla ilgili alan yazın tartışması aşağıda sırasıyla yapılmaktadır.

- **PD'de üstdil (açıklamalar) nasıl sınıflandırılmalı ve sunulmalı?** Üstdilin yukarıda da değinildiği gibi dereceleri değişebilmekle birlikte bu araştırmada üstdil dilbilgisinin üç boyutuna göre sınıflandırılmıştır. Bunlar biçim, işlev ve kullanımdır. Bunun sonucunda konunun içeriğinin sınıflandırılarak öğrenciye sunulmasının daha anlaşılır olduğu ve öğrencilerin biçimler üzerindeki ses değişimlerini rahatlıkla yakalayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında bu sınıflandırmanın öğrenciye belirtilmesine gerek olmadığı, yalnızca öğretmenin konuyu sınıflandırması ile ilgili olduğu, biçim boyutunun dikkat çekmek için kullanılan materyalle birleştirilerek bağlam içinde sunulmasının daha faydalı olduğu, kullanım boyutu ile bağlamın daha da genişletildiği de anlaşılmıştır. Son dönemlerde çalışmaların, öğrencileri akıcı bir şekilde iletişim kurmaya teşvik etmekle dilbilgisi yoluyla doğru konuşmaya ve yazmaya teşvik etmek arasında bir denge kurmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu dengeyi kurmak için dilbilgisi açıklamaları genel olarak üç boyutlu olarak sınıflandırılmıştır (Larsen-Freeman, 2001). Bu sınıflamayı ilk yapan çalışmalardan Celce-Murcia ve Hilles (1988) dilbilgisi biçimleriyle eşleşen üç faktör olduğunu öne sürmektedir. Bunlar sosyal faktörler, anlam faktörü ve söylem faktörüdür. Her dilbilgisi biçimi bunlardan biri ya da birkaçıyla eşleşebilir. Larsen-Freeman da (2001) her dilbilgisi biçimi için üç tür görünüş olduğunu öne sürmekte ve bunları biçim, anlam ve kullanım olarak sınıflamaktadır. Buna göre biçimler, *sözlüğe dayalı* (lexical) ya da *biçimbilime*

dayalı (morphologic) olabilir. Anlam, dilbilgisi yapısının ne anlama geldiği ile ilgilenir. Anlam da *sözlüğe dayalı* (lexical) ya da *dilbilgisine dayalı* (grammatical) olabilir. Dilbilimde anlam alanını çalışan disiplin anlambilimdir. Kullanım ise dil ile bağlam arasındaki ilişki ile ilgilenir. Dilbilimde kullanım bilgisi üzerine çalışan disiplin edimbilimdir; ancak burada "bağlam" kavramının doğru tanımlanması gerekmektedir. Bağlam da kendi içinde sosyal bağlam, dilbilime dayalı söylem bağlamı ya da kişinin ön kabulleri olabilir. Sosyal bağlam iletişim esnasında alıcı ve vericinin kendi arasında kurduğu ilişkiyi tasvir eder. Dilbilime dayalı söylem bağlamı ise belirli bir yapıdan önce ve sonra gelen yapıların o yapı üzerindeki etkisini ifade eder. Bunun yanında bir kişinin ön kabulleri de olabilir. Bir dilbilgisi öğretmeni bütün dilbilgisi konuları için bu üç alanı belirleyerek ders hazırlığına başlayabilir. Ders esnasında öğretmen bu üç alanın da üzerinde eşit derecede durmak zorunda değildir. Öğrencilerin en zayıf olduğu alanlara daha çok ağırlık verebilir (253). Thornbury (2002) de yukarıdaki fikirlere benzer şekilde pedagojik kuralları biçimlerin kuralı ve kullanımın kuralı olarak ikiye ayırmaktadır. Dilbilgisi derslerinde biçimlerin kuralları ile kullanımın kuralları arasındaki ilişki üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir (11).

Bu çalışmada Larsen-Freeman'ın sınıflaması esas alınmıştır; ancak Larsen-Freeman, anlam boyutunu sözlüğe dayalı ve dilbilgisine dayalı anlam olarak ikiye ayırmaktadır. Bu ayrım doğru olmakla birlikte dilbilgisi dersleri için sözlüğe dayalı anlamdan ziyade dilbilgisine dayalı anlam önem arz etmektedir. Aynı zamanda dilbilgisine dayalı anlam adlandırması Türkçe öğretmenleri ve araştırmacıları için çok tanıdık bir kavram değildir. Bundan dolayı bu çalışmada anlam yerine işlev kelimesi tercih edilmiştir. Böylece bir dilin biçimlenişini, bu biçimlerin işlevlerini ve kullanımlarını ele almak amaçlanmıştır.

Bu şekilde üçlü sınıflandırma ile işlenen derslerde biçim, işlev ve kullanım boyutlarında ortaya çıkan çeşitli bulgular olmuştur. Örneğin biçim, işlev ve kullanım boyutlarının hangi sırayla verileceği bir problem noktasıdır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre bunun için mutlak bir sıralama yoktur. Sıralama konuya göre değişebilir. Bazı konuların işlev boyutundan başlamak daha uygunken bazı konuların biçim boyutundan başlamak gerekebilmektedir. Hatta bazı konular için biçime dayalı bir boyut yoktur, denilebilir. Bunun için bu

araştırmanın ikinci uygulamasından itibaren ders modelinde bu boyutlar daire şeklinde gösterilmiştir. Öğretmenler konuya göre konunun hangi boyutundan başlayacaklarına karar verebilirler.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler dilbilgisi yapılarının ne zaman ve nasıl kullanıldığı ile ilgili bilgilere önem vermektedir. Buna benzer şekilde Crystal (2016) kullanım boyutunun dilbilgisini canlı tutan boyut olduğunu ifade etmektedir; yani kullanım boyutu biçim ya da işlev boyutlarına göre hayata daha fazla dokunmaktadır. Kullanım boyutu, özellikle birbirine çok yakın görünen iki durumun ayırt edilmesinde etkili olan bir boyuttur. Bunun için bütün dillerdeki etken-edilgen dönüşümleri düşünülebilir. Örneğin "Köpek kediyi kovaladı." etken cümlesi ile "Kedi köpek tarafından kovalandı." edilgen cümlesi arasında gerçekleştirilen eylem bakımından hiçbir fark yoktur (30). Bundan dolayı ikinci/yabancı dil öğrencileri derslerde genellikle "Peki neden ikisini de kullanıyoruz?" ya da "Ne zaman hangisini kullanıyoruz?" gibi sorular sorabilmektedir (Borg, 1999: 103). Böyle bir soruyu ancak kullanım boyutunu göz önünde bulundurarak açıklayabilirsiniz. Etken cümle ile edilgen cümle arasındaki fark kullanıma dayalıdır. Ellis de (2005) anlam kavramının ikiye ayrıldığını bunlardan ilkinin *anlambilime dayalı anlam* (semantic meaning) diğerinin ise *edimbilime dayalı anlam* (pragmatic meaning) olduğunu ifade ettikten sonra dil öğrenirken her iki anlamın da önemli olduğunu belirtmekle birlikte edimbilime dayalı anlamın daha kritik olduğunu belirtmektedir (211). Ellis'in (2005) ve Crystal'in (2016) dikkat çektikleri iki durum da kullanım boyutunun ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretimi yapmış olan her eğitimci çoğu zaman birbirine çok benzeyen iki kelime ya da iki cümle arasındaki farkı açıklamakta zorlandığını hatırlayacaktır.

- **PD'de üstdil içindeki adlandırmalar nasıl kullanılmalı?** Üstdil söz konusu olduğunda bir başka problem noktası da adlandırmaların nasıl kullanılacağıdır. Bu araştırmanın birinci uygulamasında toplanan verilere göre adlandırmaların hatırlamayı kolaylaştırdığı, başka kaynaklardan çalışabilmeyi, konuyu diğer konular arasında bir yere konumlandırabilmeyi sağladığı; ancak Türkçe adlandırmalarda bir birlik olmadığı için konunun en yaygın adlandırmalarının ve yabancı dildeki bir karşılığının parantez içinde verilmesinin yeterli olabileceği

sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci uygulamasında ise çok teknik adlandırmaların (adlaştırıcı, nominalization gibi) anlaşılmasının zor olduğu, bazı adlandırmaların (isim-fiil, ad-fiil gibi) konunun özünü daha iyi yansıttığı, adlandırmalara vurgu yapmak yerine biçimlere ve biçimler üzerinden ses değişimlerine vurgu yapmanın daha faydalı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Üstdil (meta-language) ya da *adlandırmalar* (terminology, terms) araştırmalarda zaman zaman birbirinin yerine kullanılan kavramlar olsa da aslında üstdil, adlandırmaları kapsayan bir kavramdır. Yukarıda tanımı yapıldığı gibi üstdil, dil hakkında konuşmak için gerekli olan dildir; ancak dil hakkında konuşmak için her zaman adlandırmaya ihtiyaç yoktur. Hiç adlandırma kullanılmadan da dil hakkında konuşulabilir. Mohammed (1996: 288) bu konu ile ilgili deneysel bir çalışma yapmış, bir gruba geleneksel adlandırmaların kullanıldığı bir ders, diğer gruba çok az sayıda adlandırma kullanarak İngilizceyi Arapça ile karşılaştırarak öğretmiştir. Ardından yapılan çeviri alıştırmalarında ikinci grubun çok daha fazla sayıda doğru cümle ürettiği görülmüştür. Adlandırmalar bütün dillerde olduğu gibi Türkçede de tartışma konusudur. Adlandırmalara karşı en büyük itiraz, dil öğretiminin bazı adlandırmaları ezberlemek demek olmadığı, dili kullanarak iletişim kurmak demek olduğu tezidir. İletişim açısından bakıldığında gerçekten de adlandırmalar pek bir etkiye sahip değildir. Bunun yanında adlandırmalar öğrenciye fazladan bilgi yükü oluşturmakta, dilbilgisi kurallarının daha karmaşık hâle gelmesine sebep olabilmektedir. Adlandırmalar çoğaldıkça öğrenciler dersi ezberleme eğilimi gösterebilmektedir. Bol adlandırma kullanımı dilbilgisi-çeviri yönteminden kalan eski bir uygulamadır. Karmaşık adlandırmalar kötü dilbilgisi öğretiminin bir özelliğidir, iyi bir pedagojik kural mümkün olduğu kadar az teknik olmalıdır. Bütün bunlar adlandırmalara karşı olan tezlerin savunduğu fikirlerdir; ancak bunların yanında adlandırmaların çeşitli faydalarının olduğunu savunan görüşler de yok değildir. Bu görüşler adlandırmaların dilbilgisini öğretmek için kısa yollar sunduğunu, öğrenciler ve öğretmenler arasında sınıfta ortak bir dil oluşturarak iletişim kurulmasını sağladığını, çok sözle anlatılabilecek bir kavramın bazen bir kelime ile anlatılabildiğini savunmaktadır. Adlandırmalar hakkında olumlu ve olumsuz görüşler birlikte değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir. Öncelikle hiçbir öğrenci adlandırmaları aklında tutmak zorunda

olmamalıdır. Dil öğretiminin amacının dil hakkında konuşmak olmadığı tezi kuvvetli bir tezdir. Bütün bu tezlerden adlandırmaların yerli yerinde ve miktarınca kullanıldığında faydalı olabildiğini göstermektedir. Adlandırmaları yerli yerinde ve miktarınca kullanmak için onları daha iyi anlamak gerekmektedir. (Berry, 1997; 2008; 2014; Borg, 1999; Westney, 1994).

Berry (2008) adlandırmaları üçe ayırmaktadır. Bunlar *geçirimli* (transparent), *geçirimsiz* (opaque) ve *görsel*dir (iconic). Geçirimli adlandırmalar, vermek istediği anlamı tam olarak yansıtan, geçiren adlandırmalardır. Örneğin şimdiki zaman adlandırmasının şimdi ile ilgili olduğu adından anlaşılmaktadır. Bu bakımdan geçirimli adlandırmalar faydalı olmakla birlikte her bir kavramı bu tür adlandırmalarla karşılamak mümkün değildir. Örneğin "ad" kavramı "ad" adlandırması dışında nasıl bir geçirimli adlandırma ile karşılanabilir? Ayrıca geçirimli adlandırmalar zaman zaman yanıltıcı olabilir. Örneğin Türkçede şimdiki zaman adlandırması *-(I)yor* biçimbirimi için kullanılıyor olsa da *-(I)yor* yalnızca şimdiki zaman işlevinde kullanılmaz, yakın gelecek için de kullanılabilir. Geçirimsiz adlandırmalarsa adlandırma ve anlamı arasında bir bağ olmayan adlandırmalardır. Türkçedeki "zarf" adlandırması geçirimsiz adlandırmaya örnek verilebilir. Bilimsel adlandırmalar geçirimsiz olabilirken pedagojik adlandırmaların geçirimli olması beklenir. Geçirimli ve geçirimsiz adlandırmaların sınırlılıklarından dolayı zaman zaman araştırmacılar ve öğretmenler görsel adlandırmaları tercih ederler. Biçimin kendisinin kullanılması görsel adlandırma sınıfına girer. Örneğin isim-fiil demek yerine *-mAK* biçimini kullanmak görsel adlandırmadır. Görsel adlandırmaların da çeşitli sınırlılıkları olabilir. Örneğin her biçimin görseli olmayabilir. Sıfatın bir görselini bulmak mümkün değildir. Ayrıca bazı biçimler çok işlevlidir. Örneğin *-mA* biçimi isim-fiil olarak kullanılabildiği gibi olumsuzluk eki olarak da kullanılabilir. Buna rağmen görsel adlandırmalar öğrenciler için faydalıdır (20). Çalışmanın ikinci uygulamasında ulaşılan "yapıların kendileri kullanıldığında öğrencilerin yapılar arasındaki farkı ya da yapılarda meydana gelen değişimleri daha rahat izleyebildikleri ve Türkçe dilbilgisindeki ses değişimlerinin yapılar üzerinde gösterilmesinin konuyu sistematik ve kolay bir hâle getirdiği" sonucu görsel adlandırmaların alan yazında da belirtilen faydalarından biridir. Bu çalışmada ilk

uygulamadan itibaren görsel adlandırmalara öncelik verilmiş; fakat bunun yanında diğer adlandırmalar da kullanılmıştır.

Bütün uygulamalar boyunca kullanılan adlandırmalar alan yazındaki bu sınıflama bakımından değerlendirildiğinde birinci uygulamada yalnızca görsel adlandırmaların kullanıldığı, ikinci uygulamada hem görsel hem geçirimli-geçirimsiz adlandırmaların kullanıldığı, üçüncü uygulamada ise yeniden yalnızca görsel adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir. İkinci uygulamada görsel adlandırmaların yanında ad-fiil, isim-fiil, adlaştırıcı, mastar gibi Türkçe adlandırmalar ve nominalization, infinitives gibi İngilizce adlandırmalar da kullanılmıştır. Üçüncü uygulamada ise bunlar arasından yalnızca isim-fiil adlandırması kullanılmıştır. Türkçe adlandırmalar içinde adlaştırıcı ve mastar adlandırmaları öğrencilere zor gelirken ad-fiil ya da isim-fiil adlandırmaları daha anlaşılır gelmiştir. Ad-fiil ya da isim-fiil adlandırmalarının konunun özünü daha iyi yansıttığı verisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu ifadelerinden bu iki adlandırmanın daha geçirimli olduğu sonucu çıkarılabilir. Gerçekten de cümle içinde gördükleri işlev bakımından bu iki adlandırma konunun özünü daha iyi yansıtmaktadır. Mastar ifadesi ise daha bilimsel ve geçirimsiz bir adlandırmadır.

Alan yazında ayrıca adlandırmaların çeşitli ölçütlere göre değerlendirilebileceği ifade edilmektedir. Berry (2008: 21-23) bunları öğrenilebilirlik, tanıdıklık, sistemlilik, kullanışlılık ve üretkenlik olarak ifade etmektedir. Öğrenilebilirlik, öğrencilerin adlandırmaları mümkün olduğu kadar normal kelime öğrenir gibi öğrenebilmesidir. Öğrenilebilir bir adlandırma kısa (Adlandırmanın az heceli olması daha öğrenilebilir yapar.), net (bilimsel terimler birbirinden ayırt etmesi zor olan ufak ayrımlarla ayrılır. Örneğin İngilizcede adverb ve adverbial. Pedagojik bir adlandırma için bunlardan birini tercih etmek ve sınırlarını iyi çizmek gerekir.), kolay telaffuz edilebilir olmalıdır. Bu uygulamada kullanılan adlandırmalardan "adlaştırıcı"nın uzun ve telaffuzu zor oluğu görülmektedir. Öğrencilere zor gelmesinin sebeplerinden biri de bu olabilir. Tanıdıklık, kullanılan kavramların öğrencilerin önceki bilgileri ile uyumlu olmasıdır. Bu anlamda bir öğretmen gördüğü her kavramı sınıfa getiremez. Muhakkak öğrencilerin ön bilgilerini göz önünde bulundurmalıdır. Bu çalışmada da ad-fiil ya da isim-fiil adlandırmalarının öğrencilere daha tanıdık geldiği; hatta isim-fiil

adlandırmasının isim ve fiil kelimeleri Arapçada da bulunduğundan Arap öğrencilere daha tanıdık geldiği görülmüştür. Sistemlilik, adlandırmaların sistemli bir şekilde birbiriyle ilişkisinin kurulmasıdır. Adlandırmalar sistemli olduğu zaman çoğu zaman öğrenciler onları çiftleri ile tanırlar. Tekil ve çoğul adlandırmaları böyledir. Kullanışlılık, bir adlandırmanın birçok yerde kullanılmasıdır. Çok az kullanılan bir adlandırmanın kullanılmasına da gerek olmayabilir. Örneğin çoğul adlandırması bütün adlara uygulanabilen kullanışlı bir adlandırmadır. Üretkenlik, bir adlandırmanın birçok adlandırmayı üretebilmesi ya da onları kendi içinde birleştirebilmesidir. Bu sayede adlandırmaların ve kavramların sayısı azaltılarak dersler fazla yükten kurtulur. Örneğin zaman adlandırması böyledir. Zaman adlandırması geçmiş zaman, gelecek zaman, şimdiki zaman gibi birçok başka adlandırma üretir ve bunları hatırlamak kolaydır.

- **PD'de üstdil içindeki kurallar nasıl yazılmalı ve sunulmalı?** Dilbilgisi bazı yönleriyle matematiğe benzetilmektedir (Uzun, 2000). Bu benzerlikten dolayı çoğu zaman dilbilgisi kurallarının öğretiminde formülleştirme ve bir *paket* (chunks) hâlinde sunma eğilimi görülür. İlkokulda ses kuralları öğretilirken *fıstıkçı şahap* örneği üzerinden öğretimi buna örnektir. Dilbilgisi açıklamasından söz edildiğinde ikinci/yabancı dil öğrencileri için de formüller ve paket sunumlar işe yarar ve pratiktir. Bu araştırmada da öğrenciler kuralların formülleştirilerek görseller eşliğinde sunulmasını olumlu karşılamışlardır. Bu sonuca benzer şekilde Ellis (2005) formüllerle konuyu açıklamanın konuyu kullanmak bakımından ilk anda bir etkisi olmasa bile daha sonra öğrenciler konuyu içselleştirdikçe bunun işe yarar olduğunu belirtmektedir. Ellis (1984), Myles vd. (1998, 1999) ve Myles (2004)'ün saha çalışmaları öğrencilerin daha sonra parçalarına ayırıp analiz etmek üzere paket hâlinde öğrenmeye yatkın olduklarını göstermektedir (211).

  Araştırmanın bulgularına göre dilbilgisi kuralları öğrencinin faydası için basitleştirilebilir, daha az ayrıntıya yer verilebilir. Bu bulgu neticesinde çalışmanın üçüncü uygulamasında *-mA* ve *-mAK* konusu için oluşturulan dilbilgisi içeriğinde birtakım elemeler yapılmıştır. Bununla içeriğin basit ve yönetilebilir olması amaçlanmıştır. Alan yazında da pedagojik kurallar bulgularda rastlanan bu kavramlar açısından tartışılmaktadır. Pedagojik kuralların ölçütlerinden biri de basitlik ölçütüdür. Bir kuralı basitleştirmek onu daha yönetilebilir hâle getirmek

demektir; yani kategorilerin, alt parçaların ya da gereksiz detayların azaltılması demektir. Basitlik karmaşıklığın zıddıdır. Basitliğin zıddı olan karmaşıklık çoğu zaman kuralın kapsayıcı olması için gereken bir özelliktir; ancak ikinci/yabancı dil öğrencileri iptidai bir dilbilgisi sistemine sahip oldukları için aynı anda birçok dilbilgisi özelliğini kavramakta zorlanmaktadır. Bu yüzden *dilbilime dayalı dilbilgileri*nde (reference grammars) kurallara bağlanmış olan dilin özellikleri pedagojik dilbilgilerinde basitleştirilmelidir. Karmaşık yönler giderilmeli, öğrencinin anlayabileceği basitliğe indirgenmelidir. Kurallar kullanıcılarının kullanmakta olduğu dile yakın bir dille, onların anlayabileceği doğallıkta ifade edilmeye çalışılmalıdır. Tabii burada öğrencinin dil seviyesi devreye girmektedir. Örneğin A1 seviyesindeki bir öğrencinin anlayabileceği kuralla C1 seviyesindeki bir öğrencinin anlayabileceği aynı değildir. Bu anlamda aynı kuralın yazım biçimi seviyeden seviyeye de değişiklik gösterebilir (Swan, 1994: 49; Westney, 1994: 74-76). Basitleştirme pedagojik bir kural için gerekli olmakla birlikte çoğu zaman, dilin bütün doğrularının söylenmesine engel olmaktadır. Bir şey basitleştirildiğinde bir ölçüde kurgu yaratılmış olmaktadır. Bir şeyin basit ama eksik ya da yanlış hâli öğrencinin faydası düşünülerek verildiğinde öğrenciler bir zaman sonra onun tam ya da doğru hâliyle karşılaşacaklardır. Bu noktada Leech'e göre (1994) öğrencilerin bir kafa karışıklığına düşmemeleri için ilk derslerden itibaren öğrencilere dilbilgisinin sıkı, değişmez, matematik gibi kesin kuralları olan bir sistem olmadığı, bunun yerine esnek, birbirine bağlı olan organik bir sistem olduğunu yansıtmak gerekmektedir. Öğrenciler dile bir entelektüel gibi yaklaşmayı öğrenmelidirler (21-2). James de (1994) pedagojik bir dilbilgisinde kuralların birbirleriyle ilişkisinin öğrenciler için kurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu da ders programlarının görevidir. Ders programlarında ya da kitaplarda konuların birbirleriyle ilişkisi kurulmalı, aşamalandırmalar buna göre yapılmalıdır (204). Bu çalışmada dilbilgisi programları hazırlanırken kalın çizgilerle ayrılmış dilbilgisi konularından ziyade farklı seviyelerde konuların farklı aşamalarının verildiği programların daha faydalı olabileceği anlaşılmıştır. Bu bulguya benzer şekilde Tajino da (2018) geleneksel dilbilgisi derslerinde/kitaplarında her bir dilbilgisine ait birimin ayrı ayrı, aralarındaki ilişkiye değinilmeden ele alındığına, konular arasındaki ilişkiyi anlamanın ise

