

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİLBİLGİSİ

Dilek Peçenek

Özet

Bu çalışmada, Betimsel Dilbilgilerinden Biçimsel ve İşlevsel Dilbilgisinin, bunun yanı sıra İkinci Dil Edinimi Araştırma bulgularının yabancı dil öğretimine yansımalarının incelenmesi ve Bilişsel Yaklaşımın öne çıkardığı bilgiye dayalı güncel dilbilgisi öğretimi önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Söz konusu inceleme yabancı dil öğretimi yaklaşımları çerçevesinde dilbilgisi öğretimi görünümüleriyle sınırlandırılarak gerçekleştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: *Yabancı dil öğretimi, dilbilgisi öğretimi, betimsel dilbilgisi, biçimsel dilbilgisi, işlevsel dilbilgisi, ikinci dil edinimi araştırmaları.*

GRAMMAR IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract

This study firstly aims at analyzing implications of Descriptive Grammars and findings of Second Language Acquisition Research on teaching grammar in foreign language. Secondly it intends to present options in grammar teaching based on knowledge highlighted by Cognitive Approach. The matter of analysis has been done within the frame of foreign language teaching approaches in the limitation of grammar teaching perspectives.

Key words: *Foreign language teaching, grammar teaching, descriptive grammar, formal grammar, functional grammar, second language acquisition research*

1. Giriş

Bu çalışmada, Betimsel Dilbilgisinin ve İkinci Dil Edinimi Araştırma bulgularının yabancı dil öğretimine yansımaları dilbilgisi öğretimi bağlamında incelenmiştir. Bunun yanı sıra, Bilişsel Yaklaşımın öncelendiği bilgiye dayalı olarak önerilmiş olan öğretim seçenekleri sunulmuştur.

Betimsel Dilbilgisi (Descriptive Grammar), bir dilin dilbilgisel oluşumlarını kullanıldığı biçimiyle betimlemeye yönelik bir yaklaşımdır (Crystal, 2008; Gass ve Selinker, 2008). Dilbilimsel gönderimleri doğrultusunda dilbilgisi betimlemeleri, dilin işleyişini belirlemeyi, dil kullanımıyla ilgili olgulara açıklamalar getirmeyi ve dil konuşucusunun zihinsel dilbilgisini açıklamayı amaçlamaktadır. Alanyazında, Betimsel Dilbilgisi, Biçimsel Dilbilgisi (Formal Grammar) ve İşlevsel Dilbilgisi (Functional Grammar) olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmaktadır (Larsen-Freeman, 2001, Newmeyer, 1998). Buna ek olarak Biçimsel Dilbilgisi, Yapısal Dilbilgisi (Structural Grammar) ve Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi (Generative Transformational Grammar) alt başlıklarında; İşlevsel Dilbilgisi de, Dizgeli İşlevsel Dilbilgisi (Systemic Functional Grammar), İşlevsel Dilbilgisi (Functional Grammar) ve İşlevsel Söylem Dilbilgisi (Functional Discourse Grammar) alt başlıklarında ayrımlanabilmektedir.