öğrencilere bırakıldığına dikkat çekmektedir. Bundan dolayı öğretmen ve öğrenciler çoğu zaman dil öğrenirken kendi sistemlerini kendileri kurmaya çalışmakta ve el yordamıyla hedefe ulaşmaya çalışmaktadırlar. Tajino bu eksikliğe dikkat çekerek öğretmen ve öğrencilere ilerleyecekleri doğru rotayı gösteren dilbilgisi haritalarına; yani sistemli programlara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu tür bir programda her bir birim bir diğeri ile ilişkisine değinilerek ya da aynı anda birden fazla birim ele alınarak işlenmelidir (1-10). Rutherford da (1987) benzer şekilde ders kitaplarında görülen birbirinden kopuk dilbilgisine ait birimlerin çizgisel bir şekilde ilerlediği dilbilgisi öğrenme algısını eleştirmektedir. Kitaplarda durum böyle olsa bile bir dilbilgisi öğretmeninin derste yaklaşımının böyle olmaması gerektiğini savunmaktadır. Tamamen çizgisel olmayan dairesel bir şekilde ilerleyen, öğrenilen bir konuya yeniden dönülen, geliştirilen ve zenginleştirilen, yeni konu öğrendikçe bu konuyla birlikte eski konulara atıfta bulunulan bir yaklaşımın daha faydalı olacağını düşünmektedir. Bu tür bir yaklaşımda öğrencinin dilbilgisi ayrık ayrık ilerlemez, organik olarak dönüşür. Tajino'nun belirttiği gibi öğrenci konuları birbirine bağlamak konusunda yalnız bırakılmamış olur (Aktaran Leech, 1994: 19). Bu yaklaşım aslında son dönemde dil sınıflarında kullanılan ders kitaplarında görülmektedir. Kitaplar aşamalı ve sarmal bir şekilde ilerlemektedir. Bazen önceden işlenen bir konuya yeniden dönülmektedir; ancak bu kitaplar tematik olarak düzenlendiği için dilbilgisi ile uyumlu olduğu söylenemez. Çoğu ders kitabı dilbilgisi konularının aşamalılığını ya da edinim sırasını dikkate almamaktadır. Chalker (1994: 40) İngilizce için bu duruma "Relative Clauses" konusunu örnek vermektedir. Ona göre bu konu öğretilmesi zor olan bir konudur ve bir dilbilgisi kitabında farklı yerlerde farklı özellikleri ele alınabilir. Leitner'ın (1990'den aktaran Chalker, 1994) yaptığı araştırmaya göre öğrenciler çoğu zaman derslerde bir problem yaşadıkları zaman ilk olarak sözlüğe başvurmaktadırlar. Eğer bu girişim de sonuçsuz kalırsa öğrencilerin %70'i dilbilgisi kitaplarına başvurmaktadır (Öğrencilerin %30'u ise problemin peşinden gitmeyi bırakmaktadır). Bu araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğu bir sözlüğü, bir dilbilgisi kitabından daha kullanışlı bulmuşlardır. Chalker bu örnekten yola çıkarak dilbilgisi kitaplarının sözlük gibi düzenlenebileceğini ve öğrencilerin

konularda problem yaşadıkça bu kitaplara başvurabileceğini belirtmektedir; ancak burada sorulması gereken soru A'dan Z'ye düzenlenen bir dilbilgisi kitabının hangi başlıklara göre düzenleneceğidir. Yapılara göre mi adlandırmalara göre mi? Yoksa geleneksel dilbilgilerinde olduğu gibi adlar, sıfatlar… şeklinde işlevlere göre mi?

Bu araştırmanın birinci uygulamasında pedagojik kurallar yazılırken yalnızca kaynak kitaplardan değil, yazılı ve sözlü kaynaklara dayanan taramalar sonucunda ortaya çıkan eğilimlerin de kural olarak sunulabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu dilin durağan değil dinamik bir sistem olduğunu ve öğretmenlerin değişen dilbilgisine uyum sağlaması gerektiğini göstermektedir. Yalnızca kaynak kitaplara bağlı kalmamak, öğretmenlerin kendi sınıflarına özel uygulamalar geliştirebilmesine de imkân sağlayacaktır. Merkezi olarak hazırlanan ders kaynakları genel kitle için yazılırken öğrencilerin bireysel farklarını göz önünde bulundurması mümkün değildir. Bu farkı fark edip buna yönelik uygulamalar geliştirecek olanlar öğretmenlerdir.

- **PD'de gerekli konulara nasıl atıfta bulunulmalı ya da ön bilgiler nasıl harekete geçirilmeli?** PD'de üstdil kullanımı ile ilgili bir başka problem noktası da her konu için gerekli olan konulara nasıl atıfta bulunulacağı ya da ön bilgilerin nasıl harekete geçirileceğidir. Bu araştırmanın da ikinci uygulamasında öğrencilerin çok sık bir şekilde durum eklerinde ve olumsuzluk eki (*-mA*) ve isim-fiil eki (*-mA*) ayrımında problem yaşadıkları görülmüştür. Bu noktada Swan (1994) iyi bir pedagojik kuralın yalnızca ana dili konuşurlarından toplanan verilerden yola çıkılarak yazılamayacağını, bunun yanında kuralların öğrencilerin *aradil*lerini (interlanguage) dikkate alması gerektiğini belirtmektedir (51). Buna göre her öğrenci kendi ana dili ya da önceki dillerinden getirdiği bilgileri Türkçeye yüklemekte, bazı yeni durumlara önceki bilgilerinden yola çıkarak direnç göstermekte ya da uyum sağlamaktadır. Bazen de öğrencilerin aradillerinde ne ana dillerinde ne de ikinci/yabancı dillerinde görülen özellikler bulunabilmektedir. Örneğin ana dilinde durum eki kavramı bulunmayan bir öğrencinin durum eklerini kavraması da zor olmaktadır. Bazen de buna yakın bir kavram bulunsa bile öğrenciler kendi aradillerine özgü hatalar yapabilmektedir. Bütün bunlardan dolayı derslerde öğrencilere sunulan kurallar öğrencilerin ön

bilgilerini ve aradillerini göz önünde bulundurularak yazılmalıdır. Bunun için bu çalışmada da yapıldığı gibi öğrencilerin hata yaptıkları noktalar göz önünde bulundurulmalıdır.

- **PD'de öbür dillerle karşılaştırmalar nasıl yapılmalı?** Bu araştırmada öğrenilen konuyu başka dillerle karşılaştırmalı olarak ele almanın dilbilgisi derslerinde öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır; ancak öğrencilerin kişisel bilgilerine göre karşılaştırmada kullanılacak diller çeşitlendirilmelidir. Dilbilimde son yarım yüzyılda meydana gelen gelişmeler diller arasında farklılıklar olduğu gibi aynılıkların da olduğunu daha açık bir şekilde gözler önüne sermiştir. Evrensel dilbilgisi kuramında bunun açık örneklerini görmek mümkündür (Bkz. Uzun, 2000). Bununla birlikte öğrencilerin ana dilleri, öğrendikleri ikinci/yabancı dilleri üzerinde bir etkiye sahiptir. Bu varsayım *karşılaştırmalı analiz* (contrastive analysis) adı verilen çalışmaları doğurmuştur (Lado, 1957). Karşılaştırmalı analizler ikinci/yabancı dili ana diliyle karşılaştırarak aradaki farklılıklara dikkat çekmek ve öğrencilerin hatalarının kaynaklarını göstermek amacıyla yapılmaktadır. Bu yönüyle karşılaştırmalı analizler alan yazında *hata analizi* (error analysis) olarak geçen kavramı da kapsamaktadır. Karşılaştırmalı analizin kökenleri dünyada 1940 ve 1950'li yıllara dayanmaktadır. Bu yıllarda Amerika'da ve Avrupa'da çok sayıda karşılaştırmalı analiz çalışması yapılmıştır; ancak daha sonradan karşılaştırmalı analizler davranışçı yaklaşımla olan sıkı bağları ve dil öğrenmenin dilbilimsel çalışma demek olmadığı gibi gerekçelerle eleştirilmiştir. Belirli diller için özel olarak hazırlanan dil öğretim kitapları bu tür analizlerin yapıldığı eserlerdir. Bu tür eserleri "Araplar için Türkçe", "Almanlar için Türkçe" gibi başlıklarla sık sık görmek mümkündür. Bugün için aldıkları eleştiriler de düşünüldüğünde dil sınıflarında saatlerce diller arasında karşılaştırma yaparak ders işlemek pedagojik açıdan faydalı değildir; ancak her dilbilgisi konusunda kısa da olsa söz konusu biçimin başka bir dildeki biçimi, işlevi ve kullanımına değinmek bu çalışmanın bulgusunda da görüldüğü gibi öğrencilerin konuyu daha hızlı, pratik ve kolay olarak anlamalarını sağlayabilmektedir. Bu tür karşılaştırmalar öğrencilerin her iki dilin de karakteristiğini anlamasını, ana dilinden getirdiği olumsuz aktarımların azalmasını olumlu aktarımlarınsa artmasını sağlamaktadır. Örneğin

Türkçede "Ankara milletvekili" olan ad tamlaması yapısının Rusça ana dilli öğrenciler tarafından Rusçadan olumsuz aktarma ile "Ankara'dan milletvekili" şeklinde kullanılabilmektedir. Bu hata öğrencinin dilin anlamına değil, yalnızca biçimine odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Oysa Türkçede ad tamlamaları tek tür ilişkiyi betimlememekte, birden çok ilişki biçimine izin vermektedir. Örneğin "Çin ziyareti" tamlamasında yaklaşım/yönelme gibi bir ilişki varken "Güvenlik Anlaşması" tamlamasında hakkındalık ilişkisi (güvenlik hakkında) vardır. Öğrencilere dillerde bu tür ilişkilerin aynı biçimle dile getirilse de başka bir dilde aynı ilişkinin farklı biçimlerle dile getirilebildiğini göstermek gerekmektedir. Böylece öğrenci kaynak ya da hedef dildeki bir dilbilgisi kategorisinin sadece bir biçim olduğunu, bu biçimin bir ya da birkaç işlevi olabildiğini ve iki farklı dilde aynı işlevlerin farklı biçimlerle karşılanabileceğini algılaması gerekmektedir. Ayrıca bu tür karşılaştırmalar öğrencilerin hatalarının kaynaklarını öğretmene gösterdiğinden öğretmenin sonraki dersler için öğrencilerine yönelik daha etkili materyal geliştirmesine yardımcı olacaktır (Leech, 1994; 20-1; Kozan, 2017: 68; Johansson, 2008: 9-11).

5.1.2.3. Alıştırma ve Etkinliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde "Pedagojik dilbilgisi ders modelinde alıştırma ve etkinlikler nasıl tasarlanmalıdır?" sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Bu bölümde birinci uygulamadan üçüncü uygulamaya kadar elde edilen sonuçlar temalara dayalı olarak önce sırasıyla sunulmuş ardından bütün uygulamaların sonuçları birlikte tartışılmıştır. Buna göre bütün uygulamalardan ortaya çıkan temalar şu şekilde olmuştur:

Tablo 5.5. Alıştırma ve Etkinliklere İlişkin Temalar

Birinci Uygulama	1. Etkinliklerin zorluğu
	2. Öğrencilerin motivasyonu
	3. Grupla çalışma
	4. Kişisel düşüncelerini ifade edebilme
	5. Konunun bağlam içine yerleştirilmesi

	6. Alıştırma ve etkinliklerin kendi içinde tutarlı olması
İkinci Uygulama	1. Biçime dayalı alıştırmalar
	2. İşleve dayalı alıştırmalar
	3. Kontrollü etkinlikler
	4. Serbest etkinlikler
Üçüncü Uygulama	1. Biçime dayalı alıştırmalar
	2. İşleve dayalı alıştırmalar
	3. Kullanıma dayalı alıştırmalar
	4. Kontrollü etkinlikler
	5. Serbest etkinlikler

5.1.2.3.1. Sonuçlar

Bu kısımda araştırmada gerçekleştirilen üç uygulamanın sonuçları sırasıyla sunulacaktır.

5.1.2.3.1.1. Birinci Uygulama

- Birinci uygulamada **1. etkinliklerin zorluğu** ile ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrenciler üretmeye dönük etkinliklerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Buna rağmen bu tür etkinliklerin konuyu daha hızlı öğrenmelerini, kendi hatalarını fark etmelerini, kendi kendine dönüt verebilmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen de buna benzer şekilde bilgiyi ölçen etkinliklerin kolay olduğu hâlde öğrenciler için sıkıcı, üretmeye dönük etkinliklerinse zor olduğu hâlde eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler ayrıca etkinliklerin bu derste adım adım kurgulanmasını olumlu karşılamışlardır. Gözlemciler ise etkinliklerde yer verilen otantik metinlerin, iyi öğrenilmemiş önceki konuların öğrencileri zorladığını belirtmişlerdir. Otantik metinlerin öğrencileri zorladığını öğretmen de gözlemlemiştir. Gözlemciler aynı zamanda bazı etkinliklerde yönlendirmeler verilmediğini, bu durumun da öğrencilerin etkinlikte zorlanmasına sebep olduğunu gözlemlemişlerdir. Öğretmen öğrenci ve

gözlemcilerle olan ortak gözlemlerine ek olarak PD derslerinde konunun bütün işlevleri net şekilde betimlendikten sonra derse getirilmesi gerektiğini, bu konuda bu uygulamada bir eksiklik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenilen konuda yeterlikleri sağlanmadan üretime geçilmemesi gerektiğini not düşmüştür. Sonuç olarak PD derslerinde üretime dönük etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinlikler öğrencilerin hatalarını fark etmelerini ve düzeltmelerini sağlamaktadır. Bu etkinliklerin zorluk derecesi öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır (**1US5**). 'Üretim'e dönük etkinlikler öğrencilere 'yeterlik'e dönük etkinliklerden daha ilgi çekici gelmektedir. Öğrenciler kişisel düşüncelerini, güncel meseleleri başarılı bir şekilde ifade edebildikçe motive olmaktadırlar (**1US6**). Ayrıca öğrencilerin konu hakkında yeterliğini artıran yeterince alıştırma yapılmadan üretime dönük etkinliklere geçilmemelidir. Öğrencilerin konuyu kavradıklarından emin olunmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler başarısız olmaktadır. Öğrencilerin zorlanması onların konuyu daha kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin konuyu öğrenmesi amacıyla zorlanması dışında kafa karışıklığına yol açabilecek durumlar önceden tespit edilmeli ve bunlar için strateji geliştirilmelidir. Alıştırma ve etkinliklerde seçilen metinlerin öğrencilerin seviyesinin uygunluğuna dikkat edilmelidir (**1US7**).

- Birinci uygulamada **2. alıştırma ve etkinliklerde öğrencilerin motivasyonu** ile ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrenciler etkinlikleri başardıkça, öğrendiklerini kullandıkça, kişisel düşüncelerini ifade edebildikçe ve etkinlikler güncel meselelerle ilgili oldukça motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Gözlemciler ise öğrencilerin bazı etkinliklerde hatalar yapsalar da motivasyonlarının düşmediğini, aksine bu hataların konuyu daha iyi öğrenmelerini sağladığını gözlemlemiştir. Öğretmen ise öğrencilerin etkinliklerde anlayamadıkları kelimelerden dolayı motivasyonlarının düştüğünü not etmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin motivasyonunun sürekli tutulması için etkinliklerin onların seviyesine kelime bilgisi ve istenen bilgi bakımından uygun olmalı, etkinliklerde güncel meselelerle ilgili cümlelere yer verilmeli, öğrencilere kendi düşüncelerini ifade etme imkânı verilmeli ve üretmeye ve dili kullanmaya dönük etkinliklere yer verilmelidir.

- Birinci uygulamada **3. alıştırma ve etkinliklerde grupla çalışma** ile ilgili öğrenciler ve öğretmen görüş bildirmiştir. Gözlemcilerin gözlemine rastlanmamıştır. Buna göre öğrenciler grupla çalıştıklarında arkadaşlarından öğrendiklerini, konuyu daha iyi anlayabildiklerini, konuya başka bir açıdan bakabildiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise grupla ödev yapmayı sevmediklerini yalnızca sınıfta grup etkinliklerine katılmanın güzel olduğunu, ödevlerini yaparken kendi sorumluluklarını almak istediklerini, dışarıda bir araya gelemedikleri için grup çalışması yapmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen ise öğrencilerin bu tür çalışmalarda alışık oldukları gruplarla yapmak istediklerini, farklı kişilerle çalışmak istemediklerini gözlemlemiştir. Sonuç olarak grup çalışmalarının akrandan öğrenmeyi sağladığıve öğrenilen konuya farklı bir açıdan bakmak için birebir olduğu söylenebilir. Dışarıda ev ödevi olarak verilen grup çalışmaları öğrencilere zor gelmektedir; çünkü her zaman buluşamamaktadırlar. Grup çalışmaları ağırlıklı olarak sınıfta yapılmalıdır. Sınıfta grup çalışması yaptırılmak isteniyorsa sınıfın dinamikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin arkadaş grupları göz önünde bulundurularak mümkün olduğu kadar birbirleriyle kaynaşmaları sağlanmalıdır. Grup çalışmaları öğrencilerin birbiriyle kaynaşması için de çok faydalıdır.

- Birinci uygulamada **4. kişisel düşünce ve tecrübelerini ifade edebilme** ile ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrencilerin %57'si kişisel düşüncelerini ifade edebildiğini belirtirken %43'ü ifade edemediğini belirtmiştir. Öğrenciler kişisel düşüncelerini ifade etmekten zevk aldıklarını; ancak kelime bilgileri eksik olduğundan bunu yapamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kişisel düşünceler ifade edilirken birçok konu aynı anda kullanılmak zorunda kalındığı için bazı öğrenciler zorlanmışlardır. Gözlemci ise öğrencilerin çoğunluğuna benzer şekilde öğrencilerin kişisel düşüncelerini başarıyla ifade edebildiklerini gözlemlemiştir. Öğretmen bununla ilgili öğrencilerin kişisel düşünce ve tecrübelerini anlatırken daha istekli ve yaratıcı olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin seviyeleri arttıkça kişisel düşünce ve tecrübelerini daha rahat anlatabildiklerini belirtmiştir. Sonuç olarak alıştırma ve etkinliklerin öğrencilerin kendi düşünce ve tecrübelerine yönelik olması onların

etkinliğe daha çok katılım göstermelerini sağlamaktadır; ancak düşünce ve tecrübelerin aktarımı kapalı uçlu sorulardan açık uçlu sorulara doğru ilerlemelidir.

- Birinci uygulamada **5. alıştırma ve etkinliklerin konuyu bağlam içinde sunabilmesi** ile ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrenciler etkinliklerin güncel olmasının daha çok bağlam sağladığını ve bağlam sunan etkinliklerin öğrenmeye daha çok katkı yaptığını belirtmiştir. Gözlemciler ise öğrencilere benzer şekilde güncel kullanımların daha iyi bağlam sağladığını belirtmiştir; ancak bağımsız gözlemciye göre bu uygulamada her etkinlikte öğrenciler bağlamı yakalayamamışlardır. Öğretmen de öğrenci ve gözlemciye benzer şekilde güncel etkinliklerin daha iyi bağlam sağladığını belirtmiştir. Bunun yanında öğretmen otantik materyallerin öğrencilere ders kitaplarında bulamayacakları kullanımları öğrenme fırsatı sağladığını gözlemlemiştir. Öğretmen ileri seviyedeki öğrencilerin etkinliklerdeki bağlamı daha rahat yakalayabildiklerini belirtmiştir. Sonuç olarak etkinliklerde öğrencilere bağlam sağlamak için güncel ögelere yer verilmelidir. Otantik materyaller de günlük hayattaki kullanımları öğrencilere göstermek için birebirdir; ancak başlangıç seviyesindeki öğrenciler bağlamı yakalamakta zorlanabilir. Bu yüzden öğrencilerin seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır (**1US8**).

- Birinci uygulamada **6. alıştırma ve etkinliklerin kendi içinde tutarlı olması** ile ilgili öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğretmen alıştırma ve etkinliklerde kendi içinde çelişen ifadelere yer verildiğinde hem öğrencilerin hem de öğretmenin zor durumda kaldığını belirtmiştir. Sonuç olarak alıştırma ve etkinliklerde birbirlerinin yerine kullanılabilen cümlelerden ilk derslerde olabildiğince uzak durulmalıdır. Cümleler arasındaki sınıflar net çizilmelidir.

5.1.2.3.1.2. İkinci Uygulama

- İkinci uygulamada **1. biçime dayalı alıştırmalar**la ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrenciler yönlendirmeden hemen sonra verilen örnek cümleler çok belirgin olmadığından dikkat etmeyerek atlamışlardır. Öğrenciler ayrıca iki anlama da gelebilecek cümlelerde ve durum eklerinde kafa karışıklığı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı durumu gözlemci ve

öğretmen de gözlemlemiştir. Gözlemci buna ek olarak öğrencilerin olumsuzluk eki *-mA* ile isim-fiil eki *-mAK*'yı ayırt etmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Gözlemciler ayrıca bu boyut için daha etkileşime dayalı bir alıştırmanın öğrencilerin daha çok ilgisini çekeceğini belirtmiştir. Öğretmen yukarıdaki görüşlerine ek olarak alıştırmada bazı örneklerin öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu, bunun düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir. Alıştırma ile ilgili öğrenci ürünleri kontrol edildiğinde alıştırmada yer alan 10 maddenin 7'sinin doğru cevaplandığı görülmüştür. Sonuç olarak alıştırma büyük oranda başarılı yapılmıştır. Alıştırmada yer alan iki anlama da gelebilen ve belirgin olmayan cümleler düzeltilmeli ya da çıkarılmalıdır. Alıştırma daha ilgi çekici bir hâlde tasarlanabilir. Alıştırmada yer alan öğrencilerin seviyesinin üstündeki cümleler gözden geçirilmelidir. Ayrıca alıştırmanın yönlendirme ve örnek gösterimleri belirginleştirilmeli ve öğretmen tarafından alıştırmadan önce öğrencilere gösterilmelidir.

- İkinci uygulamada **2. işleve dayalı alıştırmalar**la ilgili 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar üçlü farklı işleve dayalı alıştırmayı ifade etmektedir. Her bir kategori ile ilgili sonuçlar bu paragrafta ele alınacaktır. Birinci kategori cümleleri birleştirme alıştırması ile ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrenciler durum eklerinde ve olumsuzluk eki *-mA* ile isim-fiil eki *-mA*'nın ayrımında problem yaşamaktadırlar. Konu anlatımının hemen ardından o konunun pratik yapıldığı alıştırmalar yapılması öğrenciler tarafından faydalı bulunmuştur. Gözlemcilere göre ise alıştırma öğrencilerin seviyesinin üstünde kalmıştır ve öğrencilerin öğrenmedikleri bazı konulara yer verilmiştir. Alıştırmalar öğrencilere daha fazla bağlam sunmalıdır. Öğretmen ders esnasında alıştırmanın kolay yapıldığını gözlemlemiştir; ancak daha sonra öğrencilerle görüştüğünde onlara zor geldiğini anlamıştır. Problemlerin bir kaynağı alıştırmanın yönlendirmesinin net ve anlaşılır verilmemesidir. Alıştırmanın öğrenci ürünlerine bakıldığında ise alıştırmada yer alan 7 maddeyi doğru yapma ortalaması 3'tür. Sonuç olarak alıştırmada öğrenciler büyük ölçüde zorlanmıştır. "Cümleleri Birleştir" başlıklı alıştırmanın yönlendirmesi daha net ve anlaşılır olmalıdır. Görsellerle desteklenebilir. Derste iki cümlenin nasıl bir cümle olarak bir araya geldiği de görsellerle desteklenerek anlatılmalıdır; çünkü ilk

bakışta biraz karmaşık görünmektedir. Derste toplanan veriler doğrultusunda alıştırmanın maddeleri gözden geçirilmelidir (**2US9**). İkinci kategori zaman kavramı alıştırması ile ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrenciler alıştırmayı kolay bir şekilde yaptıklarını belirtmişlerdir. Sadece bazı öğrencilerin İngilizce dilbilgisi Türkçe dilbilgisine ket vurmuştur. Gözlemciler de öğrencilerin alıştırmayı motive ve kolay şekilde yaptıklarını gözlemlemiştir. Öğretmen de öğrencilere benzer şekilde öğrencilerin İngilizce dilbilgilerinin Türkçe dilbilgilerine ket vurduğunu not düşmüştür. Buna ek olarak öğretmen alıştırmada örnek ve yönlendirmelerin eksik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca verdiği dönütlerin öğrenciler tarafından anlaşıldığını gözlemlemiştir. Alıştırmanın öğrenci ürünlerine bakıldığında 5 maddenin doğru cevaplanma ortalaması 4,7'dir. Sonuç olarak alıştırma kolay tasarlandığı için öğrencilerin başarılı şekilde yaptığı görülmektedir. Kolay olmasının sebebi alıştırmayı hazırlanırken çelişkili ifadeler yer almaması için cümle içerisinde çeşitli zaman zarflarının kullanılmasıdır. Zaman zarfı olmadan öğrencilerin cümleler arasındaki farkı ayırt etmesi zor olacaktı. Alıştırma öğrencilere kolay gelmesine rağmen bu işlev *-DIK* ve *-AcAK* ekleri öğrenilmediği için üzerine düşünülmesi gereken bir işlevdir. Bir sonraki uygulamada bu işleve yer verilmelidir. Üçüncü kategori dolaylı anlatım ile ilgili bir öğrenci, gözlemci ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrenciler yarın, dün gibi zaman zarflarının ve lütfen, rica etmek, emretmek gibi bağlama dayalı ifadelerin dolaylı anlatımlarda kafa karıştırdığını ifade etmişlerdir. Aynı durumu gözlemci ve öğretmen de gözlemlemiştir. Öğretmen buna ek olarak öğrencilerin bu alıştırmada da durum eklerinde problem yaşadıklarını not düşmüştür. Alıştırmanın öğrenci ürünleri incelendiğinde 5 maddenin doğru cevaplanma ortalaması 2,5'dir. Sonuç oalrak alıştırma orta zorluktadır. Bu uygulamada dolaylı anlatımın *-mA* biçiminin işlev boyutunda yer almadığı, kullanım boyutunda yer almasının daha uygun olacağı anlaşılmıştır. Bundan dolayı bir sonraki uygulamada kullanım boyutu altında işlenmesi daha uygun olur. Bunun için öğrencilere dolaylı anlatımların yer aldığı çeşitli bağlamlar uygun materyallerle sunulabilir; ancak doğrudan anlatımın dolaylı anlatıma çevrilmesi biraz karmaşık bir süreç olduğu için bu uygulamada olduğu gibi kısa açıklamalar verilebilir. Bu açıklamalarda zaman zarfları ve lütfen

gibi ifadelerin durumuna da dikkat çekilmelidir (**2US10**). Diğer alıştırmalarda olduğu gibi öğrenciler bu alıştırmada da durum eklerinde problem yaşamaktadır. Bununla ilgili bir sonraki uygulamada bir etkinlik tasarlanmalıdır (**2US8**).

- İkinci uygulamada **3. kontrollü etkinlikler**le ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrenciler öğrenciler bu tür üretmeye dönük bir etkinlikte dili kullanabilmelerinden dolayı motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci üretirken kendi hatalarını görmekte ve öğrenme hızlanmaktadır. Bu etkinlikte çok yönlü beceri gerektiği için zordur; ama öğreticidir. Kelime dağarcığı yetersiz olduğu için ve bu tür üretmeye dönük bir etkinlik yorucu derslerden sonra yapıldığı için öğrenciler öğrendikleri konuyu kullanmakta zorlanmaktadır. *-mA* ekinde özne-fiil uyumunda öğrenciler zorlanmaktadır. Gözlemciler ise bu etkinlikte öğrencilerin yazarken kendi hatalarını fark ettiklerini, böylece kendi kendilerine dönüt verdiklerini gözlemlemiştir. Etkinlikten sonra birbirlerinin kâğıtlarını değerlendirmelerinin etkinliği zevkli hâle getirdiğini belirtmişlerdir. Buna rağmen öğrencilerin hâlâ durum eklerinde problem yaşadıklarını da not düşmüşlerdir. Öğretmen ise bazı öğrencilerin cümle içinde geçen herhangi bir *-mA* sesini isim-fiil eki *-mA* olarak yorumlayabildiğini gözlemlemiştir. Ayrıca gözlemcilere benzer şekilde üretmeye dönük bu etkinlikte öğrencilerin kendi hatalarını değerlendirebildiklerini not düşmüştür. Ayrıca öğretmen etkinliğin yönlendirmesinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Etkinliğin öğrenci ürünleri incelendiğinde öğrencilerin öğrencilerin bütün cümleleri yazamadıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin cümleleri hatalarla doludur; ancak bu hatalar büyük ölçüde *-mA*/*-mAK* dışındaki dilbilgisi birimleri ile ilgilidir. Sonuç olarak etkinlik için yazılı bir yönlendirme sunulmalıdır. Bu etkinlik mümkünse yeni dersin başında yapılmalıdır. Öğrenciler üretmeye başladıkları için ve bu etkinlikte bilgiyi çok yönlü kullanmak gerektiği için zihinleri açık olmalıdır. Öğrenciler bu etkinlikte kendi hatalarını görme imkânı buldukları için zevk almışlardır; ancak daha önceki uygulamalarda olduğu gibi konu hakkında yeterlik kazanmadan bu etkinliğin yapılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Etkinliğin sonunda öğrencilerden birbirlerinin cümleleri değerlendirmelerini istemek faydalı olmuştur (**2US11**). Derste *-mA*/*-mAK* eklerinin yalnızca fiillerden sonra geldiği de vurgulanmalıdır. Aksi takdirde

öğrenciler etkinliklerde bile herhangi bir *-mA* sesini *-mA* isim fiil eki zannedebiliyorlar.

- İkinci uygulamada **4. serbest etkinlikler** ile ilgili öğrenciler, gözlemciler ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrencilerden bazıları her zaman konuştukları arkadaşıyla konuştukları için etkinliği rahat yaparken bazıları ise daha resmi bir kişiyle konuştukları için etkinlikte kaygıya kapılmışlardır. Her öğrenci kendisi için konuşacak bir Türk arkadaş bulamamış, bu yüzden yine Türkçe bilen yabancılarla konuşmuşlardır; ancak çok öğrenmediklerini hissetmişlerdir. Bazı öğrenciler etkinliğin röportaj yapma kısmını zevkle yaparken yazma kısmında sıkılmışlardır. Gözlemci ise bazı öğrencilerin etkinliğin yönlendirmelerini yanlış anladığı için etkinliği de yanlış yaptığını gözlemlemiştir. Gözlemciye göre bu etkinlik dinleme, konuşma ve yazma becerilerine aynı anda katkı sunmuştur. Gözlemciye göre öğrenciler serbest bir etkinlikte bile olsa yeni öğrendikleri konuyu bolca kullanma eğilimi göstermektedirler. Bu yüzden yapay bir dil oluşmaktadır. Öğretmen de öğrencilere benzer şekilde röportaj yapma görevinin zevkle yapılırken bu röportajı yazma görevinde öğrencilerin sıkıldığını gözlemlemiştir. Etkinlikte öğrencilere örnek soru verildiğinde hazır olarak bu cümleleri kullanmaktadırlar. Bunun yerine kendi yaratıcılıklarını geliştirmek için sınıfta soru yazma etkinliği yapılabilir. Sonuç olarak öğrencilere bir röportaj yapma görevinin verilmesi ve bunu yapmalarının istenmesi faydalı olmuştur; ancak bazı öğrenciler röportaj yapacak kişi bulmakta zorlanmıştır. Bu nedenle öğrencilerin etkinliği yapma imkânları göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin Türkiye dışında eğitim gören bir grupta röportaj yapacak kişiye ulaşmak daha da zor olabilir. Bunun için başka bir yol düşünülmelidir. Etkinliğin yönlendirmesi daha basit ve anlaşılır olmalıdır. Etkinliğin konuşma kısmı kolay; ancak yazma kısmı zor gelmiştir. Bu kısımda daha farklı bir teknik uygulanmalıdır.

5.1.2.3.1.3. Üçüncü Uygulama

- Üçüncü uygulamada **1. biçime dayalı alıştırmalar** ile ilgili öğrenciler, gözlemci ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrenciler alıştırmayı faydalı bulmuştur; ancak biraz daha İngilizce açıklansa daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Gözlemci ise alıştırmadaki örneklerin yerinde ve çeşitli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenin öğrencilerle birebir çalışması etkili olmuştur. Öğretmen ise

alıştırmanın hedeflenen kazanımı gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bu alıştırma yapıların öğrenciler tarafından bilinçsiz olarak kullanılmasını sağlamıştır. Sonuç olarak biçime dayalı alıştırma öğrencilerin yalnızca önlerindeki cümleleri seslendirecekleri bir alıştırma olmak yerine öğretmenin soracağı bazı sorulara önlerindeki cümlelerden seçerek cevap verecekleri bir alıştırma olursa daha faydalı olacaktır. Böylece öğrenciler cümleyi anlamak için uğraşacaklardır ve bu da anlama odaklanmalarını sağlayacaktır (**3US3**).

- Üçüncü uygulamada **2. işleve dayalı alıştırmalar** iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlardan ilki "Cümleleri Birleştir" alıştırması iken ikincisi "Durum Ekleri" alıştırmasıdır. Birinci kategori "Cümleleri Birleştir" ile ilgili öğrenciler, gözlemci ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrencilere göre *-mA/-mAK* eklerini sunum programı kullanarak bağlama dayalı bir zeminde ele almak anlaşılır olmuştur. Ayrıca öğrenciler iki cümlenin bir cümle yapıldığı bir alıştırma yerine bir cümlenin bağlam içinde ele alındığı alıştırma daha iyi olacağını düşünmektedir. Öğretmenin tek tek öğrencilerin hatalarıyla ilgilenmesi öğrenciler tarafından olumlu karşılandı. Aynı durumu öğretmen de gözlemlemiş; ancak bu tür bireysel yanıtların bu tür küçük sınıflarda olabileceğini belirtmiştir. Gözlemci ise bununla ilgili öğrencilerle birebir çalışmak yerine hatalar sınıfa açıklandığında bütün hataları sınıfın duyma imkânı elde edeceğini ve daha fazla öğrenme gerçekleşeceğini belirtmiştir. Gözlemci ise üretime geçmeden önce mekanik alıştırmaların yapılmasını faydalı bulmuş, öğrencilerin daha fazla grupla çalışması gerektiğini belirtmiştir. Sonuç olarak alıştırma ve etkinliklerde öğretmenin tek tek öğrencilere dönüt vermesi faydalıdır; ancak eğer zaman varsa dönütlerin bütün öğrencilere verilmesi hataların hep birlikte düzeltilmesini sağlayabilir. *-mA/-mAK* eklerinin işleve dayalı özellikleri daha bağlama dayalı bir zeminde ele alınabilir. İkinci kategori "Durum Ekleri" ile ilgili öğrenciler, gözlemci ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrencilerin alıştırmanın aceleye getirildiğini belirtmişlerdir. Buna rağmen alıştırmanın kolay olduğunu belirten öğrenciler de olmuştur. Gözlemciye göre alıştırmanın yarışma şeklinde olması öğrencilerin motivasyonunu artırdı. Bireysel çalışmaların arasında bir grup çalışmasına yer verilmesi derste çeşitliliği artırmıştır; ancak iki grupta farklı setler olduğu için bir grubun gördüğü seti diğeri görememiştir. Bir tur daha dönülüp her

iki seti her iki grubun da görmesi sağlanmalıydı. Öğretmene göre ise konunun öğrenilmesi için gerekli olan konularla ilgili ek alıştırmalar uygulanması faydalı olmuştur; ancak öğrencilerin alıştırmanın yönlendirmesini iyi anladığından emin olmadan derse başlanmıştır. Bazı öğrenciler yönlendirmeyi doğru anlamadığından yarışmaya geç başlamışlardır. Bu yüzden gerçek bir yarışma gibi olmamıştır. Ayrıca öğretmene göre gruplar dengeli bir şekilde oluşturulmadığı için bir grupta daha başarılı öğrenciler bulunurken diğer grupta daha zayıf öğrenciler bulunduğundan yarışma dengeli geçmemiştir. Buna rağmen öğretmene göre yarışmanın sonunda öğrencilere hediye verilmesi öğrenciler tarafından oldukça olumlu karşılanmıştır. Sonuç olarak PD derslerinde konuların öğrenimi için gerekli olan ön konular zaman zaman tekrar edilebilir. Bunun için derslerde bu konulara kısa atıflar ya da bu uygulamada yapıldığı gibi kısa alıştırmalar tasarlanabilir. Ayrıca genel anlamda bütün alıştırma ve etkinliklerin oyun ve yarışma ortamında geçmesi öğrencilerin derse ilgisini artırmaktadır.

- Üçüncü uygulamada **3. kullanıma dayalı alıştırmalar** ile ilgili öğrenciler, gözlemci ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrenciler alıştırma için derse getirilen otantik materyallerin kendi seviyelerinin üzerinde olduğunu belirtmişlerdir; buna rağmen öğrencilere göre sosyal medyadan otantik materyallere yer verilmesi faydalı olmuştur. Aynı durumu gözlemci ve öğretmen de gözlemlemiştir. Ayrıca öğretmene göre kullanım boyutu için sağlanan materyaller üzerinde derste tartışılması öğrencilerin konu üzerine daha derin düşünmesini sağlamıştır. Öğretmen buna ek olarak bu uygulamada kullanım boyutunda ele alınan *-mA* ekinin dolaylı anlatımlar için kullanımıyla ilgili görüş bildirmiştir. Buna göre önceki uygulamalarda detaylı olarak işlenen bu konuda yüzeysel olarak yalnızca örnekler üzerinden gösterilmesinin daha isabetli bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir; çünkü bu tür karmaşık konuların ilk derste verilmesi öğrencilerin kafasını karışırmakta ve motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır. Sonuç olarak kullanım bilgisi sunmak için seçilen bazı filmlerden veya kitaplardan kesitler otantik metinler oldukları için ister istemez öğrencilerin seviyesinin üzerindeydi. Derste bu alıntılar üzerine bir tartışma başlatılıp konuşulması etkinliği ilgi çekici hâle getirse de daha çok bağlam sağlayan ve ilgi çekici materyaller kullanılabilir. Örneğin filmlerden video

kesitleri iyi bir fikir olabilir (**3US1**). *-mA*'nın dolaylı anlatımlarda kullanımının ayrıntılı olarak ele alınması, *-mA* konusunun ilk olarak öğrenildiği böylesi bir ders uygulaması için uygun görünmemektedir. Bu konuyu öğretmenler *-mA* ve *-mAK* konusuna döndükleri başka bir derste ayrı olarak ve daha çok zaman ayırarak işlemelidir. Bunun için ilk derste bu kısım bu uygulamada yapıldığı gibi yalnızca örnekler üzerinden gösterilip geçilmeli ya da hiç gösterilmemelidir. Bu kullanım bilgisi, *-mA*/*-mAK* ekleri iyice öğrenildikten sonra ele alınabilir (**3US2**).

- Üçüncü uygulamada **4. kontrollü etkinlikler** ile ilgili öğrenciler, gözlemci ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrenciler etkinliğin kendilerini dili kullanmaya zorladığını bu bakımdan yaratıcı ve faydalı bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir; ancak yeteri kadar ön alıştırma yapılmadan bu etkinliğe geçildiği için öğrenciler aynı zamanda zorlanmışlardır. Gözlemciye göre alıştırmada alfabetik bir sınırlama yerine daha anlamlı bir bağlam tasarlanabilir. Öğretmen de gözlemciye benzer şekilde bu etkinliğin daha etkileşime dayalı olabileceğini belirtmiştir. Buna ek olarak öğretmen etkinliğin yönlendirmesinde eksikleri olduğunu bunların düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sonuç olarak öğrencileri öğrendikleri dili kapalı uçlu şekilde kullanmaya sevk eden kontrollü etkinlikler öğrenciler için faydalı olmuştur; ancak bu etkinlik yalnızca bazı cümleler yazma etkinliği yerine daha etkileşime dayalı tasarlanabilir.

- Üçüncü uygulamada **5. serbest etkinlikler** ile ilgili öğrenciler, gözlemci ve öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre öğrencilere göre önce yazılı olarak etkinliğe hazırlanıp sonra konuşmaya çalışmaları dili daha çok kullanabilmelerini sağlamıştır. Bu etkinlik öğrenciler tarafından eğlenceli ve faydalı bulunmuştur. Öğrencileri yeni kelime öğrenmeye ve onu bağlam içinde kullanmaya zorlamıştır; ancak bu etkinlik öğrencilere göre bir ders saati için çok yoğundur. Gözlemciye göre sınıfa hayvan seslerini getirilmesi öğrencilerin oldukça ilgisini çekmiştir. Bu etkinlik görev tabanlı bir etkinlik olduğu için gerçek hayattan hedefler verilmesai etkinliği daha etkili hâle getirecektir. Öğretmene göre ise öğrenciler etkinlikte hayvan seslerinin dilden dile değişen seslenişini öğrenme imkânı bulmuşlardır. Gözlemciye benzer şekilde etkinlik için sınıfa bir çocuk oyuncağı getirilerek gerçek hayvan seslerinin kullanılması oldukça ilgi çekici oldu. Sonuç olarak

etkinliklerde sınıfa dışarıdan oyuncak gibi çeşitli materyallerin getirilip gerçek hayattaki dil hakkında konuşulması öğrencilerin her zaman ilgisini çekmektedir. Etkinlik için daha uzun zaman ayrılmalıdır.

5.1.2.3.2. Tartışma[27]

- Araştırmanın sonuçlarına göre üretmeye dönük etkinliklerde öğrenciler zorlandıkları hâlde konuyu daha hızlı anlamakta, kendi hatalarını fark etmekte,

---

[27] Alıştırma ve etkinliklere ilişkin elde edilen sonuçların tartışılmasına geçmeden önce bu araştırmada kabul edilen alıştırma ve etkinlik kavramlarına kısaca değinmek yararlı olacaktır. Alan yazında alıştırma ve etkinlik kavramları ile ilgili kabul görmüş ortak bir fikir olmamakla birlikte genel olarak alıştırma kavramı daha dar kapsamlı, etkinlik kavramı daha geniş kapsamlı olarak düşünülmektedir. Bazen bir dersin tamamında yapılan işler etkinlik olarak adlandırılmaktadır. Bunun yanında araştırmalar, alıştırma ve etkinliklerin farklı amaçlarının olduğunu bundan dolayı farklı sonuçlar ortaya çıkardıklarını vurgulamaktadırlar. Alıştırmalar dili öğrenme ile ilgili çıktılar ortaya koyarken, etkinlikler dille bir şeyler yapmayı ifade etmektedir. (Celce-Murcia ve Hilles, 1988: 27; Ur, 1991; Richards, t.y.). Bu araştırmada ise alıştırma ve etkinlik kavramları yalnızca dilbilgisi konuları ile ilgileri çerçevesinde ele alınmış buna göre bir ayrım yapılmıştır. Araştırmada alıştırma ve etkinlik kavramı birlikte kullanıldığında ayrım yapılarak kullanılmıştır; ancak her ikisinin de kastedildiği yerlerde kapsayıcı bir kavram olarak etkinlik kullanılmıştır.

Alıştırma ve etkinlik arasında bir ayrım yaparak belirli tanımlara gitmek, bu iki kavramın dersin hangi aşamasında kullanılacağı konusunda bir fikir vermektedir. Bunun için yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak dilbilgisi derslerinde alıştırmaların kelimenin kendi kökünden ilhamla öğrencilerin konuya alışmasını sağlayan, konuyu daha iyi öğrenmelerine yardımcı olan, kavramaya dönük egzersizler olduğu söylenebilir. Dilbilgisi derslerinde etkinlikler bazı kaynaklarda geniş anlamıyla kullanılsa da öğrenciyi kavrama seviyesinden daha ileriye taşıyan, öğrenciyi öğrendiği konuyu kullanmaya sevk eden, üretmeye dönük işler olduğu söylenebilir. Newby'e göre (2008) dilbilgisi dersinin girişinden itibaren yeni dilbilgisi birimine dikkat çekmek ve onu öğrencilerin edinmesi için zihnî hareket dondurulurken, etkinlikler zihinsel hareketi tekrar işleme sokar. Aslında etkinlikler öğrenciyi 'yeterlik' seviyesinden 'ürün' seviyesine geçiren bir ara geçiş basamağıdır (13). Dilbilgisi derslerine aşamalı olarak yaklaşan bütün yaklaşımlarda bu ayrımların açık ya da dolaylı olarak vurgulandığı görülmektedir. Örneğin Ur (1991) 'Kontrollü Alıştırmalar', 'Anlamlı Alıştırmalar', 'Yönlendirilmiş Anlamlı Alıştırmalar', 'Serbest Cümle Oluşturma', 'Serbest Söylem Oluşturma', 'Serbest Söylem' gibi adlandırmaları kullanarak dilbilgisi derslerinin aşamalı ve görece birbirinden ayrık bir yapıda olduğunu düşünmüştür. Aynı şekilde Adair-Hauck ve Donato (2010) 'Dikkat Çekme', 'Yeniden Yapılandırma' ve 'Genişletme Etkinlikleri' gibi adlandırmalarla bu ayrıksılığa dikkat çekmiştir. Newby de (2015) 'Kavramlaştırma', 'İşleme', 'Üretme' gibi bilişsel yaklaşımın ürünü olan adlandırmalarla bu ayrımı tutarlı bir şekilde vurgulamıştır. Bu adlandırmaların hepsinde öğrenciyi bilişsel olarak bir seviyeden bir başka seviyeye taşıma amacı görülmektedir. Bu yüzden alıştırma ve etkinlik ayrımında da bilişsel bir bakış açısı mevcuttur.