2. Betimsel Dilbilgisine Doğru

Dilbilgisi, 20. yy.ın başlarına dek yabancı dil öğretiminde egemen öğretim ögesi olmuştur. 17. ve 19. yy.lar arasında yabancı dil öğretimi izlencelerini Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi (Traditional-Prescriptive Grammar) biçimlendirmiştir. Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisine dayalı dilbilgisi öğretimi, yabancı dildeki biçimlerin ve sözdizimsel yapıların kurallarının belirtik bir biçimde incelenmesine ve öğretilmesine yöneliktir. Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisinde Yunancanın ve Latincenin incelenmesine dönük olarak sekiz sözcük türü (ad, eylem, tanımlık, adıl, öndurum, belirteç, bağlayıcı ve ortaç) belirlenmiştir. Yabancı dil öğretimi, yazılı metinlerdeki söz konusu sekiz ulama odaklanarak bunların tümdengelimli bir biçimde öğretimini ve öğretilen bilginin çeviride kullanılmasını içermektedir (Benucci, 1994; Brumfit, Mitchell ve Hooper, 1996; Hinkel ve Fotos, 2002). 19. yy.ın sonlarına doğru, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi olarak adlandırılan bu öğretim yoluna tepki olarak sözel dilin öncelendiği çeşitli öğretim önerileri de sunulmuştur (bkz. Marcel 1867, Gouin Dizisi). Dilbilimsel çalışmalar, özellikle dilin eşzamanlı ve artzamanlı boyutlarına ilişkin belirlemeler yaşayan dillerin anadili edinimi özdeşliğinde öğretilebileceği konusunda etkili olmuştur. Bunun bir yansıması olarak da Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisini dışlayan öğretim yöntemleri tasarlanarak (bkz. Doğal Yöntem, Dolaysız Yöntem, vb.) yabancı dil öğretilmeye başlamıştır. Sözelimi Doğal Yöntemin bir uzantısı olan Dolaysız Yöntemde, yabancı dil öğrencisinin bir

çocuğun anadilini edinmesine benzer biçimde doğallıkla dil öğrenebileceği sayılıyla hedef dilde sözel girdiler sunulması öngörülür. Öğrenciden, tümevarımlı bir biçimde sunulan dil girdisinden kurallar çıkarsaması ve bunları sözel dile uygulaması beklenir. Bu çerçevede hedef dilin anlamlı bağlamlarda sunulduğu, anadili kullanımının, dolayısıyla çevirinin de yer almadığı “dolaysız” ders izlencelerinde dilbilgisi öğretim dışı kalmıştır. Bununla birlikte, Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisinin öğretime yansması olan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, yabancı dil öğretimindeki geleneksel olma özelliğini ve etkililiğini özellikle Avrupa ve Kuzey Amerika’da 1940’lara dek sürdürmüştür.

3. Betimsel Dilbilgileri ve Yabancı Dil Öğretimine Sezdirimleri

3.1 Biçimsel Dilbilgileri

Biçimsel dilbilgileri, bir dilin yapısını¹ ya da biçimini² betimlemeye yönelik yaklaşımlardır.

3.1.1 Yapısal Dilbilgisi

1930’lu yıllarda dilbilgisini ve sonrasında dil öğretimini biçimlendiren Yapısal Dilbilim çalışmaları yoğunluk kazanmaya başlamıştır. Dilbilgisel ulamların tümcelerdeki yapıların dağılımlarına göre belirlenebileceği sayılıyla dil incelemeleri anadili konuşucularının sözlü dil örneklemelerine dayalı olarak yapısal çözümlenmeye odaklanmıştır. 1950’li yıllara dek dilbilim çalışmalarına yön veren Yapısalcı Kurama göre (bkz. Blomfield 1933; Fries, 1952 ve Harris, 1951), dilin somut göstergelerinin bir yapısı vardır. Sesler anlamlı birimlerde, yani biçimbirimlerde bir araya gelirler. Biçimbirimlerden sözcükler, sözcüklerden de öbekler ve tümceler oluşturulabilir. Dilin sesbilim ve dilbilgisi dizgeleri dil düzenini oluştururlar. Dilbilgisi dizgesi, dilbilgisel öğelerin ve kuralların sözcükler, öbekler ve tümceler içinde doğrusal birleşimlerine yönelik bir dizelgeden oluşur. Kural-düzenli süreçler dilsel öğelerin eklenmesini, silinmesini ve yer değiştirmesini içerir. Yapısalcı inceleme yöntemi olan Bileşen İncelemesinde, tümce örüntüleri parçalara ayrılır ve temel tümce yapı öbeklerine ulaşılır. Bu çerçevede, Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisine tepki olarak önerilen Yapısal Dilbilgisi, dilin bütünü dilin yapısal özelliklerine göre betimlemeye yöneliktir. Yapısal betimlemenin amacı, sesbilim, biçimbilim ve sözdizimi düzeylerinde bir dilin tüm öğelerinin betimlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda dilbilgisi betimlemeleri öncelikli olarak konuşma diline ve ses

¹ Yapı, birbiriyle belirli ilişkileri olan dil birimleri dizisidir (Richards, Platt ve Platt, 1992).