Bu araştırmada alıştırmalar dilbilgisi içeriğinin üç boyutuna göre biçime dayalı alıştırmalar, işleve dayalı alıştırmalar ve kullanıma dayalı alıştırmalar olarak ayrılmıştır. Leow (2007: 43) bu araştırmadaki ayrıma benzer şekilde alıştırmaların birbirleriyle arasındaki sınırlar ve bağlantılar belirlenmiş olarak aşamalı şekilde kurgulandığında daha anlaşılır olduğunu ifade etmektedir. Roca da (2015: 166) bazı alıştırmaların biçime odaklanırken bazı alıştırmaların mesaja odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Biçime odaklanan alıştırmalarda öğrenciler dilbilime ait yapıların nasıl oluştuğunu öğrenme imkânı bulurken mesaja odaklanan alıştırmalarda öğrenciler yapıların altında yatan mesajı anlamaya çalışırlar. Bu tür etkinliklerde de biçim bilinçsizce tekrar edilse de dikkat mesaj üzerindedir. Öğretmenler derslerde her iki türde alıştırmalara yer vermelidir. Birisi eksik bırakıldığında öğrenciler istenen seviyede akıcı ve doğru bir şekilde iletişim kuramayacaklardır. Roca, ayrıca İngilizce ders kitaplarını derleyerek bir derlem çalışması yapmış ve bu kitaplarda mesaja odaklanan alıştırmaların 1985 yılından 2013 yılına kadar artış gösterdiğini gözlemlemiştir. Bunu da iletişimci yaklaşımın dersler üzerindeki etkisiyle yorumlamıştır.

Bilişsel yaklaşımın ışığında bu iki kavrama bakıldığında etkinliklerin de kendi içinde iki basamağa ayrıldığı görülmektedir. 'Alıştırma' kavramı bilişsel basamaklar arasında 'Kavrama' basamağı ile uyum gösterirken, 'Etkinlik' kavramı 'İşleme' ve 'Üretme' basamakları ile uyum göstermektedir (Newby, 2015). Buna göre etkinlik kavramını da dallandırarak 'İşleme' basamağını yansıtan 'Kontrollü Etkinlikler' ve 'Üretme'

kendi kendilerine dönüt verebilmektedir. Alan yazında bilişsel öğrenme basamaklarının ilki "Girdi" olarak görülürken son basamak "Çıktı" olarak isimlendirilir. Buna göre öğrenme eyleminin nihai amacı ortaya bir çıktı koyabilmektir. Ayrıca birçok araştırmacı dil ediniminde yalnızca anlamlı girdilerin yeterli olmadığını çıktıların da önemli bir rol oynadığını kabul etmektedir. Bilişsel ve iletişimci yaklaşımlar "Dili bilmek dili kullanmakla mümkün olur." varsayımını desteklemektedir. Bu yüzden dilbilgisi etkinlikleri geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi sadece *bilgi*ye (knowledge) değil, *yeterliğ*e (competence) ve *üretme*ye (performance) odaklanmalıdır. Bu anlamda öğrencilerin söyledikleri ya da yazdıkları her ürün çıktı olarak değerlendirilebilir (Croft ve Cruse, 2004: 1; Ellis, 2005: 218; Newby 2008; 2014: 4-5)

Öğrencinin kendi kendine ortaya koyduğu çıktılar öğrenci için aynı zamanda girdi işlevi de görür. Bu araştırmanın sonucunda da görüldüğü gibi öğrenci çıktı sayesinde yeni bir girdi oluşturmuş, bu girdi üzerinden kendi hatalarını izleme imkânı bulmuş olur. Böylece öğrenci kendi kendine içeriden dönüt alır. Öğrencinin kendi kendine içeriden verdiği dönütse dışarıdan verilen bir dönüte göre çok daha etkili olacaktır. Bu süreç aynı zamanda keşfedici öğrenme süreciyle de benzerlik göstermektedir. Öğrenci ortaya koyduğu ürünler üzerinden sürekli olarak varsayımlar geliştirmekte bu varsayımları doğrulamakta ya da çürütmektedir. Böylece bu araştırmanın sonucunda da görüldüğü gibi öğrenme hızlanmakta ve kalıcı hâle gelmektedir. Çıktılar aynı zamanda var olan bilgiyi otomatikleştirmekte, öğrencinin dilde daha akıcı olmasını, öğrencinin kendine has bir dil ve üslup oluşturmasını sağlamaktadır. Bütün bunlar çıktıların dilbilgisine

---

basamağını yansıtan 'Serbest Etkinlikler' diye ayrıma gidilebilir. Newby'e göre (2008) 'işleme' basamağında öğrenciler öğrenmiş oldukları yapıyı kendi cümlelerini yaratmak için esnek yapılandırılmış etkinliklerde kullanabilirler. 'Üretme' basamağında ise öğrenciler dilbilgisi yapısını serbest bağlamlar içerisinde sadece mesaja odaklanarak kullanırlar. Bu basamakta etkinlikler pedagojik olarak yapılandırılmaz, öğrenciye görevler verilir ve bu görevi başarmaları için yalnız bırakılırlar (13). Bu tanımlardan yola çıkarak 'Kontrollü Etkinlikler' öğrenciyi öğrenmiş olduğu konuyu kullanmaya sevk eden; ama bir yandan da öğrenciyi tamamen yalnız bırakmayan, ona rehberlik eden etkinliklerdir. 'Serbest Etkinlikler' ise öğrenciye yapıyı kullandırarak üretmeye alıştırdıktan sonra tamamen serbest bırakarak kendi kendine bir iş başarmasını sağlayan etkinliklerdir. Bu etkinlikler öğrenci için tamamen serbest olsa da öğretmen açısından mümkünse önceden kurgulanabilir; yani eğer bir dilde belirli bir işi yerine getirmek belirli bir yapının kullanımını gerektiriyorsa öğrencilere bu konuda bir iş verilebilir. Bu çalışmadaki uygulamalarda geliştirilen model, alan yazındaki bu fikirlerle uyum göstermektedir. "Tablo 3.8.4. Ders Modellerinin Geliştirilmesi" bölümünde de belirtildiği gibi dilbilgisi dersleri aşamalı olarak tasarlanmış ve buna göre uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

ait katkılarıdır. Bunun yanında çıktılar öğrenciye söylem becerileri kazandırmakta, konuşmanın nasıl yönetileceğini ve sürdürüleceğini de öğretmektedir (Skehan, 1994: 177; Larsen-Freeman, 2001: 257-8; Ellis, 2005: 218-219).

Bu araştırmanın ortaya koyduğu modelde öğrenciler "kontrollü etkinlikler" basamağından itibaren çıktılar üretmeye sevk edilmişlerdir. Bu anlamda sınıfta "kontrollü" olarak başlayan üretim süreci "serbest" olarak devam etmekte öğrenci gerçek hayatla baş başa bırakılmaktadır. Ardından öğrencinin gerçek hayatta yaptığı etkinlik sınıfta değerlendirilerek düzeltmeler yapılmaktadır. Dil eğitiminde amaç öğrencinin gerçek hayatta iletişim kurabilmesi olduğu için dil yeterliği öğrencilerin gerçek hayatta ortaya koyduğu çıktılar üzerinden ölçülebilir. Bunun için Ellis (2005: 221) öğrencilerin dil yeterliklerinin sınıfta kontrollü olarak ölçüldüğü gibi serbest olarak da ölçülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu ayrım bu araştırmada etkinlikler arasında yapılan ayrımın isabetli olduğunun da kanıtıdır.

Bu araştırma sonucunda öğrenciler üretmeye dönük etkinliklerde zorlanmalarına rağmen öğrendiklerini hissetmişlerdir. Newby'e göre (2014) bilginin bellekte daha uzun süreli depolanabilmesi için öğrenciler dilbilgisi yapılarının anlamlarını anlamak için çaba harcamalıdır. Dolayısıyla öğretmenin öğrenciye yaptıracağı etkinlikler de öğrenciyi yapının anlamı üzerine çaba harcattırmaya yönelik olmalıdır. Bir etkinlik yalnızca yapıya dayalı değişikliklere dikkat etmeyi gerektiriyorsa sığ olarak değerlendirilebilirken anlama dayalı farkları da gözetip doğru olanı buldurmayı amaçlıyorsa derin olarak değerlendirilebilir. *-mIş* eki üzerinden düşünülürse, bir etkinlikte öğrenciden istenen yalnızca *-mIş*'ın 'mış, miş, muş, müş' değişimlerini bulmak ise bu 'sığ' bir etkinliktir. Oysa *-DI* ile *-mIş* arasındaki anlam farklarını yakalamak ya da -mIş ekini kullanarak bir iş gerçekleştirmek derinlik gerektirir. Derin bir etkinlikte öğrencilerden problemi çözmek için yoğun çaba harcamaları beklenir (5). Bu araştırmada öğrenciler tarafından "zorlanma" olarak kavramlaştırılan bu durum aslında "derinlik"tir. Üretmeye dönük etkinlikler öğrencilerin potansiyellerini kullanmaya zorlamakta, öğrendikleri bütün yapıları geri çağırmaktadır. Bu yüzden öğrenciler zorlanmalarının yanında öğrendiklerini hissetmektedirler. Üretmeye dönük

etkinliklerin böyle bir faydası olmakla birlikte derslerde yeterliğe ve üretmeye dönük etkinliklere öğrencilerin bilişsel gelişimini sağlayan basamaklar olarak bakılmalıdır. Bu yüzden her öğretmen hem "sığ" hem de "derin" etkinliklere yer vermelidir. Aksi takdirde bu araştırmanın sonucunda da görüldüğü gibi öğrencilerin yeterliğini artıran yeterince alıştırma yapılmadan üretime dönük etkinliklere geçilmesi öğrencilerin üretimde de başarısız olmalarına ve motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır. Bu noktada *tanıtıcı bilgi* (declarative knowledge) ile *işleyici bilgi* (procedural knowledge) arasındaki fark akla gelmektedir. Bu çalışmada da dilbilgisinin her bir boyutundan sonra öğrencilerin bilgilerinin otomatikleşmesini sağlayacak alıştırmalara yer verilmişti. Otomatikleştirme Johnson'a göre (1994: 125-126) *bilinçli dikkati* (conscious attention) ortadan kaldırdığı için beceri kazanımında önemli bir kavramdır. Bunun için herkesin bildiği bir örnek verilir: Araba kullanırken vites değiştirmeyi dikkatimizi dağıtmasın diye otomatik hâle getiririz. Böylece trafiğin akışına odaklanabiliriz. Prabhu'nun (1987'den aktaran Johnson, 1994: 126) ortaya attığı şu varsayımın de üzerinde durulmalıdır: "Biçim en iyi anlama odaklanıldığında edinilir." Buna rağmen başlangıçta ikinci/yabancı dil öğrenen öğrenciler yapıyı yalnızca anlama odaklanarak değil, yapının kendisine odaklanarak öğrenebilmektedir. Gerçek hayatta ise yapılar değil, mesajlar konuşulur. Bu noktada yapının otomatikleştirilerek dikkatin yapıdan mesaja çekilmesinin önemi anlaşılmaktadır.

Geleneksel olarak uygulanagelen sunum-uygulama-üretme (SUÜ=PPP) modeli ile işlenen dersler ya da yazılan kitaplar düşünülecek olursa bu tür derslerde/kitaplarda gerçek hayata benzer bir üretime çoğunlukla ya hiç yer verilmemekte ya da üretim yalnızca sınıf bağlamı ile sınırlı kalmaktadır; ancak sınıf bağlamında verilen bir ödevi yapmakla dışarıya çıkıp insanlarla iletişim kurmak başka şeylerdir. Bu durum yüzmeye benzemektedir. Karada kol hareketleri yaparak nefesimizi açmakla, bunu yüzerken bacaklarla uyumlu bir şekilde yapmak başka bir şeydir. Otomatikleştirmenin yalnızca mekanik birtakım alıştırmalarla başarılı olması mümkün değildir. Alıştırmalar otomatikleştirme için giriş basamağıdır. Asıl zorluk buradan sonra başlamaktadır. Sınıftaki bilginin gerçek hayata aktarımı dil eğitiminde zorlu bir süreçtir. Derslerde çoğu zaman

sınıf ortamında alıştırma ya da çeşitli etkinlikler yapılmakta, ancak bunun gerçek hayata aktarımı öğrencilere bırakılmaktadır.

- Öğrencilerin bir etkinlik yaparken kendi potansiyellerini ortaya çıkarmanın bir başka yolu da birbirlerinin ürünlerini değerlendirmek olabilir. Bu araştırmanın sonucunda alıştırma ve etkinliklerden sonra öğrencilerin birbirlerinin ürünlerini değerlendirmelerinin konu üzerine uzun ve derin şekilde düşünmelerini sağladığı, böylece kendi hatalarını daha iyi fark edebildikleri, yapılan etkinlikten daha çok zevk aldıkları anlaşılmıştır. Araştırmalar yeni bir bilginin insan zihninde depolanma süresinin insanın o bilgiyi öğrenirken harcadığı zihni çaba ile doğrudan ilgili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bir etkinlik esnasında zihni kaynaklarının tamamını kullanması gerektiği ifade edilmektedir. Araştırmanın sonucunda da görüldüğü gibi öğrenciler birbirlerinin ürünlerine kafa yorduklarında konuya hem dışarıdan bakma imkânı bulmakta hem de konu üzerine daha fazla yoğunlaşmaktadırlar. Aynı zamanda iş birliği içinde çalıştıkları için bu durum onlara eğlenceli gelmektedir.
- Bu araştırma sonucunda etkinliklerin yönlendirmeleri hem sözlü hem de yazılı olarak öğrencilere sunulması (sözlü yönlendirmeleri bazı öğrenciler anlayamayabiliyor), doğru ve açık bir şekilde yönlendirme yapılması, etkinlikten önce öğrencilere nasıl yapılacağına dair kısa bir örnek gösterilmesi, yönlendirme ve örneklerin yapılacak işleri kapsayıcı olup eksik bir kısım bırakmaması, bütün öğrencilerin yönlendirmeleri anladığından emin olunması gerektiği anlaşılmıştır. Aksi takdirde öğrenciler etkinliğin tamamında zorluk yaşıyorlar. Yönlendirmeler alıştırma ve etkinliklerin önemli bir parçasıdır. Bir etkinliğin nasıl yapılacağını tarif etmek ya da göstermek *yönlendirme* (instruction) olarak adlandırılmaktadır. Öğrenciler etkinlikte hangi adımları uygulayacaklarını öğretmenin vereceği yönlendirmelerden anlamaktadır. “Üç cümle yaz.”, “İkişerli gruplar oluşturun ve birbirinize korkularınızı anlatın.” gibi ifadeler yönlendirmelere örnektir. Yönlendirmeler hem ana dili eğitiminde hem de ikinci/yabancı dil eğitiminde önemli bir bileşendir; ancak ikinci/yabancı dil eğitiminde yönlendirme yapmak öğretmenler açısından daha zor bir süreçtir. Bazen yalnızca yönlendirmeler bir öğrencinin dersteki başarısını etkileyebilmektedir. Hedef dili yeni öğrenen bir

öğrencinin teknik birtakım yönlendirmeleri anlaması büyük problem olabilmektedir. Öğrenci yönlendirmeyi anlamadığında konuyu bilse bile başarısız olmaktadır. Bunun için alan yazında bu tür yönlendirmelerin daha iyi nasıl yapılacağı araştırmalar tarafından incelenmiştir. Atkinson (1987), Auerbach (1993), Ur (1996), Macaro (1997), Cook (2016) gibi kaynaklar yönlendirme yapılırken öğrencilerin ana dilinin (tek dilli sınıflar için) kullanılabileceğini belirtirken Salaberri (1995) ve Gardner ve Gardner (2000) gibi kaynaklar ilk seviyeden itibaren yalnızca ikinci/yabancı dilin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir; ancak bu araştırmadan ortaya çıkan sonuca göre bunun için makul çözüm ilk seviyelerde belirli ölçüde ana diline yer verilirken (çok dilli sınıflar için bu eğer mümkünse İngilizce olabilir) ilerleyen seviyelerde bunun yavaş yavaş azaltılıp öğrencilerin ikinci/yabancı dilde yönlendirme almaya alıştırmaktır. Ayrıca ilk seviyelerden itibaren ikinci/yabancı dilde yönlendirme yapılacaksa da beden dili kullanılarak bu yapılabilir. Örneğin öğretmen öğrencilerin U şeklinde bir düzen oluşturmalarını isteyeceği zaman bir yandan bunu sözlü olarak söylerken öbür yandan elleriyle U şeklini göstererek ya da tahtaya çizerek yapabilir. Bu araştırmanın sonucunda da görüldüğü gibi yönlendirmeler hem sözlü hem de yazılı olarak yapılırsa öğrencilerin anlama ihtimali de artmaktadır. Yalnızca sözlü olarak söylendiğinde ikinci/yabancı dil öğrencilerinin bazı noktaları kaçırma ihtimali ortaya çıkmaktadır. Yönlendirme yaparken bütün dillerde emir formu kullanılır. Bununla birlikte cümlelerin kısa olması, sınırlarının kesin olması, tekrar eden ifadelere yer verilmesi, öğrencilerin seviyelerine uygun olması, öğrencilerin aşina olduğu kelimelerin kullanılması, öğrencilerin öğrendikleri yapıların yönlendirmelerde kullanılması yönlendirmenin anlaşılırlığını artıran etkenlerdir. Yönlendirme yaparken öğrencilere net ve belirli iş tanımları yapmak gerekir (Örneğin "Gruplar oluşturun ve bir tartışma yapın." ifadesi muğlaktır). Yönlendirme yapılırken *yabancı konuşması* (foreigner talk) olarak adlandırılan yapay dilden kaçınılmalıdır. Ana dilinde nasıl yönlendirme veriliyorsa ikinci/yabancı dilde de öyle verilmelidir. Birçok adımdan oluşan etkinliklerde bütün adımların toplu olarak verilmesindense adım adım verilmesi daha uygundur. Aşağıdaki gibi bir yönlendirmeyi öğrenciler ilk başta anlasalar

bile adımlar ilerledikçe unutacaklar ve yeniden sorma gereği duyacaklardır (Aktaran Sowell, 2017: 10-15).

> "Bir kâğıt al ve geçen hafta yaptığın 5 şeyi yaz. Sonra aynı şeyi yapan arkadaşlarını bularak cümlelerin yanına bu arkadaşlarının adını yaz. Ardından yaptığınız bu işler hakkında aranızda tartışın."

Öğrencilere bir etkinliği nasıl yapacakları ile ilgili bir model gösterildiğinde o etkinlikte genellikle daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Sherman, 2003: 9). Bunun için yönlendirme yaparken örnek ya da model göstermek de unutulmamalıdır. Örnek ya da modeller çalışma kâğıtları içinde yazılı olarak gösterilebileceği gibi etkinliğin türüne göre öğretmen tarafından da gösterilebilir. Önce öğretmenin gösterip ardından bir öğrenciye yaptırması da iyi bir stratejidir. Çoğu zaman bir ya da iki kere göstermek yeterli olurken öğrenciler tamamen yeni ya da yapılacak etkinlik türüne çok aşina değillerse daha fazla örnek de gösterilebilir (Sowell, 2017: 10-15).

Yönlendirmeler verilirken genel bir kural olarak önce yönlendirmenin verilmesi ardından materyalin dağıtılması daha uygundur; çünkü materyal dağıtıldığında öğrenciler materyale odaklanıp dikkatlerini öğretmene vermemektedir. Ayrıca grup etkinliği yapılıyorsa öncelikle gruplar düzenlenmeli ardından yönlendirme yapılmalıdır. Yoksa öğrenciler yer değiştirirken kendilerine anlatılanları unutabilmektedir (Sowell, 2017: 10-15).

Son olarak yönlendirmeler yapıldıktan sonra öğrencilerin anlayıp anlamadıklarından emin olunmalıdır. Bu araştırmanın bulgularında da görüldüğü gibi öğrenciler ne yapacaklarını anlamadan etkinliğe başladıklarında başarısız olmaktadırlar.

- Bu araştırmanın sonucunda etkinlikleri başarılı bir şekilde yapabildikçe, etkinlikler güncel meselelerle ilgili oldukça, etkinlikte kişisel düşüncelerini ifade edebildikçe, öğrendiklerini kullandıkça öğrencilerin ilgi ve motivasyonunun arttığı görülmüştür. Ayrıca etkinliğin bir oyun ya da yarış atmosferinde geçmesi, kazananlara çeşitli hediyeler verilmesi, etkinliğin Türk kültürüne ait ögeler içermesi veya hayvan sesleri gibi ilgi çekici ögeler içermesi de motivasyona etki

etmektedir. Bunun yanında bazı öğrenciler özellikle görev temelli etkinliklerde iletişim kurma kaygısına kapılabilmekte, motivasyonları düşebilmektedir. Newby'e göre (2014) dilbilgisi dersinde öğrencilerin motivasyonlarının artması katıldıkları etkinliklerde başarı duygusunu tatmalarına bağlıdır. Eğer başarmanın tadına varırlarsa sonraki etkinlikleri de daha istekli yapacaklardır. Dilbilgisi dersinde iyi bir etkinlik öğrencilere başarmanın hazzını yaşattığı kadar merak duygularını da kamçılamalıdır. Motivasyonu sağlamak için etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır. Öğrenciler çok zor etkinliklerde motivasyonlarını kaybedip çaba harcamaktan vazgeçebilirler, çok kolay etkinliklerde ise merak duyguları körelebilir (8). Ayrıca Newby (2014: 10) ve Grenfell ve Harris'e göre (2002) her öğrenci dili üretirken o dilin içeriğine kendi duygu ve düşüncelerini de katar. Dilbilgisi etkinlikleri bunu dikkate almalı ve öğrenciye kendi fikirlerini kendi açısından açıklama imkânı vermelidir. Bu durumda öğrencilerin motivasyonu da artış göstermektedir.

Motivasyona etki eden bir diğer husus da etkinliğin bir yarışma ya da oyun şeklinde tasarlanmasıdır. Wright vd.'e göre (2006) oyun kavramı dil derslerinde mücadele gerektiren, eğlenceli ve ilgi çekici etkinlikleri ifade etmektedir. Burada mücadele kelimesiyle öğrencilerin etkinliği başarmak için çaba harcaması kastedilmektedir. Oyunlar yarışma şeklinde olmak zorunda değildir. Yarışmak bazı öğrenciler için kamçılayıcı olsa da iyi ve kötüler şeklinde sınıflamalara yol açtığı için bazı öğrencileri strese sokabilir. Oyunlar öğrencilerin derse olan ilgisini sürmesini, anlamlı bağlamlar içine dahil olmalarını sağlar.

Bu araştırmanın sonucunda alıştırma ve etkinliklerin uygulanabilir olması, öğrencilerin gerçekleştiremeyeceği etkinliklerden kaçınılması gerektiği anlaşılmıştır. Etkinlikler öğrencilerin uygulayamayacağı şekilde olduğunda öğrencilerin kaygıya kapılabileceği ve motivasyonlarının düşebileceği şeklinde yorumlanmıştır. Buna benzer şekilde Lindstromberg (2004: 7) etkinlik ve onu oluşturan adımların kolay anlaşılan ve başarılabilen hedefleri olması gerektiğini belirtmektedir.

Sonuçta görülen motivasyon düşüklüğünün sebebi görev temelli etkinliğin kendisinden çok iletişim kaygısı ve etkinliğin bir konuşma etkinliği olması

olabilir. Dil sınıflarında ortaya çıkan öğrenci kaygısı alan yazında ikiye ayrılmaktadır: İletişim kaygısı ve test kaygısı. Bu uygulamadaki etkinlik herhangi bir test etkinliği olmadığından bizi ilgilendiren kaygı iletişim kaygısıdır. Öğrenciler iletişim kurma konusunda kaygı yaşayabilmekte, bu durum dil öğrenme sürecine de etki edebilmektedir. Kaygı, dinleme ya da okuma gibi alıcı etkinliklerden daha çok konuşma ve yazma gibi üretmeye dönük etkinliklerde ortaya çıkmaktadır. En çok da konuşma becerisinde öğrenciler kaygıya kapılabilmektedir (Horvitz, 2001: 113; Dörnyei, 2001). Bunun da önüne geçmek için tasarlanan alıştırma ve etkinlikler öğrencilerin gerçekleştirebileceği şekilde tasarlanmalıdır. Buna rağmen zorlanan öğrenciler varsa öğretmen etkinlikte zorlanan öğrenciler için değişikliğe gidebilir.

- Bu araştırmanın sonucunda etkinliklerin (özellikle alıştırma ve kontollü etkinliklerin) yalnızca kazanımı hedeflenen yapıya odaklanması, bunun dışında gereken bilgileri hazır olarak içermesi gerektiği anlaşılmıştır. Aksi takdirde öğrencilere fazla yük yüklenmekte, kafa karışıklığı yaşanabilmektedir. Öğrenciler etkinliğin kazandırmayı hedeflediği yapıyı doğru kullanmakla birlikte başka yapılarda hata yapabilmektedirler. Alıştırma ve kontrollü etkinlikler öğrencinin öğrendiği konuyu pratik yapmasını amaçlamaktadır; fakat bu tür alıştırma ve etkinliklerde öğrenciden öğrendiği konudan fazlası istendiği zaman kafa karışıklığı ve başarısızlık yaşanabilmektedir. Bundan dolayı serbest etkinliklere kadar olan alıştırma ve etkinlikler öğrenilen konu ile sınırlanmalıdır. Yalnızca kontrollü etkinliklerde öğrencilerden öğrenilenden biraz daha fazlası istenebilir. Ayrıca etkinliğin sınırları dışında kalan öğrenci hataları özellikle ilk alıştırmalarda göz ardı edilip öğrenciye yalnızca konu ile ilgili dönüt verilebilir.

  Buna rağmen her konu için bazı konular ön koşul olabilir. Örneğin bu araştırmada uygulaması yapılan *-mA/-mAK* yapılarının kavranması için durum eklerinin önceden iyi kavranması gerekmektedir. Benzer şekilde olumsuzluk eki olan *-mA*'nın da iyi kavranmış olması gerekmektedir. Bu tür ön koşul konularda derslerde problem yaşanıyorsa problemin ortaya çıktığı anda bu konular için aralara ayrı açıklamalar ve alıştırma/etkinlikler yerleştirilmelidir.

- Bu araştırma sonucunda alıştırma ve etkinliklerde birbirine işlev olarak çok yakın olan cümlelerin alınmaması gerektiği anlaşılmıştır. Öğrenciler konuyu yeni öğrendikleri için alıştırma ve etkinliklerde yer verilen cümleler mümkün olduğu kadar birbirinden net sınırlarla ayrılmış olmalıdır. Çok yakın örnekler varsa bile bunlarla öğrenciler ilk derste karşılaştırılmamalıdır. Konular ilerledikçe ve öğrencilerin dilinde söz konusu yapılar oturdukça karmaşık örnekler başka bir alıştırma ya da etkinlikte yeniden ele alınabilir.

- Bu araştırmanın sonucunda otantik materyallerin kullanıldığı ve etkileşime dayalı etkinliklerin öğrencilere daha iyi bağlam sunduğu görülmüştür. Böylece öğrenciler konunun gerçek hayatta nasıl kullanıldığını daha iyi anlayabilmektedir. Bu tür materyaller öğrencilerin ilgisini çekmektedir; ancak bu materyaller öğrencilerin anlayabileceği seviyesin çok üstünde olduğunda öğrencileri zorlamakta ve motivasyonlarını düşürmektedir. Etkinliklerde zaman zaman öğrencilerden biçime ya da işleve dayalı bilgi istendiği gibi bağlama dayalı bilgi de istenebilmektedir. Dolaylı anlatımlarda "Lütfen, rica etmek" gibi ifadelerin etkisi buna örnektir. Öğrencilerin bunun da farkında olması gerekir. Newby'e göre (2014: 5-10) dil iletişimi ve öğrenmeyi sağlayan birtakım şema yapıların ve bağlamın içine gömülüdür. Bu yüzden dilbilgisi etkinlikleri de belirli bağlamlar içine gömülmeli ve öğrenciler bu bağlamlara kendi fikir ve bilgileriyle katılmalıdırlar. Dilbilgisi derslerinde gerçekleştirdiğimiz etkinlikler öğrencilere gerçek hayattan anlaşılır bir bağlam sunabilmelidir. Eğer dersin girdisi ve yapılan etkinlikler bağlam oluşturabilirse uzun dilbilgisi açıklamalarına da gerek kalmadan anlam öğrenci tarafından kolayca yakalanacaktır.

  Öğrencilerin bağlamı yakalamasının etkili yollarından birisi de görev temelli etkinliklere yer vermektir. İş temelli etkinlikler öğrenciye gerçek bir iş yaptırdığı için öğrencinin mesaja daha çok odaklanmasını ve bağlamın daha net olarak anlaşılmasını sağlamaktadır. Alan yazında (Koulidobrova, 2018; Willis, 1996: 1; Celce-Murcia ve Hilles, 1988: 160) *görev temelli yaklaşım* (task-based approach) olarak geçen kavram iletişimci yaklaşımdan gerçek bağlamlar sunmakla ayrılır. İletişimci yaklaşımda gerçek hayatın bir taklidi görülürken görev temelli yaklaşımda hayatın kendisi vardır. Araştırmalar öğrencilerin konuyu sınıfta

kullansalar da bir müddet sonra öğrendiklerini kullanmayı bırakacaklarını belirtmektedir. Öğrenciye gerçek bağlamlar sunmasının yanında görev temelli etkinliklerin temel mantığı öğrencileri kendilerinde var olan kaynakları çıkarmaya zorlamasıdır. Bu tür etkinlikler çoğu zaman ön bilgiler gerektirdiği için bütün öğrencilerin verilen işi tamamlaması beklenmemelidir. Öğrenciler arasında farklar olacaktır; ancak herkes potansiyelini ortaya çıkarmaya çalışacaktır. Görev temelli etkinliklerin alan yazında dilbilgisi konusundan bağımsız örnekleri olduğu gibi dilbilgisine dayalı işlevlerle bağlantılı olan görevlerin öğrencilere verildiği örnekleri de mevcuttur. Hatta dilbilgisi derslerinde tamamen serbest görevler yerine dilbilgisi ile bağlantılı görevlerin öğrencilere yaptırılması daha faydalı olmaktadır. Bu anlamda öğrencilere görevler verilirken yalnızca görevin kendisi söylendiği gibi hem görev söylenip hem de o görevi yaparken hangi yapıyı kullanarak yapmaları gerektiği de belirtilebilir. Bunun belirtilmesinde de bir sakınca yoktur. Görev temelli etkinliklerde öğrenciden dilin doğru kullanılması istenmez, bunun yerine öğrenciye bir hedef verilir. Bu tür bir hedefe örnek olarak sınırlı bir vakitte iki resim arasındaki farkları mümkün olduğunca çok bulabilmek gösterilebilir.

Görev temelli etkinlik hazırlamak için öğretmenler, Avrupa Konseyi'nin Avrupa Ortak Dil Çerçevesi kapsamında hazırladığı görev temelli etkinliklerin seviyelerini belirleyen sistemi kullanabilirler. Bu sisteme http://cefestim.ecml.at adresi üzerinden ulaşılabilmektedir. Bu sistem öğrencilerin gerçek performanslarını kestirememektedir (gerçek sözlü/yazılı üretimlerini); ancak öğrencinin görevle başa çıkabileceği en alt seviyeyi (A1, A2 vs.) yaklaşık olarak ifade etmektedir. Bu sistemden öğretmenler, öğrenciler ya da öğretmen eğitimcileri faydalanabilmektedir. Bu sistemi kullanarak tasarladıkları görev temelli etkinliklerin hangi seviyede olabileceğini belirleyebilirler (Tardieu vd. 2010: 3).

- Bu araştırmada etkinliklerden sonra öğrencilere dönüt verilmesi ile ilgili çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Dönütler aldıkça öğrenciler öğrendiklerini hissetmektedir. Duruma göre bazen tek tek dönüt verilebilirken bazen bütün sınıfa dönüt vermek de faydalı olabilmektedir. "Düzeltme" ya da "Dönüt" dilbilgisi derslerinin önemli bir parçasıdır. Dönütler öğrencinin yaptığı hatayı anlamasını ve zamanla

düzeltmesini sağlar. Dönütler sayesinde dil kullanımı her geçen gün iyileşir. Celce-Murcia ve Hilles (1988) ikinci dil öğrencilerinin ana dili öğrencilerine göre daha fazla dilbilgisi hatası yaptıklarını, bundan dolayı ikinci dil derslerinde dilbilgisini düzeltme üzerinde ana dili derslerine göre daha fazla durulması gerektiğini belirtmektedir (168). Öğrenciler tarafından yapılan hataları düzeltmenin ve onlara dönüt vermenin farklı yolları vardır. Farklı çalışmalarda bununla ilgili izlenebilecek farklı stratejiler belirtilmiştir. Burt ve Kiparsky'e göre (1974) 'anlaşılırlık ölçütü' hata düzeltmede iyi bir ölçüt olabilir. Bazı hatalar cümleyi anlamayı diğerlerine göre daha da zorlaştırabilir. Buna göre öğretmen öncelikle cümleyi tamamen anlaşılmaz hâle getiren hatalardan başlayıp cümleyi biraz anlaşılmaz hâle getiren hatalara doğru bir yol izleyebilir. Ayrıca Burt ve Kiparsky (1974) dilbilgisi hatalarını ikiye ayırarak *büyük hatalar* (global mistakes) ve *küçük hatalar* (local mistakes) adını vermişlerdir. Buna göre büyük hatalar bütün bir cümleyi, cümlecikler arasındaki ilişkiyi, cümledeki ana yapıları bozan hatalarken küçük hatalar cümledeki küçük bir yapıdaki bozukluk ya da birleşik bir cümledeki bir cümlecikte görülen hatalar olabilir (Aktaran Celce-Murcia ve Hilles, 1988: 20). Leech'e göre (1994) öğrencilerin hataları ile ilgili hükümler hataların derecesine göre değişiklik gösterir. Hataların derecesi ise iletişimi ne kadar bozduğu ile ilgilidir (20). Celce-Murcia ve Hilles (1988) bir dilbilgisi öğretmeninin hata düzeltirken şöyle bir öncelik sırası izleyebileceğini düşünmektedirler (21):

1. Öğrenciyi küçük düşüren hatalar,
2. Pedagojik dikkate konu olan hatalar,
3. Anlaşılırlığı etkileyen büyük hatalar,
4. Anlaşılırlığı etkileyen küçük hatalar,
5. Anlaşılırlığı etkilemeyen büyük ve küçük hatalar.

Aljaafreh ve Lantolf (1994'den aktaran Larsen-Freeman, 2001: 263) örtük olandan açık olana doğru 12 aşamalı bir dönüt verme stratejisi önermektedir. Larsen-Freeman (2001) dilbilgisi konularının boyutlarını belirlemekte kullanılan Bçim-İşlev-Kullanım ayrımının dönüt aşamasında da kullanılabileceğini

belirtmiştir. Buna göre öğretmen sınıfta öğrencilerinin yaptığı hataların hangi dilbilgisi boyutuna ait olduğunu tespit edebilmelidir. Hatanın hangi boyuta ait olduğu tespit edildikten sonra hataya çözüm bulmak daha kolay olacaktır (262). Dilbilgisi hatalarıyla ilgili alan yazında bahsi geçen bir diğer kavram da *aradil* (interlanguage) kavramıdır. Cook'a göre (2008) ikinci dil öğrencileri için hedef ana dili seviyesinde dile sahip olmak değildir. Bu yüzden ikinci dil öğrenen öğrencilerin dile ait bilgileri ve o dili kullanımları ana dilinin ölçütleriyle ölçülmemelidir. Bundan dolayı araştırmalar aradil kavramından bahsederler. Aradil kavramı 1970'lerde öğretim teknikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Eskiden bir konuşma sırasında öğrenci hata yaparsa konuşma alışkanlığı edinemediği, dilbilgisi etkinliklerinde bir hata yaparsa kuralı anlamadığı varsayılıyordu. Aradil kavramı ile birlikte her bir öğrencinin kendine özgü bir ikinci dil sistemine sahip olduğu kabul edildi ve bu kabul sınıfları özgürleştirdi. Buna göre öğrencinin cümleleri onun o andaki ve geçici dil sistemini yansıtır, kuralı anlamadığını ya da konuşma alışkanlığına sahip olmadığını göstermez (15). Bu tür eksikliklerin arka planında dil dışı birtakım etkenler de olabileceğinden öğretmen öğrencinin konuyu anlamadığına hemen o anda karar vermemelidir.

- Bu araştırmanın sonucunda etkinliklerde bireysel çalışmalarla birlikte grup çalışmalarına yer verilmesinin çeşitliliği artırdığı görülmüştür; ancak bu durumda her grupta başarılı ve başarısız öğrenciler dengeli bir dağılımla oluşturulmalıdır. Wright vd.'e göre (2006) sınıflarda iki tür gruptan söz edilebilir: Çiftli ve çoklu. Çiftli grupları organize etmek kolay ve hızlıdır. Disiplin probleminin olduğu sınıflarda çiftli gruplarla çalışmak daha uygundur. Çoklu gruplarda ise dikkat edilmesi gereken en önemli nokta gruplar arasındaki dağılımın dengeli yapılmasıdır (2). Grup çalışmaları öğrencilerin bildiklerini müzakere etmelerini sağladığı gibi yeni bilgilerin üretilmesine de ortam hazırlar. Grup çalışmalarında öğrenciler ortaya koydukları çıktıları birbirleri için düzeltirken hem birbirlerine dönüt vermiş hem de birbirleri için yeni anlamlı girdiler üretmiş olurlar. *Etkileşim varsayımı* (interaction hypothesis) olarak kavramlaştırılan varsayıma göre sosyal etkileşim öğrenme için öncelikli kaynaklardan biridir. Sosyal etkileşime dayalı zengin bir öğrenme ortamı için öğretmenler öğrencilerin katılmak için

sebeplerinin olacağı ve dili kullanacakları etkinlikler oluşturmalıdır, öğrencilerin kendi düşüncelerini ve hislerini ifade edebilmelerine fırsat vermelidir. Bütün bunlar alıştırmalardan ziyade öğrencilere belirli işler vererek daha iyi gerçekleştirilebilir (Ellis, 2005: 219). Öğrenciler öğrenirken sosyal çevrelerinden mutlaka etkilenir. Hatta bazen öğrencilerin akranlarından daha iyi öğrendikleri görülmektedir. Bunun için dilbilgisi dersindeki etkinliklerden öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini teşvik etmesi beklenir. (Newby 2014: 8).

- Bunların dışında dilbilgisi derslerinde etkinliklerin verimli ve öğrencilerin ihtiyaçlarıyla uyumlu olması beklenir. Bir etkinliğin verimli olması demek ekonomik olması, kolay tasarlanabilmesi ve öğrencilere daha çok faydasının olması demektir. Uyumlu olması ise öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini, tutum ve beklentilerini göz önünde bulundurması demektir (Thornbury 1999: 28'den aktaran Watari, 2018: 48)

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Dilbilgisinin ikinci/yabancı dil derslerindeki yeri ve ölçüsü yaş grubuna ve öğrencilerin dil öğrenme amaçlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenle öğretmenler bu faktörleri dikkate alarak dilbilgisi derslerini düzenlemelidir.
- Dil öğrenme amaçlarına göre dilbilgisinin oranı değişebileceği için her öğrenci grubunun ihtiyaçlarının önceden tespit edilmesi ders planlarının daha doğru hazırlanmasını sağlayacaktır. Homojen gruplarda gruplar için ortak bir ders planı hazırlanabilirken heterojen gruplarda öğrencilere verilen ödevler zaman zaman bireyselleştirilerek öğrenciye özel ödevler verilebilir.
- Yalnızca beceriler üzerinden giden bir dil eğitimi eksik kalabilmektedir. Öğrenciler derslerde dile maruz kalmaya ihtiyaç duydukları kadar açık dilbilgisi anlatımına da ihtiyaç duymaktadır. Bu ikisi birbirini tamamlayan parçalar olarak görülmelidir. Bu yüzden dilbilgisi derslerinde hem dört temel dil becerisine hitap eden materyaller kullanılmalı hem de bu materyallerle ilişkili olan dilbilgisi anlatımları gerçekleştirilmelidir.
- Beceri etkinlikleri (özellikle konuşma ve yazmaya yönelik olanlar) öğrencilerin akıcılığını artırırken dilbilgisi anlatımı öğrencilerin dili doğru kullanımını artırmaktadır. Dilbilgisine ağırlık veren öğrencilerde akıcılık sekteye uğrarken becerilere ağırlık veren öğrencilerde doğruluk sekteye uğrayabilmektedir. Bunun için ikinci/yabancı dil olarak Türkçe dersleri hem akıcılığı hem de doğruluğu beslemelidir. Böylece öğrenci gerçek hayatta daha başarılı bir şekilde iletişim kurabilecektir.
- Dilbilgisi eğitimi öğrenciyi dilin sistemi hakkında bilgi sahibi yapmaktadır. Böylece öğrencilerin muhakeme ve çözümleme yetenekleri gelişmektedir. Dilbilgisi sayesinde öğrencilerin dil öğrenme hızları artmakta, süreleri kısalmakta ve öğrenmeleri kolaylaşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin başka dilleri öğrenmesi de kolaylaşmaktadır. Bu yüzden ikinci/yabancı dil olarak Türkçe derslerinde öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değişen oranlarda dilbilgisine yer verilmelidir.

- Öğrencilerin ne kadar yoğunlukta dilbilgisine ihtiyaçları olduğu tartışılmakla birlikte öğretmenlerin derin bir dilbilgisine ihtiyaçları olduğu tartışma götürmez bir durumdur. İyi bir öğretmen dilbilgisine hâkim olan; ancak onu ne zaman, nasıl ve ne ölçüde öğrencisi ile paylaşacağını bilen öğretmendir.
- Bir ders anlatımını geliştirmenin en iyi yolu onu öğrencilere anlatarak notlar almaktır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin zorlandıkları noktaları derslerinde not almalı ve bu problemlerin çözümünü sonraki uygulamalara yansıtmalıdır. Bu sürecin sonunda hem konu öğrenciler için daha anlaşılır hâle gelecek hem de öğretmen öğrencilerini ve konuyu daha iyi tanıyacaktır.
- Bu araştırmanın sonuçlarına göre ikinci/yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi derslerinde öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan biri yan cümlelerdir. Bunlar arasında da *-mA* ve *-mAK* konularında öğrenciler zorlanmaktadır. Bu konularda öğrencilerin zorlanmasının en önemli sebebi konuların doğru ve net şekilde betimlenmemiş olması, aralarındaki ayrımın net ifade edilemiyor olmasıdır. Bu çalışmada yürütülen dilbilgisi içeriği oluşturma çalışması bundan sonraki çalışmalar ve uygulamalar için örnek oluşturacaktır. Öğretmenler hem bu dilbilgisi içeriğinin oluşturulma sürecinden hem de ortaya konulan materyallerden derslerinde faydalanabilirler. Öğretmenler bu materyallerin teorik arka planına da dikkat ederek benzer materyaller oluşturabilirler.
- Öğretmenler bu araştırmanın modeline uygun olarak bütün dilbilgisi konularını derslerinde planlayabilirler.
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi derslerinde konular tümdengelime dayalı olarak işlenebileceği gibi tümevarıma dayalı olarak da işlenebilir. Bu iki akıl yürütme stratejisinin dilbilgisindeki adı sırayla kuraldangelim ve kuralavarımdır. Bu iki stratejinin hangisinin uygulanacağı konunun kendisine ve öğrenci grubuna göre değişiklik gösterebilir. Öğretmenlerin yapması gereken hiçbir yaklaşım ve stratejiye mutlak doğru gözüyle bakmayıp bunların hepsini duruma göre kullanılabilen araçlar olarak görmeleridir. Bu uygulamada bu iki yaklaşımın birleştirilmesi amaçlanmıştır. Böyle işlenen derslerin daha etkili olduğu görülmüştür.
- Dilbilgisi biçimlerinin yalnızca maruz kalınarak yeteri kadar öğrenilmesi mümkün değildir. Özellikle *-mA*/*-mAK* gibi soyut ve teknik bazı konularda

mutlaka açık dilbilgisi anlatımına ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenecekleri konularla ilgili ön bilgilere sahip olmaları onları daha alıcı hâle getirmektedir. Bundan dolayı dilbilgisi anlatımlarının metin, karikatür, şarkı, video gibi materyallerle bütünleştirilerek işlendiği dersler daha etkili olmaktadır. Öğretmenler konuyla uyumlu olan bu tür materyaller belirleyerek dersin girişinde kullanmalıdırlar. Derslere doğrudan kural anlatımı yerine bu tür materyallerle başlamak öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır. Ayrıca kuralların bu tür materyallerle bütünleştirilmesi dersi daha akıcı hâle getirmekte, öğrencilerin teknik birtakım kuralları bile zevkle öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu tür materyaller öğrenciye hedef dilin dünyasını tanıma, iletişimin hangi bakış açısıyla, hangi durumda gerçekleştiğini görme imkânı sunmaktadır. Böylece öğrenci yalnızca dilbilgisi açıklamaları ile edindiği bilgiden daha fazlasını edinmekte, alınan bilgi zenginleşmektedir.

- Bu tür materyalleri dilbilgisi konuları ile bütünleştirmek için çeşitli teknikler kullanılabilir. Bunlardan bazıları materyal üzerinde hedeflenen biçimin görünürlüğünün artırılması, materyal üzerinde değişiklikler yaparak hedeflenen biçimin yanlış kullanımlarının öğrencilere gösterilmesi, hedeflenen biçimle ilgili öğrencilere anlamlı sorular yöneltilerek öğrencinin biçimi farkına varmadan kullanması gibi tekniklerdir. Burada önemli olan öğrencinin dikkatinin materyal üzerindeki biçime mümkün olduğu kadar çok çekilmesidir. Öğrenci ilgili biçimi bağlam içerisinde ne kadar iyi görür ve anlarsa dilbilgisi açıklamalarını da o kadar iyi anlayacaktır. Ayrıca böylece uzun dilbilgisi açıklamalarına olan ihtiyaç ya sıfırlanmış ya da en aza indirilmiş olacaktır.
- Gelişen teknoloji ile birlikte öğretmenler için öğrencilerinin dikkatini konuya çekecek materyal bulmak kolaylaşmış ve çeşitlenmiştir. Bu seçim her öğretmenin kendi yaratıcılığına göre değişecektir. Öğrenciler için en etkili olabilecek materyaller hareketli ve görsel olan materyallerdir; çünkü bugün öğrenciler günlerinin büyük bir kısmını bu tür araçlarla geçirmektedirler. Ders dışında ilgilendikleri araçlardan daha durağan bir materyal öğrencilerin dikkatini çekmemektedir.
- Öğretmenler içerik oluşturacakları konularla ilgili hazırlık yaparken konuları biçim, işlev, kullanım şeklinde üç boyutlu olarak düşünebilirler. Bu tür bir

sınıflandırma hem derse hazırlanmayı kolaylaştırmakta hem de öğretmenin daha iyi sınıflandırılmış bir ders planı hazırlayabilmesini sağlamaktadır. Bu sınıflandırmanın ders esnasında hangi sıraya göre verileceği ise konunun kendisine göre değişebilmektedir. Bazı konuların işlev boyutunu önce vermek gerekirken bazı konuların biçim boyutunu önce vermek gerekmektedir. Öğretmenler konularına göre buna karar vermelidir. Kullanım boyutunu ise genel olarak en son vermek daha uygundur.