² Biçim, dilin soyut yapısal özelliğidir (Crystal, 1999). Dil biçimleri, dilin düzeniyle ilgili bileşenleri ve bu bileşenleri yöneten dizgeli kuralları içerir (Brown, 2001).

dizgesine odaklanır (Hillocks ve Smith, 2003; Richard ve Rodgers, 2001). Konuşmanın bölümleri tümcede yerlerine göre ve bunların yapısal özelliklerine göre tanımlanır.

Yapısalcıların betimsel uygulamaları, dönemin başat ruhbilim yaklaşımı olan Davranışçılıkla örtüştürülerek dil öğrenimine ve sonrasında dil öğretimine yönelik bir dizi varsayım ortaya çıkarmıştır. Davranışçı Ruhbilim Kuramına (bkz. Skinner, 1957) göre, tüm öğrenmeler aynı temel süreçlerde alışkanlık kazanımıyla gerçekleşir. Dil öğrenimi de, diğer davranışlar gibi alışkanlık oluşumuna bağlı bir kazanımdır. Alışkanlıklar uyaran-tepki koşullanmasıyla yerleşir. Dil öğrenimi, uyaran ve yanıt zincirinin birlikteliği sonucunda seçici pekiştirme, taklit, örnek alma ve yineleme süreçlerinde gerçekleşir. Davranışçı Öğrenmeye göre, anadilini öğrenme sürecinde çocuk, yetişkin dil kullanıcısının sunduğu dil modeline dayalı olarak işittiği sözceleri taklit eder. Çocuğun dilsel davranışını pekiştiren dil kullanıcısı, davranışın yinelenme olasılığını artırır. İşittiği sözceleri başlangıçta tam olarak taklit edemeyen çocuğun, yetişkinlerin aşamalı olarak değişiklikler istemeleri sonucu ergin dil kullanımına erişeceği varsayılır (Bohannon ve Bonvillian, 2001; Owens, 2001). Bu çerçevede, dilbilgisi alışkanlık oluşma sürecinde tümce öbeklerinin ve tümce yapılarının öğrenilmesi ile kazanılır. Her yapıdaki sözdizimsel ve anlambilimsel boşluklar, gereksinim duyulan tümce ve sözcüklerin yerine konması ile doldurulur. Yeterli sayıda örnek işiten ve taklit eden çocuk, tümceler arasındaki sözcük bağlantılarını öğrenir (Owens, 2001).

Bu çerçevede, yabancı dilin de anadili öğrenimiyle özdeş süreçlerde, yeni alışkanlıkların kazanılmasıyla öğrenileceği varsayılmıştır. Başka bir deyişle yabancı dil öğrenimi taklit ve yineleme ile yapıların işleysel uygulaması sonucunda gerçekleşir (Ciliberti, 1996; Lightbown ve Spada, 1999).