- Özellikle matematiksel boyutu olan konularda biçim ve işlev boyutlarına değinilirken mümkün olduğu kadar tablo, formül, grafik gibi görsellerden faydalanmak gerekmektedir. Bu tür görseller öğrencilerin konuyu kavramasını ve cümledeki karmaşık ilişkileri anlamasını kolaylaştırmaktadır.
- Kullanım boyutu öğrenciyi gerçek hayatla tanıştıran boyuttur. Dilbilgisinin gerçek hayattaki karşılıkları ancak kullanım boyutu ile gösterilebilir. Bu bakımdan öğretmenlerin bu boyutun üzerinde özenle durmaları gerekir. Bunun için öğretmenler, öğrencilere mümkün olduğu kadar çok bağlam sağlayacak materyaller seçmelidirler. Bu araştırmada kullanıldığı gibi filmlerden yapılan kesitler bu anlamda ilgi çekici ve etkilidir.
- Dilbilgisi derslerinde adlandırmalara mümkün olduğu kadar az yer verilmelidir. Öncelikle görsel adlandırma olarak bilinen biçimlerin verilip ardından en bilinen adlandırmanın parantez içinde kullanılması tercih edilmesi gereken bir yöntemdir. Bu da yalnızca dersin başında öğrencinin hangi konuyu öğrendiğini bilmesi için gereklidir, dersin içinde mümkünse adlandırmalara hiç girilmemelidir. Kullanılan adlandırmalar öğrenilebilir, tanıdık, sistemli, kullanışlı ve üretken olmalıdır.
- Öğretmenler dilbilgisi derslerinde kuralları kullandıkları kaynak kitaplardan doğrudan aktarmamalıdır. Özellikle bilimsel amaçlarla yazılmış kitaplardaki kurallar pedagojik olarak uygun değildir. Bu kurallar çeşitli süzgeçlerden geçirilerek sınıfa getirilmelidir (Bu süzgeçler için Bkz. 5.1.2.2.2. Tartışma). Pedagojik amaçlarla yazılmış ders kitaplarındaki kurallar da öğretmenler tarafından sorgulanmalı, kendi öğrencilerinin anlayıp anlamayacağı düşünülmelidir; çünkü her öğrencinin ve öğrenci grubunun özellikleri farklıdır. Bu bakımdan her öğretmen derste kuralları kendi grubuna göre düzenlemeli ve öyle sunmalıdır.

- Kurallar arasında bağlantı kurulmalı, öğrencilerin öğrendikleri önceki kurallara atıfta bulunulmalıdır. İlerleyen derslerde öğrenilen kuralları hatırlayabilmek için pratik bazı teknikler, kısaltmalar bulunmalıdır.
- Dilbilgisi içeriğinin sunulduğu esnada öğrencilerin ana dilleriyle ya da iyi bildikleri başka bir dille karşılaştırma yapmak konunun öğrencinin zihninde daha iyi oturmasını sağlamaktadır. Böylece öğrenci diller arasındaki biçim, işlev ve kullanım farklarını da daha iyi görmekte, bunu sonradan öğreneceği konulara da genelleyebilmektedir. Dersler bu tür karşılaştırmalar üzerine kurulmasa da dersin bir bölümünde çok kısa da olsa böyle bir atıf yapmak oldukça faydalıdır.
- Dilbilgisi derslerinde alıştırma ve etkinlik kavramları birbirinden farklı anlamlar ifade etmektedir. Alıştırma öğrencinin öğrendiği bir konuya alışmasını ifade eden daha dar bir kavramken etkinlik öğrencinin öğrendiği konuyu kullanmasını ifade eden daha geniş bir kavramdır. Öğretmenlerin bu ayrımın farkında olması öğrencilerini bilişsel olarak üst basamaklara taşımalarında yardımcı olacaktır. Aynı zamanda bu ayrıma göre öğretmenler sınırları ve adımları daha belirli bir ders planı hazırlayabileceklerdir.
- Alıştırma kavramı da kendi içinde üçe ayrılmakta; biçime, işleve ve kullanıma dayalı alıştırmalardan oluşmaktadır. Bu ayrım dilbilgisinin üç boyutuna göre yapılmıştır. Bu boyutların her birisinden sonra öğretmenler ilgili boyutun pratiğini yaptıran alıştırmalar tasarlayabilirler. Bunların örnekleri için ders planı ve ekler bölümlerine bakılabilir.
- Öğrenciler derslerde aşamalı olarak üretmeye teşvik edilmelidir. Bir konuyu yeni öğrenen öğrencinin birdenbire o konuda sözlü ve yazılı ürünler ortaya koyabilmesi mümkün değildir. Bundan dolayı öğrenciler öğretmenin rehberliğinde üretmeye alıştırılmalıdır. Bu sebeple etkinlikler iki aşamalı olarak tasarlanabilir. İlk aşamada öğrenciler öğretmenin kontrolünde ya da öğretmenin önceden sınırlarını çizdiği bir etkinlikle üretime geçerler. İkinci aşamada ise öğrenciler tamamen serbest bırakılarak öğrendikleri konuda kendilerini ifade etme imkânı verilir.
- Öğrencilerin öğrendikleri dilde çeşitli çıktılar ortaya koymaları (konuşmaları ve yazmaları) kendi hatalarını görme, kendi kendilerine dönüt verme, dili kendi kendilerine keşfetme imkânı vermektedir. Çıktılar sayesinde öğrenciler daha az

düşünerek akıcı bir şekilde konuşabilmektedir. Öğrenciler ne kadar çok çıktı ortaya koyarsa o kadar kısa sürede akıcı konuşabilir hâle gelmektedir. Aynı zamanda çıktılar öğrencilerin söylem becerileri kazanmasına, etkili iletişim kurabilmesine yardımcı olmaktadır. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerini mümkün olduğu kadar konuşmaya ve yazmaya teşvik etmelidir.

- Öğrenciler yalnızca sınıf ortamında ürettikleri etkinliklerle yetinmemeli aynı zamanda gerçek hayatta çeşitli işleri başarıyla yerine getirebilmelidirler. Bunun için öğretmenler görev temelli etkinlikler tasarlamalıdırlar.
- Alıştırma ve etkinliklerin yönlendirmelerinde cümleler kısa olmalı, öğrencilerin aşina oldukları kelimeler kullanılmalı, yapay bir dil kullanılmamalı, alıştırma ve etkinliğin sınırları kesin olarak belirlenmelidir. Yönlendirmelerde öğrencilere net bir iş tanımı yapılmalıdır.
- Alıştırma ve etkinliklerden önce öğrencilere o alıştırma ya da etkinliğin nasıl yapılacağı birkaç örnek ya da model üzerinden gösterilmelidir. Bunun için genellikle önce alıştırma ya da etkinliğin nasıl yapılacağının anlatılıp ardından materyallerin dağıtılması daha uygundur. Aksi takdirde öğrencilerin dikkati dağılabilmektedir. Grup etkinliği yapılacaksa öğrencilerin dikkati dağılmaması için gruplar oluşturulduktan sonra örnek ya da modeller gösterilmelidir. Yönlendirme ve model gösterildikten sonra öğrencilerin anlayıp anlamadığı kontrol edilmelidir. Öğrenciler anlamadan alıştırma ya da etkinliğe başlanmamalıdır.
- Alıştırma ve etkinlikler ne çok kolay ne de çok zor olmalıdır. Öğrenciler başarma duygusuna tattıkça motivasyonları artacaktır. Ayrıca öğrencilere kendi duygu ve fikirlerini ifade etme imkânı verilmelidir. Alıştırma ve etkinliklerin bir oyun ve bazen bir yarışma şeklinde tasarlanması da motivasyona katkıda bulunmaktadır.
- Bazı etkinliklerde (Bu çalışmada konuşmaya dayalı etkinliklerde) öğrenciler kaygı yaşayabilmektedir. Öğrencilerin başarabileceği etkinlikler tasarlanarak bunun önüne geçilebilir. Kaygı duyan öğrenciler için etkinlikte değişikliğe gidilip onlara farklı bir iş verilebilir.
- Tasarlanan alıştırma ve kontrollü etkinliklerin öğrenciden talep ettiği bilgi öğrenilen konu ile sınırlı olmalıdır. Özellikle alıştırmalarda bu sınırlılık daha

keskinken kontrollü etkinliklerde öğrenciden öğrenilenden biraz daha fazlası istenebilir.

- Dilbilgisi derslerinde öğrencilere gerçek hayattan otantik materyaller sunulması öğrencinin konunun gerçek hayatla bağlantısını kurabilmesini sağlamaktadır. Etkinliklerde de konunun bağlamını yakalattıracak materyallere ihtiyaç vardır.
- Öğretmenler, öğrencilerinin her hatasını hemen düzeltmemelidir. Özellikle akıcılığı geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerde öğretmen öğrencilerin hatalarını not alıp sonradan düzeltmeli, öğrenciyi bölmemelidir. Hataları düzeltirken de büyük hatalardan küçük hatalara doğru bir yol izlemelidir. Öncelikle iletişimi etkileyen büyük hataları düzeltmeli ardından daha küçük hataları düzeltmelidir.
- Öğrenciler bazen akranlarından daha iyi öğrenirler. Bunun için öğretmenler alıştırma ve etkinlikleri zaman zaman grup olarak tasarlamalıdır. Bu durum derse de hareket katmaktadır. Gruplar arasında dengeli bir dağılım yapılmalıdır. Grup çalışmaları öğrencilerin bildiklerini arkadaşlarıyla tartışmalarını, yeni bilgilerin iş birliği içerisinde üretilmesini, öğrencilerin birlikte çalışmaya alışmasını sağlamaktadır.
- Alıştırma ve etkinlikler esnasında öğretmenler öğrencilerden birbirlerinin ürünlerini değerlendirmelerini istemelidir. Bu tür değerlendirmeler öğrencilerin konu üzerine düşünmelerini, kendi hatalarını dışarıdan bir gözle görebilmelerini ve motive olmalarını sağlamaktadır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma çoğunluğu akademik amaçlarla dil öğrenen yetişkin gruplarla yürütülmüştür. Dilbilgisinin farklı amaçlarla dil öğrenen ve farklı yaş grupları için ne ifade ettiğini daha iyi anlamak için başka araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmanın bir düzleminde model oluşturma çalışması yapılmıştır. Bu modelin bilişsel basamaklarla uyumlu olmasına ve öğrenciyi iletişimsel olarak hazırlamasına dikkat edilmiştir. Asıl amaç dengeli bir dilbilgisi ders modeli oluşturmaktır; ancak bu araştırma nitel bir çalışmadır. Bu model farklı nitel ve nicel yöntemlerle test edilerek geliştirilmeye açıktır. Bunun için farklı araştırmalar yürütülebilir.

- Bu araştırmanın en belirgin sonucu teorik dayanakları olan dilbilgisi modellerine göre tasarlanan pedagojik dilbilgisi kitaplarının hazırlanmasının ihtiyaç olduğu düşüncesidir. Mevcut Türkçe dilbilgisi kitapları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Araştırmacılara düşen dilbilim kuramlarıyla ikinci/yabancı dil olarak Türkçe dersleri arasında köprü kurabilecek kitaplar hazırlamaktır.
- Bu kitaplar iki hedef kitle için ayrı ayrı hazırlanmalıdır: Öğretmenler ve öğrenciler. Öğretmenler için hazırlanan kitaplar farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerle hazırlanmalı, öğretmenlere teorik dayanakları olan birden fazla kitap sunulabilmelidir. Bu tür kaynaklar üzerinde çalışılabilir. Öğrenciler için hazırlanan kitaplar öğrenciyi ayrıntıda boğmamalı, bir gezi rehberi gibi olmalıdır. Öğrenciye pratik öneriler sunmalıdır. Öğrenci bu rehbere bakarak kendi yolunu kendisi bulabilmelidir. Hazırlanan kitaplar konular arasında bağ kurmalı, gerekli oldukça bir konuyu işlerken o konu için gerekli olan önceki konulara atıfta bulunabilmelidir. Bu anlamda üniteler birbirinden tamamen ayrık olmamalıdır.
- Dilbilgisi derslerinde kullanılmaya uygun materyallere ihtiyaç vardır. Bu materyaller öğrencilerin dikkatini dilbilgisi biçimlerine çekebilmeli, dilin bir bağlam içinde nasıl kullanıldığını net bir şekilde gösterebilmelidir. Bu materyaller mümkün olduğu kadar görsel olarak zengin ve hareketli olmalıdır; çünkü bugünün öğrencileri günlerinin büyük çoğunluğunu hareketli görsellerle geçirmektedir. Araştırmacılar bu tür materyaller üretebilirler.
- Üretilecek materyaller üzerinden öğrencilerinin dikkatini biçimlere çekip söz konusu biçimleri içeriden bir dikkatle almalarını sağlayacak teknikler üretilmelidir. Bu tekniklere bu araştırmanın tartışma bölümünde değinilmiştir; ancak alan yazındaki tekniklerin (soru sorma, altını çizme vs.) üzerine yeni ve daha ilgi çekici teknikler eklenebilir. Bu yönde araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

Adair-Hauck, Bonnie ve Donato, Richard (2010). Using a Story-Based Approach to Teach Grammar. İçinde Judith L. Shrum ve Eileen W. Glisan (Eds.), *Teacher's Handbook Contextualized Language Instruction*, (216-244). USA: Heinle Cengage Learning.

Aydın, Özgür (1999). İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dilbilgisi Betimlemelerinin Görünümü. *Çağdaş Türk Dili, 137-138*, 33-41.

Azar, Betty Schrampfer ve Hagen, Stacy A. (2006). *Basic English Grammar*. Pearson Longman.

Balcikanli, Cem (2010). A study on needs analysis of learners of Turkish language. *Sino-US English Teaching, 7(1)*, 24-28.

Berry, Roger (1997). Teachers' Awareness of Learners' Knowledge: The Case of Metalinguistic Terminology. *Language Awareness*, *6(2-3)*, 136-146.

Berry, Roger (2008). Talking Terms: Choosing and Using Terminology for EFL Classrooms. *English Language Teaching*, *1(1)*, 19-24.

Berry, Roger (2014). Investigating Language Awareness: The Role of Terminology. İçinde Andrzej Lyda ve Konrad Szczesniak (Eds.), *Awareness in Action The Role of Consciousness in Language Acquisition* (21-33). Springer.

Bland, Susan Kesner (2003). *Grammar Sense*. Oxford: Oxford University Press.

Borg, Simon (1999). The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions. *Applied Linguistics, 20(1)*, 95-126.

Boylu, Emrah ve Çangal, Önder (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy, 2(4)*, 127-151.

Brown, H. Douglas (2000). *Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education: Longman.

Brown, James Dean (2009). Foreign and Second Language Needs Analysis. İçinde Long, Michael H. ve Doughty, Catherine J. (Eds.), *The Handbok of Language Teaching* (269-293). Singapore: Blackwell Publishing.

Burns, Anne (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching*. New York ve London: Routledge.

Candaş Karababa, Z. Canan (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2)*, 265-277.

Carter, Ronald ve Hughes, Rebecca ve McCarthy, Michael (2000). *Exploring Grammar in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, Marianne ve Hilles, Sharon (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Cem, Ayşen (2005). Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi ve Uygulama Önerisi. *Dil Dergisi, 128*, 7-11.

Chalker, Sylvia (1994). Pedagogical Grammar: Principles and Problems. İçinde Martin Bygate, Alan Tonkyn, Eddie Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher* (31-44). Prentice Hall International English Language Teaching.

Chen, Zhoajun (2016). Grammar Learning Strategies Applied to ESP Teaching. Theory and Practice in Language Studies, 6(3), 617-621.

Cook, Vivian (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.

Corbin, Juliet ve Strauss, Anselm (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5(4)*, 161-170.

Costello, Patrick (2011). *Effective Action Research*. London ve New York: Continuum International Publishing Group.

Croft, William ve Cruse, D. Alan (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crossley, Scott A. ve Allen, David ve McNamara, Danielle S. (2012). Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, *0 (0)*, 1-19.

Crystal, David (1968). *What is Linguistics?* London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.

Crystal, David (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6. Baskı). Blackwell Publishing.

Crystal, David (2016). A defence of grammar. *tesfeature*, 26-32.

Deny, Jean (2012). *Türk Dil Bilgisi* (Haz. Ahmet Benzer). İstanbul: Kabalcı.

Dey, Ian (1993). *Qualitative Data Anaylsis A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London ve New York: Routledge.

Dilaçar, Agop (1971). Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, 338 (2)*, 83-145.

Dotson, Erica K. (2006). *The Effects of Deductive and Guided Inductive Approach on the Learning of Grammar in an Advanced College French Course* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Emory University.

Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. İçinde P. Robinson (Eds.), *Cognition and Second Language Instruction* (Cambridge Applied Linguistics, 206-257). Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, Catherine ve Williams, Jessica (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltan (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Durmuş, Mustafa (2013). 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.

Durmuş, Mustafa (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi mi? *Türkbilig, (35)*, 181-190.

Ellis, Mike (2016). Metalanguage as a Component of the Communicative Classroom. *Accents Asia, 8(2)*, 143-153.

Ellis, Nick (2016). Implicit and Explicit Knowledge About Language. İçinde J. Cenoz ve N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education -Knowledge about Language* (1-13), 2(6). Springer Science+Business Media LLC.

Ellis, Rod (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.

Ellis, Rod (2005). Principles of Instructed Language Learning. *System, 33*, 209-224.

Encyclopedia Britannica (t.y.). Pedagogy. https://www.britannica.com/science/pedagogy adresinden 22 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.

Eren Ökten, Celile ve Sauner, Marie Helene (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Resimli Metin Okumaları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, (2)*, 65-79.

Erguvanlı Taylan, Eser (1993). Türkçede *-DIK* Ekinin Yantümcelerdeki İşlevi Üzerine. *Dilbilim Araştırmaları, 4*, 161-171.

Erkman Akerson, Fatma (2016). *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Ersen-Rasch, Margarete I. ve Onası, Erdoğan (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Fidan, Dilek (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Konuları ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies, 11(14)*, 257-276.

Fink, Stefan R. (1977). *Aspects of a pedagogical grammar based on case grammar and valence theory*. Tübingen: Niemeyer.

Fotos, Sandra S. (1993). Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction. *Applied Linguistics, 14(4)*, 385-407.

Fromkin, Victoria ve Rodman, Robert ve Hyams, Nina (2011). *An Introduction to Language*. Wadsworth Cengage Learning.

Gencan, Tahir Nejat (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Göğüş, Beşir (1969). Türkçede Cümlemsilerin Kuruluşu ve Temel Tümceciğe Bağlanma Şekilleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 89-142.

Gökmen, Ertan M. ve Demirel, Özcan ve Gökmen, Seda ve Peçenek, Dilek ve Araçlı, Emel ve Demir, Tarık ve Kuru, Esra ve Özdemir, Hasan Fehmi (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Grenfell, Michael ve Harris, Vee (2002). *Modern Languages and Learning Strategies In theory and practice*. London ve New York: Routledge.

Güven, Ahmet Zeki (2013). Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2(6)*, 1-10.

Hadfield, Jill ve *Hadfield*, Charles (1999). *Presenting New Language*. Oxford: Oxford University Press.

Haliza, Harun ve Norhana, Abdullah ve Nur Syuhada' Ab. Wahab ve Nurkhamimi Zainuddin (2017). The use of metalanguage among second language learners to mediate L2 grammar learning. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI), 14 (2)*, 85-114.

Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: a classroom experiment. *Applied Linguistics, 10*, 331-359.

Henry, Timoty Paul (2012). *A Pedagogical Grammar of Ventureño Chumash: Implementing Grammatical Theory in Grammar Writing* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of California: Santa Barbara.

Horvitz, Elaine (2001) Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 112 -126.

Hu, Guangwei (2010). Revisiting the role of metalanguage in L2 teaching and learning. *ELT Journal*, *26(1)*, 61-70.

Hu, Guangwei (2011). A place for metalanguage in the L2 classroom. *ELT Journal, 65 (2)*, 180-182.

Hutchinson, Tom ve Waters, Alan (1987). *English for Specific Purposes A learning-centred approach*. Cambridge: Camridge University Press.

İmer, Kâmile; Kocaman, Ahmet; Özsoy, A. Sumru (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 (2014). (Ed. F. Aslan). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2 (2013). (Ed. F. Aslan). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1 (2013). (Ed. F. Aslan). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2 (2013). (Ed. F. Aslan). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı C1 (2013). (Ed. F. Aslan). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

James, Carl (1994). Explaining Grammar to its Learners. İçinde Martin Bygate, Alan Tonkyn, Eddie Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher* (203-214). Prentice Hall International English Language Teaching.

Johansson, Stig (2008). *Contrastive analysis and learner language: A corpus-based approach*. Oslo: University of Oslo.

Johnson, Andrew P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı* (Çev. Yıldız Uzuner ve Meltem Özden Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, Keith (1994). Teaching Declarative and Procedural Knowledge. İçinde Martin Bygate, Alan Tonkyn, Eddie Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher* (121-131). Prentice Hall International English Language Teaching.

Ke, Zhou (2008). An Inductive Approach to English Grammar Teaching. *HKBU Papers in Applied Language Studies, 12*, 1-18.

Keck, Casey ve Kim, YouJin (2014). *Pedagogical Grammar*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Ketrez, F. Nihan (2012). *A Student Grammar of Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kirk, Jerome ve Miller, Marc L. (2005). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Sage Publications.

Koulidobrova, Helen (2018). *Yayımlanmamış Ders Notları*. Connecticut: Central Connecticut State University.

Kozan, Olena (2017). Yabancı Dil / Çeviri Eğitiminde Karşıtsal Çözümleme: Biçim-İşlev-Anlam Üçlüsü. *Dil Dergisi*, *168 (2)*, 65-81.

Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.

Kural, Murat (1994). Yantümcelerde Çekim Ekleri. *Dilbilim Araştırmaları, 5*, 80-111.

Lado, Robert (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Larsen-Freeman, Diane (2001). *Teaching Grammar*. İçinde Marianne Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (251-266). Heinle & Heinle Thomson Learning.

Larsen-Freeman, Diane (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching, 48*(2), 263-280.

Leech, Geoffrey (1994). Students' Grammar - Teachers' Grammar - Learners' Grammar. İçinde Martin Bygate, Alan Tonkyn, Eddie Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher* (17-30). Prentice Hall International English Language Teaching.

Leow, Ronald P. (2007). Input in the L2 classroom: An attentional perspective on receptive practice. İçinde Robert M. DeKeyser, (Eds.), *Practice in a Second Language Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (21-50). Cambridge University Press.