Yapısal betimlemenin sezdirimleri ile Davranışçı Öğrenme ilkelerinin birlikte işlenmesi, İşitsel Dilsel Yöntemle yabancı dil öğretimine yansımıştır. Yapısal bir izlenceye dayalı bu yöntemde sözel dil ön plana çıkarılarak dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmıştır. Yapısal betimlemede konuşmanın öncelenmesi dil öğretiminde konuşma yetkinliğinin öne çıkarılmasına neden olmuştur. Yöntemin tasarımında, öğrencilere hedef dilin alışkanlıklarını kazandırmak için, başka bir deyişle hedef yapıların alışılmış biçimlere dönüşmesinde doğruluğa odaklanan kontrollü bir uygulama süreci öngörülmüştür. Buna bağlı olarak yöntemin uygulanışı büyük ölçüde yineleme, dönüştürme ve yer değiştirme işlemlerini içeren örgü alıştırmalarıyla gerçekleştirilir. Diyaloglar aracılığıyla sunulan dil modelini örnek almaya yönlendirilen öğrencilerin modeldeki yapıları ezberlemelerini sağlamak amacıyla yineleme alıştırmaları; öğrencilere yapıların kullanım biçimlerini öğretmek üzere zincirleme ve yer değiştirme alıştırmaları yaptırılır. Dilbilgisel yapılar özümseme dek sınırlı sözlükçe ile öğretim yapılır. Dilin yapısal düzenini içselleştiren öğrencinin öğretim sürecinin ilerleyen aşamalarında sözcüksel değişiklikleri kullanabileceği varsayılır.

İşitsel Dilsel Yöntemde, dilbilgisine, dilin örüntülerinin üst-öğrenimine olanak tanıyan uyaran-tepki koşullanmasıyla yer verilmiştir. Süreç etkinlikleri göz önüne alındığında, Yapısal Dilbilgisinin özellikle uygulama düzeyinde etkisini gösterdiğini söylemek olasıdır. Dilbilgisi öğretimi tümevarımlı bir biçimde yapılmaktadır. Öğrencilerin, sunulan bütünceden ya da örneklerden, yapısal örgü alıştırmalarıyla uygulamasını yaptıkları hedef dil yapılarına ilişkin kuralları çıkarsamaları beklenir. Öğrencilerin dikkati doğrudan dilbilgisi yapısına çekilmez, ancak alışkanlık oluşturmaya dayalı süreçte yapının sürekli yinelenmesinin ya da yapının dönüştürülmesinin dolaylı olarak bir dikkat çekme yolu olduğunu söylemek olasıdır.

3.1.2 Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi

1960'lara gelindiğinde, Yapısal betimlemenin yalnızca gözlemlenen dil davranışlarına odaklanması ve betimlemelerde anlambilim üzerinde durulmaması eleştirilmeye başlamıştır. Bunun yanı sıra Yapısal Dilbilim ve Davranışçılık birlikteliğinin dilin yapısını ve dil öğrenme sürecini açıklayamadığı ileri sürülmüştür.

Yapısal Dilbilgisinin tümce oluşumuna yönelik bir açıklama getirmediğini ileri süren ve Davranışçı Öğrenmeye karşı çıkan Chomsky, Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi (ÜDD) kuramında (1957, 1965) tümce üretimini açıklamaya yönelik zihinsel bir dilbilgisi modeli tasarlar. Chomsky, dili insan beyninde doğuştan var olan ve sözdizimine dayalı üretken bir süreç olarak betimler. ÜDD'de dil, yüzey yapı ve derin yapı düzlemlerinde işlem yapar. Tümce ve sözcük arasındaki temel bağıntıların betimlendiği derin yapı tüm dillerde evrensel olan öbek-yapı kurallarını içerir. Derin yapı, evrensel nitelikli soyut tümce yapısıdır. Tümcelerin temel anlamları ve anlamı doğru olarak ifade etmek için gerekli olan sözdizimsel ilişkiler derin yapıda yer alır. Yüzey yapı ise, derin yapıdan dönüşüm kuralları ile elde edilen ve dilden dile farklılık gösteren somut tümce yapısıdır. Evrensel olmayan dönüşüm kuralları öbek-yapı öğelerinin yeniden düzenlenmesini yönetir. Konuşucunun kendi anadili konusunda sahip olduğu sezgisel bilgi olan edinç, derin yapıdan dönüşümlerle yüzey yapıya aktarılır. Bu bilgi yüzey yapıda somut olarak gerçekleşir ve edim biçimini alır (Chomsky, 1965). Edinç, anadili edinimi sürecinde anadili konuşucusunun içselleştirdiği sesbilimsel, sözdizimsel ve sözcüksel kurallar dizgesidir. Doğal bir dil edinimi düzeneğiyle doğan çocuk, dil çözümlemesi için ön oluşuma sahiptir. Dil edinimi düzeneği, öbek yapı kurallarını ya da temel evrensel dil ilkelerini içerir. Çocuk, bu düzenek ile dil girdisi üzerinde işlem yapma ve o dilde bulunan kurallara dayanarak varsayımlar oluşturma olanağı bulur. Varsayımları sınavarak, doğal dilinin sözdizimsel kurallarına ilişkin kesin kavramlar oluşturur.