Lindstromberg, Seth (2004). *Language Activities for Teenagers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Livia, Nagyne Foki (2006). *From Theoretical to Pedagogical Grammar: Reinterpreting The Role Of Grammar in English Language Teaching* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pannon University Interdisciplinary Doctorate School.

Long, Michael H. (2005) Overview: A rationale for needs analysis and needs analysis research. İçinde Michael H. Long (Eds.), *Second Language Needs Analysis* (1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Loughran, John (1997). An Introduction to Purpose, Passion and Pedagogy. İçinde John Loughran ve Tom Russell (Eds.), *Teaching about Teaching Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (3-9). London & Washington: The Falmer Press.

Melanlıoğlu, Deniz ve Karakuş Tayşi, Esra ve Özdemir, Banu (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karikatür Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü Dergisi, 9(19)*, 241-256.

Meriam Webster (t.y.). Pedagogy. https://www.merriam-webster.com/dictionary/pedagogy adresinden 22 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.

Meunier, Fanny (2008). Corpora, cognition and pedagogical grammars: An account of convergences and divergences. İçinde Sabine De Knop, Teun De Rycker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (91-117). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Miles, Matthew B. ve Huberman, A. Michael (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage

Mills, Geoffrey E. (2003). *Action Research A Guide fort he Teacher Researcher*. Pearson Education.

Mitchell, Rosamond (1994). Foreign Language Teachers and the Teaching of Grammar. İçinde Martin Bygate, Alan Tonkyn, Eddie Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher* (215-223). Prentice Hall International English Language Teaching.

Mohammed, Abdulmoneim Mahmoud (1996). Informal pedagogical grammar. *International Review of Applied Linguistics, 34(4)*, 284-291.

Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*, 1-11.

Newby, David (2008) Pedagogical Grammar: A Cognitive+Communicative Approach. İçinde W. Delanoy ve L, Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (29-44). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Newby, David (2014a). Do Grammar Exercises Help? Assessing the Effectiveness of Grammar Pedagogy. İçinde Cristoph Haase ve Natalia Orlova (Eds.), *ELT: Harmony and Diversity* (3-16). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Newby, David (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, David (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive + Communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics, 1(2)*, 13-34.

Noblitt, James S. (1972). Pedagogical Grammar: Towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, *10 (4)*, 313-331.

Nordquist, Richard (2017). Pedagogical Grammar. Web site: https://www.thoughtco.com/pedagogical-grammar-1691600 adresinden 25 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.

Norton, Lin S. (2009). *Action Research in Teaching & Learning*. London ve New York: Routledge.

Nunan, David (1991). *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall International English Language Teaching.

Nunan, David (1994). Linguistic theory and pedagogic practice. İçinde Terence Odlin (Eds.), *Perspectives on pedagogical grammar* (253-270). Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M. ve Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paker, Turan (2015). Durum Çalışması. İçinde Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt (Eds.), *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.

Payne, Thomas E. (2006). *Exploring Language Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peçenek, Dilek (2008). Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi. *Dil Dergisi, 141*, 67-84.

Polio, Charlene (2014). Using authentic materials in the beginning language classroom. *Clear News, 18 (1)*, 1-8.

Richards, Jack C. (t.y.). Difference Between Task, Exercise, Activity. http://www.professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity/ adresinden 5 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.

Roca, Joaquin Gris (2015). Categorization of activities used in English as a foreign language: A corpus based study with pedagogical materials. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 198*, 165-173.

Sagor, Richard (2005). *The Action Research Guidebook*. California: Corwin Press.

Schmidt, Richard W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics, 11(2)*, 29-158,

SEV (2010). Redhouse Eğitim Terimleri Sözlüğü Türkçe-İngilizce İngilizce-Türkçe. İstanbul: SEV Matbaacılık ve Yayıncılık Eğitim Ticaret A.Ş.

Sharwood Smith, Michael (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information fort he L2 learner. *Second Language Research, 7 (2)*, 118-132.

Sharwood Smith, Michael (1993). Input Enhancement in Instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 165-179.

Sherman, Jane (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, Peter (1994). Second Language Acquisition Strategies, Interlanguage Development and Task-Based Learning. İçinde Martin Bygate, Alan Tonkyn,

Eddie Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher* (175-199). Prentice Hall International English Language Teaching.

Sowell, Jimalee (2017). Good Instruction-Giving in the Second-Language Classroom. English Teaching Forum, 10-19.

Spolsky, Bernard (1965). Computer-Based Instruction and The Criteria for Pedagogical Grammars. *Language Learning*, *15 (3-4)*, 137-145.

Swan, Micheal (1994). Design Criteria for Pedagogic Language Rules. İçinde Martin Bygate, Alan Tonkyn, Eddie Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher* (45-55). Prentice Hall International English Language Teaching.

Tajino, Akiro (2018). *A New Approach to English Pedagogical Grammar - The Order of Meanings*. New York: Routledge.

Tardieu, Claire ve Hilden, Raili ve Lehmann, Magda ve Reichert, Monique (2010). *The CEF-ESTIM Grid [Common European Framework of Reference for Languages Level estimation grid for teachers]*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.

Thomson, Audrey ve Martinet, Agnes (1984). *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Thornbury, Scott (2002). *How to Teach Grammar*. Longman.

Tok, Mehmet ve Yıgın, Musa (2013). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 8*, 132-147.

Tomlin, Russell S. (1994). Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching. İçinde Terence Odlin (Eds.), *Perspectives on pedagogical grammar* (140-178). Cambridge: Cambridge University Press.

Tonkyn, Alan (1994). Introduction: Grammar and the Language Teacher. İçinde Martin Bygate, Alan Tonkyn ve Eddie Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher* (1-14). Prentice Hall International English Language Teaching.

Underhill, Robert (1976). *Turkish Grammar*. Cambridge, London: The MIT Press.

Ur, Penny (1991). *A Course in Language Teaching -Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Uslu, Zeki (2005). Edimbilim ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri. *Dil Dergisi, 127*, 35-44.

Uzun, Erman (2012). *An Action Research on Design, Delivery and Evaluation of a Distance Course in a Vocational Higher Education Institution* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Middle East Technical University The Graduate School of Natural and Applied Sciences.

Uzun, Nadir Engin (2000). *Anaçizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.

Walmsley, John (1997). Pedagogical Grammar: From Prescriptive to Descriptive. İçinde Leo van Lier ve David Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education Knowledge About Language* (6. cilt) (11-20). Dordrecht: Springer Science Business Media.

Wang, W. (2003). How is pedagogical grammar defined in current TESOL training practice?. *TESL Canada Journal*, *21*, 64-78.

Watari, Yoichi (2018). Pedagogical Grammar: A theoretical background from the perspective of applied linguistics. İçinde Akiro Tajino (Eds.), *A New Approach to English Grammar -The Order of Meanings*. New York: Routledge.

Westney, Paul (1994). Rules and pedagogical grammar. İçinde Terence Odlin (Eds.), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (72-96). Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

Wright, Andrew ve Betteridge, David ve Buckby, Michael (2006). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Xing, Janet Zhiqun (2006). *Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language A Pedagogical Grammar*. Hong Kong University Press.

Yanase, Yosuke (2018). Pedagogical Grammar -How should it be designed? İçinde Akiro Tajino (Eds.), *A New Approach to English Grammar -The Order of Meanings*. New York: Routledge.

Yedi İklim Türkçe A1 (2015). (Ed. E. Barın; Ş. Çobanoğlu; Ş. Ateş; M. Balcı; C. Özdemir). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. ve Tic. İşl.

Yedi İklim Türkçe A2 (2015). (Ed. E. Barın; Ş. Çobanoğlu; Ş. Ateş; M. Balcı; C. Özdemir). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. ve Tic. İşl.

Yedi İklim Türkçe B1 (2015). (Ed. E. Barın; Ş. Çobanoğlu; Ş. Ateş; M. Balcı; C. Özdemir). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. ve Tic. İşl.

Yedi İklim Türkçe B2 (2015). (Ed. E. Barın; Ş. Çobanoğlu; Ş. Ateş; M. Balcı; C. Özdemir). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. ve Tic. İşl.

Yedi İklim Türkçe C1 (2015). (Ed. E. Barın; Ş. Çobanoğlu; Ş. Ateş; M. Balcı; C. Özdemir). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. ve Tic. İşl.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı; *Yüksek 3* (2009). (Ed. N. E. Uzun). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: Orta 2 (2009). (Ed. N. E. Uzun). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: Temel 1 (2009). (Ed. N. E. Uzun). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yip, Virginia (1994). Grammatical consciousness-raising and learnability. İçinde Terence Odlin (Eds.), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (123-138). Cambridge: Cambridge University Press.

Zhang, Sumin (2012). Promoting Noticing in EFL Classroom. *Theory and Practice in Language Studies, 2 (3)*, 579-584.

Zhou, Shuicai (1998). *Chinese Relative Clauses From a Pedagogical Perspective* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). China: Nanjing University.

EKLER

Veri Toplama Araçları

EK-1

Kişisel Bilgiler Formu

Bu form sizin dil bilginizi anlamak için düzenlenmiştir. Formdan elde edilen bilgiler araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır.

This form was organized to understand your language background. The data that is gathered by the form will not be used outside of the research.

Ad-Soyad (Name-Surname)	
Ülke (Country)	
Cinsiyet (Gender)	
Yaş (Age)	
Ana dili (Native language)	
Bildiğiniz Yabancı Diller (Foreign languages)	1. 2. 3. 4. 5.
Eğitim Durumu (Education)	Lisans (Undergraduate) Lisansüstü (Graduate)
Ne kadar süredir Türkçe öğreniyorsunuz? (How long have you been learningTurkish?)	Lütfen ay olarak yazınız. Please write in months.

EK-2

Uygulama Öncesi Öğrenci Görüşme Formu

Giriş

Öncelikle dersleriniz arasındaki bu yoğun periyotta bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Türkçe öğrenirken aldığınız "dilbilgisi" dersine yönelik görüşlerinizi almak istiyorum. Bu derste yaşanan problemleri ortaya çıkarmak ve bu problemlerin çözümüne yönelik neler yapılabileceğini belirlemeye çalışıyorum. Öncelikle şunu özellikle belirtmek isterim ki bu görüşme sadece bu araştırma sürecinde araştırmacı tarafından incelenecektir, kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışma sonucunda oluşturulacak dokümanlarda isminiz dolaylı ya da doğrudan hiçbir şekilde geçmeyecektir. Hatta görüşme sonunda istemediğiniz ve kayıttan çıkarılmasını istediğiniz kısımlar olursa bu kısımları da silebiliriz. Eğer sizin için de sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Yapılacak olan görüşme hakkında sormak istediğiniz herhangi bir soru yok ise görüşmeye başlayabiliriz. Eğer kendinizi hazır hissediyorsanız ilk soru ile başlayalım.

Görüşme Soruları

1. Size göre yabancı bir dil öğrenirken dilbilgisinin önemi nedir?

    1.1. Dilbilgisi olmadan da dil öğrenebilir misiniz?

2. Türkçe öğrenirken aldığınız dilbilgisi dersleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

    2.1. Öğrendiğiniz dilbilgisi insanlarla iletişim kurmanızı nasıl etkiliyor?

    2.2. Dilbilgisi derslerinizin diğer becerilerle (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) ilgisi nasıl kuruluyor?

    2.3. Size hangi konular zor hangileri kolay geldi?

    2.4. Hangi konuları daha çok hangilerini daha az kullanıyorsunuz?

3. Ders kitabınızın dilbilgisi yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

    3.1. Ders kitabındaki kural ve örneklerin anlaşılırlığı nasıl?

    3.2. Ek bir dilbilgisi kitabına ihtiyaç duydunuz mu? Hangi kitaplardan çalışıyorsunuz?

3.3. Siz Türkçe öğrenirken herhangi bir ek dilbilgisi kitabı kullandınız mı? Kullandıysanız hangisini kullandınız? Bu kitap size faydalı oldu mu?

3.4. Sizce bir dilbilgisi kitabı nasıl olmalı? (Türkçe mi İngilizce mi her ikisi de mi? Niçin?)

4. Dilbilgisi dersleriniz nasıl olmalı?

4.1. Haftada kaç gün/kaç saat olmalı? Haftada kaç konu olmalı?

4.2. Yalnızca öğretmenin mi anlatmasını istersiniz, öğretmenin anlatımı ile birlikte bir dilbilgisi kitabı da kullanmak ister misiniz?

4.3. Dersleriniz İngilizce ile desteklenmeli mi?

4.4. Önce örnekler verilip sonra kural mı verilmeli yoksa önce kural verilip sonra örnekler mi verilmeli?

4.5. Etkinlikler nasıl olmalı? (Bireysel/grupla vs.)

4.6. Derslerde öğretmenin daha çok beden dili, resim ya da tablo kullanmasına ihtiyaç duyuyor musunuz?

5. Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-3

Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşme Formu

Bu formda, birlikte işlediğimiz ders hakkında görüşlerinizi almak istiyorum. Bu derste ortaya çıkan problemleri anlamak ve bunlar için çözüm yolları bulmayı amaçlıyorum. Gelecek çalışmalarda aynı problemleri yaşamamak için sizin görüşleriniz benim için çok önemli. Görüşlerinizi detaylı bir şekilde açıklayabilirseniz memnun olurum. Bu değerlendirmenin sonucu yalnızca araştırma için kullanılacaktır.

In this form, I would like to take your views about the lesson that we conducted together. I intend to understand the problems that are merged in this lesson and try to find what we can do to solve those problems. Your opinions about this process are of great importance for me so as not to have similar problems in future studies. I would appreciate it if you could explain your opinions in a detailed manner. The result of this assessment is authentic and will be used only for research.

S/Q1

1. ve 2. adım bir video kullanarak konuyu size tanıtmayı hedeflemektedir. Bu adımda öğretmen meslekleri resimlerle eşleştirmenizi isteyen işitmeye ve görmeye dayalı bir etkinlik hazırlamıştır. Bu adımı nasıl buldunuz?

Step-1 and Step-2 aim to introduce you to the topic by using a video. In this step, the teacher prepared a audio-visual activity which asked you to match the jobs with the pictures. How did you find this step?

S/Q2

3. adım sizi, sınırlı bir bağlam içerisinde *-mA/-mAK* eklerinin kullanımına alıştırmayı hedeflemektedir. Bu adımda öğretmen sizden fikirlerinizi "Ben mezun olunca…… yapmak/olmak istiyorum." kalıbında açıklamanızı ve hedef dilde kişisel hayatınız hakkında konuşmanızı istedi. Bu adımı nasıl buldunuz?

Step-3 aims to make you familiar with the usage of "*-mA/-mAK*" in a restricted context. In this step, the teacher asked you to explain your ideas in "Ben mezun olunca ..... yapmak/olmak istiyorum." pattern and speak about your personal life in the target language. How did you find this step?

S/Q3

4, 5 ve 6. adım eklerim biçimini göstermeyi amaçlamaktadır. Bu adımda öğretmen eklerin ses değişimlerini tahtaya yazdı ve bu ekleri size kelimeler içinde gösterdi. Ardından sınıfta bir alıştırma yapıldı (Çalışma Kâğıdı-2). Bu adımı nasıl buldunuz?

Step-4, Step-5 and Step-6 aim to show you the form of the suffixes. In this step, the teacher wrote the sound changes of the suffixes to the whiteboard and showed you those suffixes in a word context. Then, an exercise was conducted in the class (Handout-2). How did you find this step?

S/Q4

7 ve 8. adım *-mA/-mAK* eklerinin işlevlerini ve aralarındali farkları tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu adımda öğretmen bir power point sunumu yaptı. Ardından sınıfta bir alıştırma yapıldı (Çalışma Kâğıdı-3, Cümleleri Birleştir). Bu adımı nasıl buldunuz?

Step-7 and Step-8 aim to introduce you to the functions of *-mA/-mAK* and the differences between *-mA* and *-mAK*. In this step, the teacher presented to you a power point. Then, an exercise was conducted in the class (Handout-3, Combine the Sentences). How did you find this step?

S/Q5

9. adım Türkçedeki durum ekleri ile ilgili bilgilerinizi gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu adımda öğretmen sınıfa renkli kartlar getirdi ve bunları doğru bir şekilde birleştirerek anlamlı cümleler oluşturmanızı istedi. Bu adımı nasıl buldunuz?

Step-9 aims to review your knowledge about the case suffixes in Turkish. In this step, the teacher brought colorful flashcards to the class and asked you to form meaningful sentences by combining them appropriately. How did you find this step?

S/Q6

10 ve 11. adım yapıların kullanımını ve bağlamını göstermeyi amaçlamaktadır. Bu adımda öğretmen size bazı özlü sözler ve filmden sahneler gösterdi. Ardından size evde göz atmanız için daha fazla özlü söz gönderdi. Son olarak sözler hakkında sınıfta konuşmalar yapıldı. Bu adımı nasıl buldunuz?

Step-10 and Step-11 aim to show you the usage and context of the structures. In this step, the teacher showed you some catchphrases and scenes from a movie. Then, he asked you to review some more catchphrases at home. After all, we talked about those phrases in the class. How did you find this step?

S/Q7

12. adım konuyu tekrar etmenizi ve konu hakkındaki yeterliliğinizi artırmayı amaçlamaktadır. Bu adımda öğretmen size Çalışma Kâğıdı-4'ü dağıttı ve bu kâğıdı evde okumanızı istedi. Bu adımı nasıl buldunuz?

Step-12 aims to make you repeat the topic and increase your proficiency. In this step, the teacher gave you Handout-4 and asked you to read this handout at home. How did you find this step?

S/Q8

13. adım öğrendiğiniz yapıları kontrollü bir şekilde üretmenizi, ortaya koyduğunuz ürünleri arkadaşlarınızla tartışmanızı ve derin düşünmenizi amaçlamaktadır. Bu adımda öğretmen alfabeye göre cümleler yazmanız gereken bir etkinlik yürütmüştür (ABC Cümleleri). Bu adımı nasıl buldunuz?

Step-13 aims to make you produce the learned structures in a controlled context, discuss your output with your peers and think deeply. In this step, the teacher conducted an activity which asked you to write some sentences according to the alphabet (ABC Sentences). How did you find this activity?

S/Q9

14. adım serbest bir şekilde cümle oluşturmanızı ve gerçek hayattan bir görevi yerine getirmenizi amaçlamaktadır. Bu adımda öğretmen hayvan seslerinin ve davranışlarının anlamlarını öğrenmeyi amaçlayan bir etkinlik yürütmüştür. Bu adımı nasıl buldunuz?

Step-14 aims to make you produce in a free context and accomplish a real life task. In this step, the teacher conducted an activity which asked you to tell the meaning of sounds and behaviors of some animals. How did you find this activity?

EK-4

Uygulama Öncesi Okutman Görüşme Formu

Giriş

Siz Türkçe okutmanlarıyla görüşme yapmamın nedeni derslerinizde dilbilgisi içeriğini nasıl belirlediğinize, konuları nasıl anlattığınıza, dilbilgisini diğer becerilerle nasıl bağdaştırdığınıza dair görüşlerinizi merak etmemdir. Amacım sizlerin görüşlerinden yola çıkarak Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek bir ders modeli ve içeriği ortaya çıkarmaktır.

Araştırma raporunu yazarken adınız raporda yer almayacaktır. Verdiğiniz bilgiler araştırmada kodlanarak sunulacaktır. Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Eğer izin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 40-45 dakika süreceğini düşünüyorum. İzin verirseniz sorulara başlayabilir miyim?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yabancı bir dil öğrenirken dilbilgisinin önemi nedir? (Önce genel olarak bütün dilleri, sonra Türkçe özelini düşünelim).

    1.1. Dilbilgisi olmadan dil öğrenilebilir mi?

2. Derslerinizde hangi kitapları/kaynakları kullanıyorsunuz?

    2.1. Ders kitabınızın dilbilgisi yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

    2.2. Sizce başka pedagojik kaynaklara ihtiyaç var mı?

    2.3. Bir dilbilgisi kitabı nasıl olmalı? (Hem yöntem hem içerik açısından)

3. Dilbilgisini nasıl anlatıyorsunuz? (Dilbilgisinin oranı, kullandığınız yöntemler, alıştırma ve etkinlikler, diğer becerilerle dilbilgisi arasında kurduğunuz bağ?)

    3.1. Öğrencilerinizden dersin içeriği ve sunuluşu ile ilgili ne tür tepkiler geliyor?

    3.2. Anlatmakta zorlandığınız konu ya da konular oldu mu? Bunlar nelerdi?

    3.3. Öğrencilerin dil seviyesi dilbilgisi anlatımınızı nasıl etkiliyor? Seviyelere göre farklar görüyor musunuz?

3.4. Bir dilbilgisi dersi nasıl olmalı? (Hem yöntem hem içerik açısından)

4. Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-5

Bağımsız Gözlemci ve Araştırmacı Öğretmen Günlüğü Formu

Açıklama:

Bu gözlem ve günlük formunda amacımız Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin pedagojik dilbilgisi ile işlenen Türkçe dilbilgisi dersindeki durumlarını izlemek ve değerlendirmektir. Bu gözlem ve günlük formu araştırma soruları doğrultusunda hazırlanan ders planına uygun olarak yapılandırılmıştır. Ders planının en dışındaki renkli sütun ders modelinin basamaklarını yansıtırken iç tarafta 1'den 14'e kadar sıralanan adımlar bu modele göre hazırlanan ders planının ayrıntılı basamaklarını yansıtmaktadır. Bu formun amacı dersin adım adım, amaç ve dayanaklara uygunluğu bakımından gözlemlenmesidir. Amaç ve dayanaklar dışında da her türlü yorum yapılabilir. Yapacağınız her yorum araştırmada veri olarak kullanılacağından çok değerlidir. Lütfen mümkün olduğu kadar ayrıntılı yorumlarınızı yazınız. Lütfen yalnızca derste olanları değil, aynı zamanda tavsiyelerinizi de yazınız.

Formu doldururken "anlama" gibi gözlemlenemeyecek alanlar için öğrencilerin soru ve tepkilerine bakılabilir. Bu tepkilere dayanarak çeşitli yorumlarda bulunulabilir.

1. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *öğretmenin açıklamasının anlaşılırlığı, öğrencilerin anlayıp anlamadıkları, çalışma kâğıdının otantikliği (gerçek hayatla ilişkisi), öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekme gücü* vd.

2. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *videonun anlaşılırlığı, öğrencilerin anlayıp anlamadıkları, gerçek hayata yakınlığı, öğrencilere bağlam sunma derecesi, konuyu sezdirme gücü, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekme derecesi* vd.

3. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *etkinliğin öğrencilerin dikkat ve ilgilerini çekme gücü, öğrencilerin etkinliğe katılımı ve motivasyonları, öğrencilerin etkinlikte zorlanma durumları, öğrencilerin kişisel hikâyelerini anlatabilme derecesi vd.*

4. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *-mA ve -mAK biçimlerinin ses değişimlerini öğrencilerin anlama gücü, adlandırmaları (terimleri) öğrencilerin anlama gücü vd*.

5. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. *Kelime içinde kullanılan -mA ve -mAK eklerini öğrencilerin fark etme ve anlama dereceleri vd*.

6. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *alıştırmanın öğrencilerin ilgisini çekme derecesi, öğrencilerin konuyu kavramasına faydası, öğrencilerin tutumları, alıştırmanın yönlendirme ve örnek gösteriminin anlaşılırlığı, öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte çalışma durumu, alıştırma sırasında sonunda verilen dönütlerin anlaşılırlığı ve etkililiği vd*.

7. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *örnekler öğrencileri kurala götürüyor mu, öğrencilere örneklerle ilgili sorulan sorular onları düşünmeye sevk ediyor mu, verilen kurallar öğrenciler tarafından anlaşılıyor mu vd*.

8. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *alıştırmanın öğrencilerin ilgisini çekme derecesi, öğrencilerin konuyu kavramasına faydası, öğrencilerin tutumları, alıştırmanın yönlendirme ve örnek gösteriminin anlaşılırlığı, öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte çalışma durumu, alıştırma sırasında sonunda verilen dönütlerin anlaşılırlığı ve etkililiği*

9. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *oyunun öğrencilerin ilgisini çekme derecesi, öğrencilerin konuyu kavramasına faydası, öğrencilerin tutumları, oyunun sözlü yönlendirmesinin anlaşılırlığı, öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte çalışma durumu, alıştırma sırasında sonunda verilen dönütlerin anlaşılırlığı ve etkililiği vd*.

10. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *konunun kullanım boyutunu, bağlamlarını öğrencilerin anlama durumu, materyallerin öğrencilerin ilgisini çekme durumu vd*.

11.adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *alıştırmanın öğrencilerin ilgisini çekme derecesi, öğrencilerin konuyu*

kavramasına faydası, öğrencilerin tutumları, alıştırmanın yönlendirme ve örnek gösteriminin anlaşılırlığı, öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte çalışma durumu, alıştırma sırasında sonunda verilen dönütlerin anlaşılırlığı ve etkililiği

12. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *çalışma kâğıdının anlaşılırlığı, konuyu toparlayıcılığı* vd.

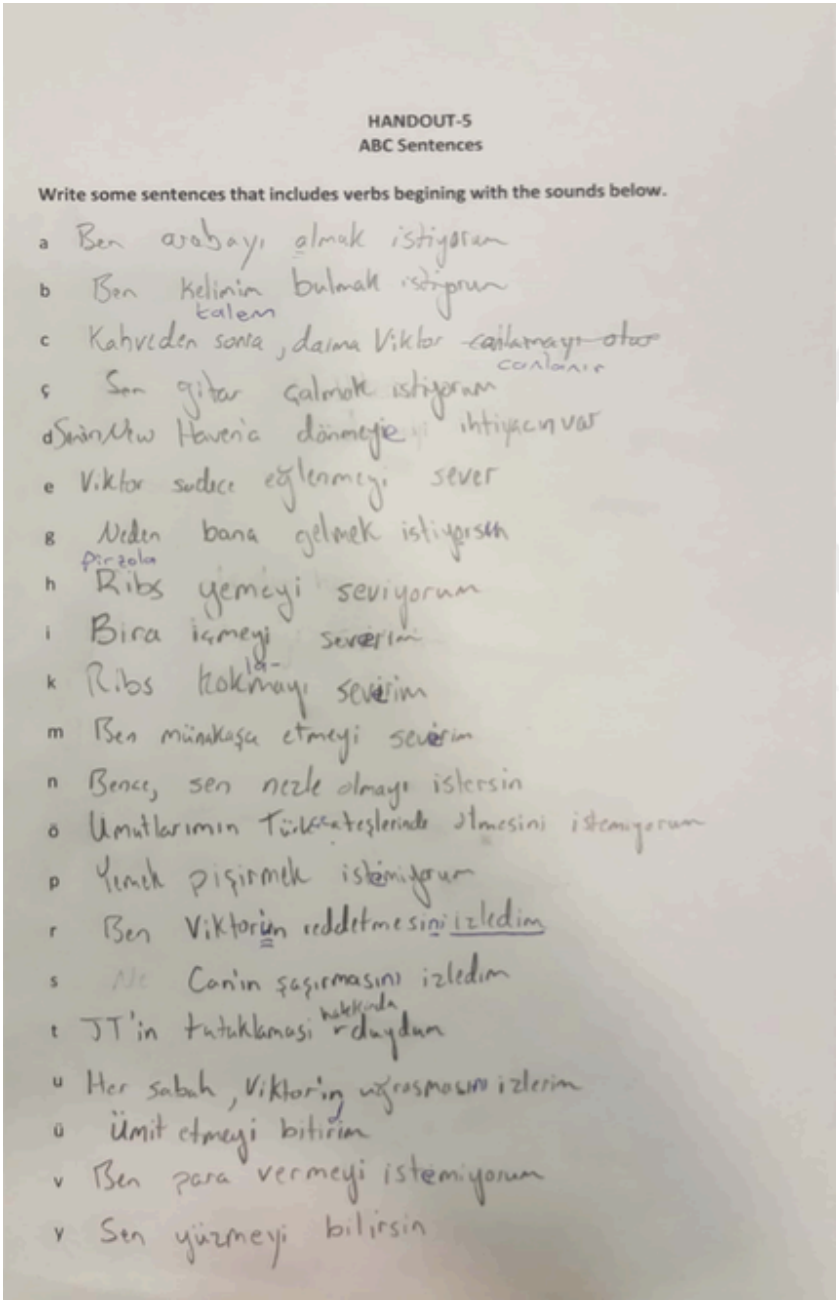
13. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *etkinlik öğrencileri ne kadar zorladı, öğrencilerin motivasyonları ne durumdaydı, etkinlikten zevk alıyorlar mıydı, öğrencilerin birlikte çalışma durumları nasıldı, öğrenciler öğrenmiş oldukları konuyu kullanabiliyorlar mıydı, etkinlik sırasında/sonunda verilen dönütlerin anlaşılırlığı, doğruluğu, tutarlılığı vd.*

14. adımı amaç ve dayanaklara uygunluk ve süre kullanımı yönünden değerlendiriniz. Ayrıca *etkinlik öğrencileri ne kadar zorladı, öğrencilerin motivasyonları ne durumdaydı, etkinlikten zevk alıyorlar mıydı, öğrencilerin birlikte çalışma durumları nasıldı, öğrenciler öğrenmiş oldukları konuyu kullanabiliyorlar mıydı, etkinlik sırasında/sonunda verilen dönütlerin anlaşılırlığı, doğruluğu, tutarlılığı vd.*

Lütfen dersi genel olarak değerlendiriniz.

EK-6

Öğrenci Ürünleri (Örnek)



HANDOUT-5
ABC Sentences

Write some sentences that includes verbs begining with the sounds below.

a Ben arabayı almak istiyorum
b Ben kelimin bulmak istiyorum
c Kahveden sonra, daima Viktor ~~sailamayı~~ ~~otur~~ canlanır
ç Sen gibar çalmak istiyorum
d Sevmek Havenia dönmeye ihtiyacım var
e Viktor sadece eğlenmeyi sever
g Neden bana gelmek istiyorsn
h Ribs yemeyi seviyorum
i Bira içmeyi severim
k Ribs kokmayı severim
m Ben müzakaşa etmeyi severim
n Bence, sen nezle olmayı istersin
ö Umutlarımın Türkçeteşlerinde olmesini istemiyorum
p Yemek pişirmek istemiyorum
r Ben Viktorun reddetmesini izledim
s Ne Can'ın şaşırmasını izledim
t JT'in tutuklaması hakkında duydum
u Her sabah, Viktor'ın uğrasmasını izlerim
ü Ümit etmeyi bitirim
v Ben para vermeyi istemiyorum
y Sen yüzmeyi bilirsin

Çalışma Kâğıtları

EK-7

ÇALIŞMA KÂĞIDI-1

Lütfen videoda izlediğiniz mesleklerin isimlerini aşağıya yazınız ve bu meslekleri videoda konuşan çocuklarla eşleştiriniz. (Please write the name of the jobs below and match them with the number of the children in the video.)

Videoyu izlemek için okutunuz:



Meslek:
Çocuk:



Meslek:
Çocuk:



Meslek:
Çocuk:



Meslek:
Çocuk:



Meslek:
Çocuk:

EK-8

ÇALIŞMA KÂĞIDI-2

Cümleleri Seslendir

Lütfen fiilleri ve ekleri Türkçenin ses kurallarına göre sözlü olarak birleştiriniz. (Please combine the verbs and suffixes orally according to the Turkish sound rules.)

-mAK

Ne istiyorsun?

Ben _____ ____ istiyorum.

spor yap-	-mak
eğlen-	-mek
dağa tırman-	
dondurma ye-	
seyahat et-	

***-mA*y**

Neyi seviyorsun?

Ben _____ ____-(y)ı/i seviyorum.

yüz-	-ma
yemek yap-	-me
Türkçe öğren-	
yemek ye-	
tavla oyna-	

-mA

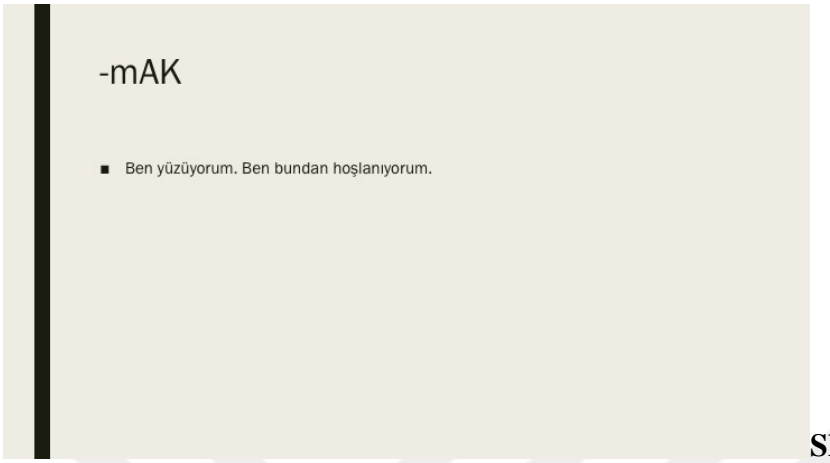
Neyi istiyorsun?

Ben Ali'nin _____ ____-sını/-sini istiyorum.

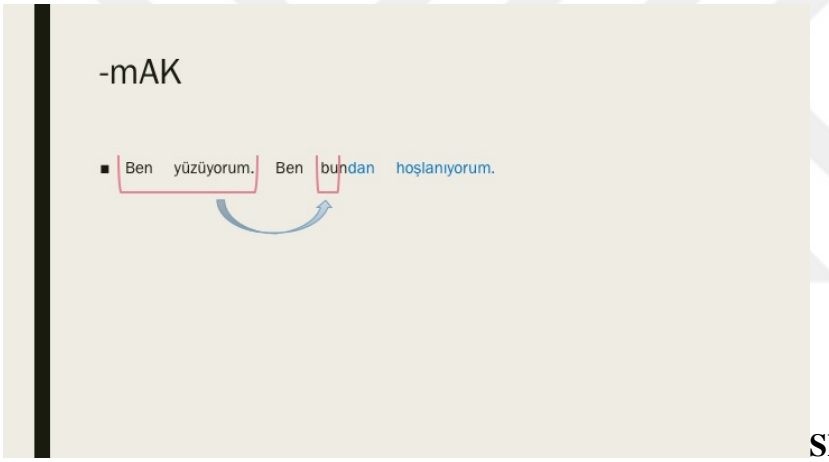
yürü-	-ma
koş-	-me
konuş-	
oku-	
iş yap-	

EK-9

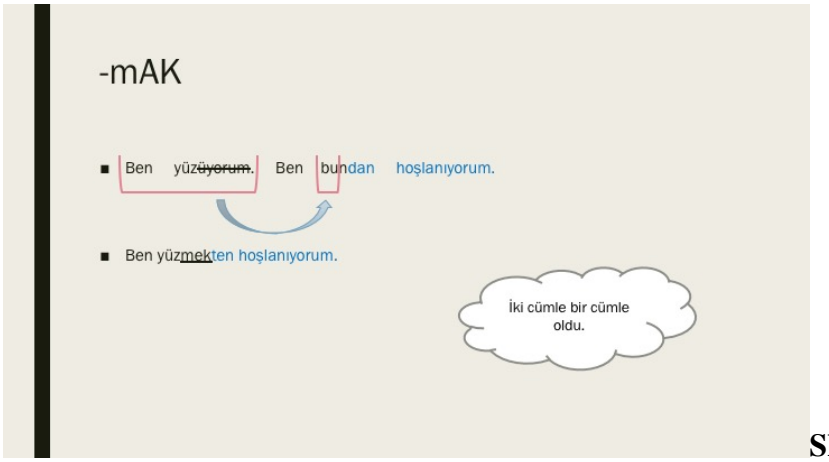
DİLBİLGİSİ İÇERİĞİ SUNUMU



SLAYT-1



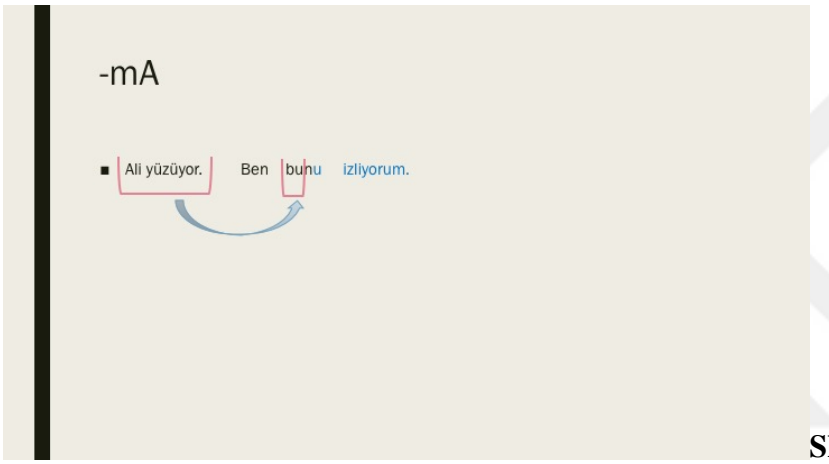
SLAYT-2



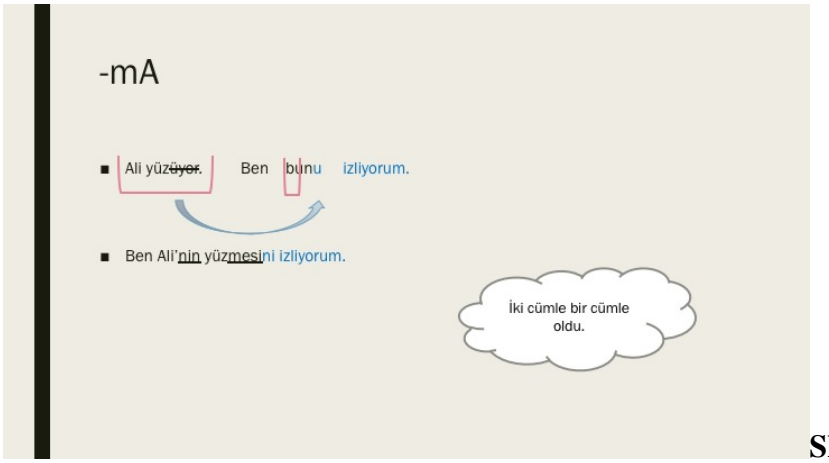
SLAYT-3



SLAYT-4



SLAYT-5



SLAYT-6



SLAYT-7

EK-10

ÇALIŞMA KÂĞIDI-3

Cümleleri Birleştir

Aşağıdaki cümleleri *-mA*+Kişi ya da *-mAK* kalıbını kullanarak bir cümlede birleştiriniz. İki cümlenin öznesi aynı ise *-mAK*, farklı ise *-mA*+Kişi kullanıyoruz. (Combine the sentences below in one sentence by using *-mA*+kişi or *-mAK*. Do not forget, if the subjects of the two sentences are same, we use *-mAK*, if the subjects are different we use *-mA*+kişi.)

Örnek-1: Can düştü. Ben buna üzüldüm.

Ben [Can'ın düşmesi]ne üzüldüm.

Örnek-2: Hakan Ankara'ya gidecek. O bunu çok istiyor.

Hakan [Ankara'ya gitmey]i çok istiyor.

1. Akşamları bisküvi yiyorum. Bundan zevk alıyorum.

Cevap: ……

Doğrusu: ……

2. Ali her hafta Ankara'ya gidiyor. Ali bundan çok yoruldu.

Cevap: ……

Doğrusu: ……

3. Ablam İstanbul'a geldi. Ben buna çok sevindim.

Cevap: ……..

Doğrusu: ……

4. Ben evde yalnız kalıyorum. Ben buna alıştım.

Cevap: ……

Doğrusu: ……

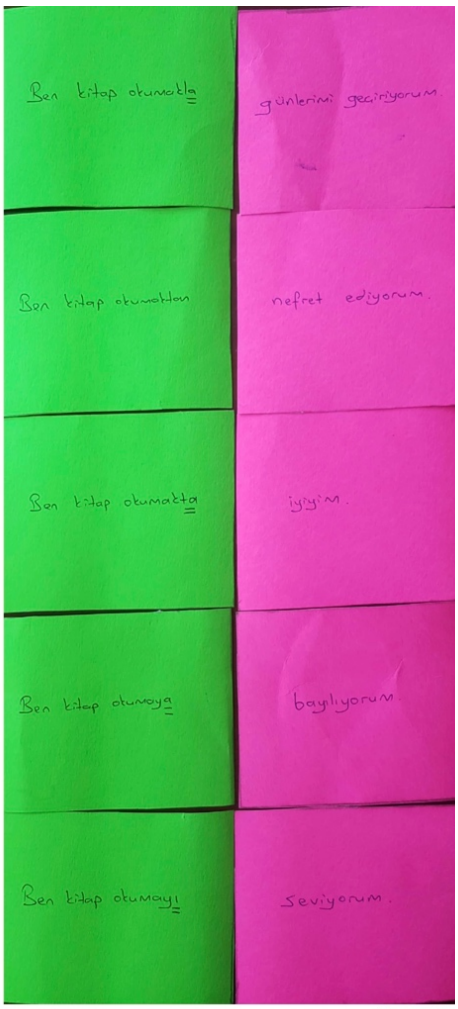
5. İnsanlar TV seyrediyorlar. Bu onlara zarar veriyor.

Cevap: ……

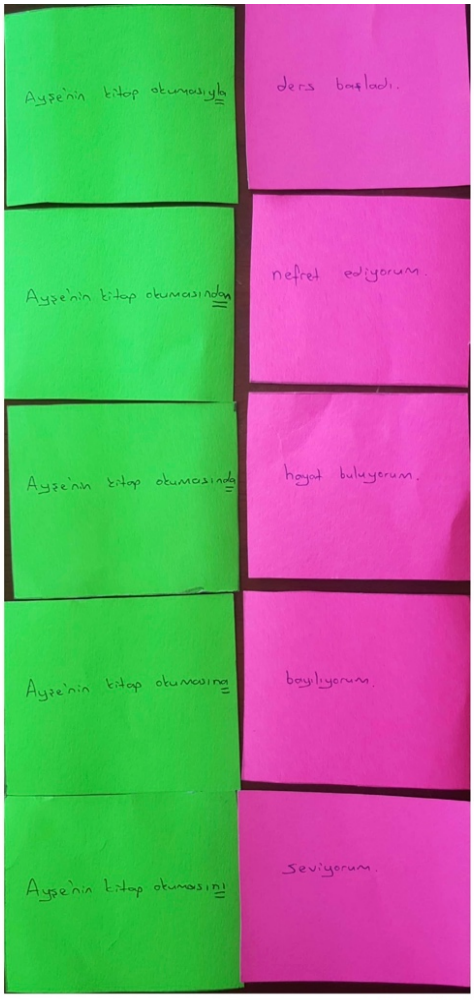
Doğrusu: ……

EK-11

RENKLİ KARTLAR



Scanned by

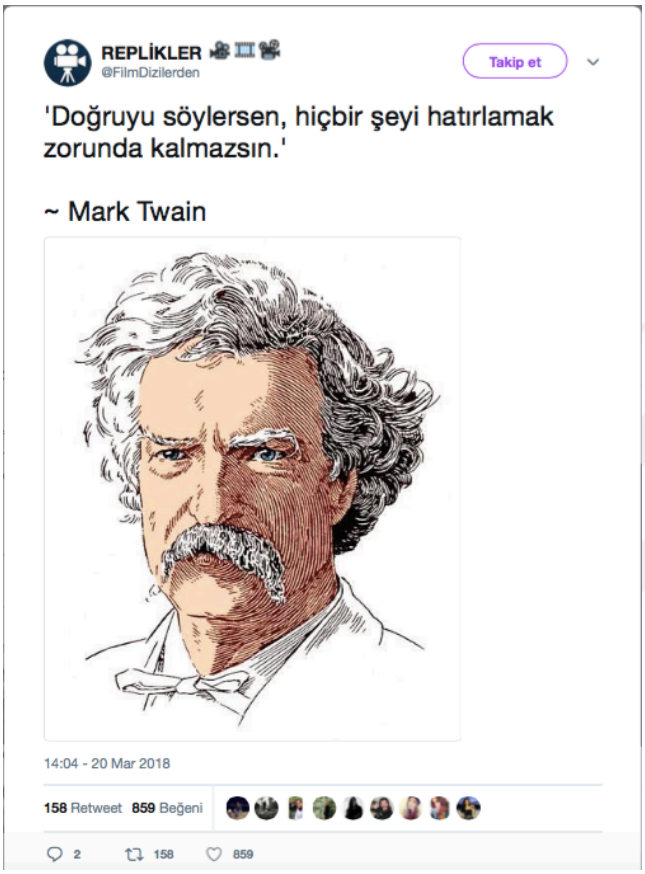


Scanned by CamScanner

EK-12

KULLANIM ve KULLANIMA DAYALI ALIŞTIRMALAR

Alıntı: Mark Twain



Video: Dövüş Kulübü

EK-13

ÇALIŞMA KÂĞIDI-4 (ÖZET)

BİÇİM	İŞLEV	KULLANIM
-mAK → ma, me *-mAK* → mak, mek, may, mey **Dersteki videodan kelimeler**: mimar ol**mak** … resim yap**may**ı… doktor ol**mak**… iğne yap**mak**…. serum yap**mak**…. pansuman yap**mak**…. şarkı söyle**mey**i… ... okuma yazma öğret**mek** için. dünyayı kurtar**mak**… herkes**in** gör**mesi**….	1. İki cümle bir cümle oluyor. - Ben yüzüyorum. Ben bundan hoşlanıyorum. - Ben **yüzmek**ten hoşlanıyorum. - Ali yüzüyor. Ben bunu izliyorum. - Ben **Ali'nin yüzmesi**ni izliyorum. - 2. *-mAK*'ta iki cümlenin öznesi aynı; *-mAK*'da iki cümlenin öznesi farklı. - **Ben** yüzmekten hoşlanıyorum. (Kim hoşlanıyor? Ben - Kim yüzüyor? Ben) - **Ben Ali**'nin yüzmesini izliyorum. (Kim izliyor? Ben - Kim yüzüyor? Ali)	Lütfen repliklere göz atınız.

EK-14

ÇALIŞMA KÂĞIDI-5

ABC Cümleleri

Aşağıdaki seslerle başlayan ve *-mA/-mAK* içeren fiillerin olduğu bazı cümleler yazınız. (Write some sentences which include verbs begining with the sounds and used with *-mA/-mAK* below).

a

b

c

ç

d

e

g

h

i

k

m

n

ö

p

r

s

t

u

ü

y