Chomsky, ÜDD kuramını açıklayarak dil edinimi düzeneğini Evrensel Dilbilgisi (ED) biçimiyle ele alır. Chomsky'ye göre, “ED tüm insan dillerinin öğeleri ya da özellikleri olan ilkeler, koşullar ve kurallar dizgesidir” (1976: 29). Varsayımlar tüm dillerde ortak olan bir dizi çekirdek ilkedен ve dünya dillerine göre değişebilen değiştirgenlerden oluşan doğuştan bir evrensel dilbilgisinden çıkar. ED’de, dil edinme yetisi genetik olarak belirlenmiştir. Dilbilgisi yapısının evrensel ilkeleri öğrenilmediği için, anadili ediniminde, çocuk dilbilgisel özellikleri, bir başka deyişle, değiştirgen özellikleri; değiştirgen kurmayı öğrenir (McLaughlin, 1987; Radford, 1997).

ÜDD, konuşucuların sözdizimini nasıl ürettiklerini açıklamaya yöneliktir. Kuramın dil öğretime doğrudan gönderimleri olmamasına karşın, ÜDD sezdirimleri Bilişsel Ruhbilimin (Carroll, 1966) öğrenme ilkelerine dayandırılarak Bilişsel Düzgü Öğrenme adı altında yabancı dil öğretimine yansımıştır. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, öğrenmede düşünme, kavrama ve bellek kavramlarını içeren zihinsel süreçleri vurgular ve bütünsel öğrenmeye dayanır. Bu çerçevede dil öğrenme, bir dilin sesbilimsel, dilbilgisel ve sözcüksel örüntülerinin bilinçli kontrolünü edinme süreci olarak tanımlanır (Carroll, 1966). Bilişsel Düzgü Öğrenme yönteminin temel sayıltısı, hedef dilin kurallarının kavranmasının ve farkındalığının, bu kuralların kullanımından önce geldiğidir (Chastain, 1971). Bu sayıltı, dayanağını edinç-edim ayırımından alır. Edinç ile dilbilgisi kurallarının belirtik öğretimi arasında, edim ile ise bu kuralların kullanımı içeren uygulama arasında bir eşdeğerlik ilişkisi kurulur. Başka bir anlatımla, edinçten edime doğru ilerleyen bir öğrenme süreci ve buna koşut olarak da yabancı dilin dilbilgisi kurallarının belirtik öğretimi öngörülmüştür. Chastain’e (1971) göre, öğrenciler dili yaratıcı ve buluşsal olarak kullanabilmek için olanaklara gereksinim duyarlar. Öğrencilerin öğrenmekte olduklarını anlamaları için bilişsel becerilerin kullanımı öne çıkarılmalıdır. Bunun uzantısında öğretim sürecinde dilbilgisi kurallarının belirtik sunumuna tümdengelimli öğrenme ile yer verilmiştir (Ellis, 1991).

Bilişsel Düzgü Öğrenme yönteminin, yabancı dil öğretiminde yaygın bir etkisi olmamakla birlikte, ÜDD betimlemesinin de katkısıyla dilbilgisi öğretiminin yeniden öne çıkarılmasında etkili olmuştur. Dilin kurallardan oluşan üretici bir dizge olduğu anlayışı belirtik dilbilgisi öğretimiyle ve tümdengelimli öğrenmeyle yabancı dil öğretimine yansımıştır (Nunan, 2006). Öğretim izlenceleri ve araçları, tümce tabanlı dilbilgisi kurallarının sunulmasına ve bu kuralların bir tümce yapısının bir başka yapıya dönüştürülmesini içeren dönüştürme alıştırmalarında uygulanmasına yönelmiştir (Cook, 1994; Hinkel ve Fotos, 2002; Larsen-Freeman, 2001). Bu çerçevede, 1970’li yıllarda çözümleyici dil becerilerini de kapsayan ve bireyin yabancı dildeki dilbilgisel edincini geliştirmeye yönelik doğrudan biçime odaklanan bir dilbilgisi öğretiminin benimsendiğini söylemek olasıdır.

3.2 İşlevsel Dilbilgileri

1970’li yıllarda gerek kuramsal düzlemde gerek öğretim düzleminde egemenliğini sürdüren Biçimsel Dilbilgisi yaklaşımına, dilin işlevsel yönünü vurgulayan ve dilbilgisi betimlemesinde anlam ögesini öne çıkaran İşlevsel Dilbilgileriyle yanıt gecikmemiştir. İşlevsel Dilbilgilerinin kuramsal temelleri, kökeni Prag okuluna (1920) ve Firth’in (1950) çalışmalarına kadar uzanan İşlevsel Dilbilime dayanır.

İşlevsel Dilbilim, belirli dilsel birimlerin ve biçimsel ilişkilerin belirli anlamların oluşmasını sağlamak için nasıl görev aldığını açıklamaya çalışır. Dildeki birimleri ve bunlar arasındaki ilişkileri, iletişim sürecindeki işlevleri açısından ele alır. İşlevsel Dilbilimin temel sayıltılarından biri, dilin iletişim işleviyle birlikte simgesel bir dizge olduğudur. Başka bir deyişle, biçim ve yapının yanı sıra dil dizgesinin işlevleri de vardır. Biçim ve işlev arasında bir örtüşme bulunmakta ve bu örtüşme sürekli güdülenmektedir. Buna göre, iletişim durumu dilbilgisi yapısını güdüler, sınırlandırır, açıklar ve tanımlar (Stranzy, 2005). Bu çerçevede Dik’in (1972, 1978), Halliday’in (1970) ve Dik’in çalışmalarını sürdüren Hengeveld ve Mackenzie’nin (2008) dilbilgisi betimlemeleri İşlevsel olarak nitelendirilmektedir.

3.2.1 İşlevsel Dilbilgisi (Dik, 1972, 1978)

Dik’in betimlediği İşlevsel Dilbilgisi dilin kullanımbilimsel yönünü vurgular. İşlevsel Dilbilgisi betimlemesine göre dil, yalnızca kural ve ilkelerin birleşiminden oluşmaz, bu nedenle kullanım koşullarıyla birlikte ele alınmalıdır. Bireyler arasında toplumsal etkileşim aracı olarak kabul edilen dil, konuşucular ve dinleyiciler arasında iletişimsel ilişkiler kurmak amacıyla kullanılır. İşlevsel Dilbilgisi betimlemesinin temel vurgusu, toplumsal durumlarda bireylerin dilsel davranışlarındaki dilin araçsal özelliğini göstermeye yöneliktir (Stranzy, 2005).

Öz olarak, Dik’in İşlevsel Dilbilgisinde dil, toplumsal etkileşim aracı olarak ele alınır ve bu özellik betimsel modeli biçimlendirir.

3.2.2 Dizgeli İşlevsel Dilbilgisi (Halliday, 1970, 1985)

Dizgeli İşlevsel Dilbilgisi, işlevleri ve anlambilimi insan dilinin ve iletişim etkinliğinin temeli olarak ele alır. Halliday’in betimlemesinde temel kavram, toplumsal çevre ile dilin işlevsel düzenlenişi arasındaki dizgeli ilişki ile erişilen durum bağlamıdır (Halliday, 1985: 11).

Halliday (1985) dilbilgisini birbiriyle bağlantılı olan üç ayrı anlamda ele alır; başka bir deyişle dilbilgisinin metinleri, dizgeleri ve dil yapılarının öğelerini nasıl açıkladığıyla ilgilenir, dilin nasıl kullanıldığını açıklamaya yönelik bir dilbilgisinin işlevsel olduğunu gözlemler. Halliday’e göre, İşlevsel Dilbilgisi, dil kullanımıyla

açıklanabildiği için doğal bir dilbilgisidir. Dildeki anlam bileşenleri de doğallıkla işlevseldir. Halliday (1970, 1985) dilbilgisini anlam oluşturma kaynağı olarak betimler. Dil gerçeğin sunumu olarak ele alınır. Dil kullanıcıları dil kaynaklarını toplumsal bağlama göre üç işlev oluşturmak üzere kullanırlar. Başka bir deyişle, birbiriyle bağlantılı üç temel anlam bileşeni ayrımı yapılır: i) Düşünsel İşlev, dünya deneyimini betimlemeye yönelik dil kullanımına gönderme yapar. Bireyin düşüncelerini de içeren dış dünya deneyimleriyle ilgili bilgiyi gösteren anlamsal içeriğin iletilmesine yöneliktir. ii) Kişilerarası İşlev, toplumsal ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesine ilişkindir. iii) Metinsel İşlev ise konuşma ya da yazma eylemini gerçekleştiren bireyin metin oluşturmasını sağlar. Metinlerin oluşturulmasıyla ve ilişkilerin metinlere yerleştirilmesiyle ilgilidir (Trask, 2007). Düşünsel ve Kişilerarası İşlevler, dilin kullanımlarını belirleyen iki genel amacın-çevreyi anlamak ve dille başkalarını etkilemek-bildirimleridir. Metinlerdeki tutarlık ve bağdaşıklığı sağlayan Metinsel İşlev, diğer iki işlevle bağlantı içindedir. Üst işlevler olarak yeniden adlandırılan (Halliday, 1985, 1994) anlam bileşenleri eş durumdadır ve dilde eşzamanlı olarak gerçekleşirler.

Dizgeli İşlevsel Dilbilgisi, işlevi, anlamı, bağlamı ve dilbilgisel ulamları bütünsellik içinde birbiriyle ilişkilendirerek dilin toplumsal bağlam içinde nasıl biçimlendiğini, etkilendiğini ve sınırlandırıldığını inceler.

3.3.3 İşlevsel Söylem Dilbilgisi (Hengeveld ve Mackenzie, 2008)

İşlevsel Söylem Dilbilgisi (Hengeveld ve Mackenzie, 2008), Dik'in (1978) geliştirdiği İşlevsel Dilbilgisinin ardıdır. İşlevsel Söylem Dilbilgisi, söylemi temel inceleme birimi olarak ele alır. Uygun dil biçimleri üretmek için etkileşen bağımsız kullanımbilimsel, anlambilimsel, biçimdizimsel ve sesbilimsel birimlere dayanarak söylem eylemlerini inceler.

Genel olarak İşlevsel Dilbilgilerinde, kuralların yönettiği tümceler tutarlı iletişim araçları olarak değerlendirilir. İletişime odaklanma vurgusu inceleme birimini tümcenin ötesine yönlendirir ve çeşitli dilbilgisel yapıların açıklaması söylem düzeyinde aranır. Sözlü ve yazılı metinlerin incelenmesi, bilgi yapısı ve kişilerarası etkileşim etmenlerinin dilbilgisi yapısını etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Sözelimi Hopper ve Thompson (1980), çalışmalarında geçişliliğin öncel bir ulam olmadığını, söylemdeki kullanımından güdülendiğini göstermişlerdir (Larsen-Freeman, 2001: 36).

İşlevsel Dilbilgileri, betimlemeleriyle doğrudan yabancı dil öğretimini hedeflememelerine karşın, izlenince tasarımıyla uygulama süreçlerine dek yabancı dil öğretimini etkilemiştir (Savignon, 2005). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisine bakış açısı bir kez daha değişmiştir: Dilbilgisi, bilgiden öte iletişimi düzenleyen bir araç olarak görülmeye başlamıştır.

1970’li yıllarda Dik’in ve Halliday’in dilbilgileri, Hymes’in “iletişim edinci” (1970) kuramıyla etkileşmiştir. Chomsky’nin “konuşucunun sezgisel dilbilgisine ilişkin bilgisi olarak” tanımladığı “edinç” kavramını (1965), Hymes iletişim edinci biçiminde açıklamıştır. Hymes’in iletişim edinci modeli uygun dil kullanımına ve söylemde dil işlevlerine odaklanır. Hymes, Chomsky’nin edinç kavramını, yani sesbilimsel ve sözdizimsel kuralların ideal bilgisini yadsımamakla birlikte, bu bilginin yanı sıra kullanım kuralları bilgisinin de olması gerektiğini vurgular. İletişim edinci, konuşucunun dili toplumsal iletişim bağlamında etkili bir biçimde kullanmasını sağlayan bilgidir (Johnson ve Johnson, 1998).

İşlevsel Dilbilgileri ile iletişim edinci modelinin etkileşimi ilk olarak Wilkins’in çalışmasına dayanan Kavramsal-İşlevsel İzleneyeyle (1972) yabancı dil öğretimine yansımıştır. Kavramsal ve kullanımsal ulamlara dayanan bu izlenede dilbilgisel içerik, “soru sorma” ya da “lokantada” gibi özel iletişimsel ya da durumsal etkinlikler için gerekli biçimlere göre düzenlenmiştir (Hinkel ve Fotos, 2002). Yabancı dil eğitim programlarında Kavramsal-İşlevsel İzlenelere yer verilmesiyle ilk İletişimci Dil Öğretimi uygulamaları başlamıştır. İletişimci Dil Öğretimi modellerinde dil toplumsal bir iletişim eylemi olarak ele alınır. Dil, dilbilgisel öğelerin yanı sıra işlevsel ve iletişimsel öğelerden oluşur. Öğretim sürecine dönük başarı ölçütü, öğrencinin dilbilgisel doğruluğu da içeren bağlama dayalı anlamlı tümceler anlaması ve üretmesi olarak belirlenmiştir. Canale ve Swain’in (1980), Hymes’in iletişim edinci kavramını genişleterek önerdikleri iletişim edinci modeliyle İletişimci Dil Öğretiminin sınırları daha belirgin bir duruma gelmiştir. Dilbilgisel edinç, toplumdilbilimsel edinç ve stratejik edinç bileşenlerini içeren Canale ve Swain’in modeli, öğretim içeriklerinin tanımlanmasında ve düzenlenmesinde etkili olmuştur.

4. İkinci Dil Edinimi Araştırmaları ve Dilbilgisi Öğretimi

İletişimci Dil Öğretimin ön modellerinde dilbilgisel edinci de geliştirmeye yönelik bir öğretim süreci tanımlanmasına karşın, öğretim uygulamalarında anlam biçiminin, akıcılık da doğruluğun önüne geçmiştir. Başka bir deyişle dil kullanımının önemsendiği, belirtik dilbilgisi öğretiminin dışlandığı, sezdirimsel bir dilbilgisinin benimsendiği öğretim süreçleri öne çıkarılmıştır. Dilbilgisi öğretimine olan bakış açısının değişmesinde, İletişimci Dil Öğretimine koşut olarak gelişen İnsancıl-İletişimci Yaklaşımların varsayımları etkili olmuştur. Sözelimi, Krashen’in Yönlendirme Modelinin (1981, 1982, 1985) bileşenlerinden Edinim ve Girdi Varsayımlarına göre, öğrenciler dilbilgisel biçimleri, dil girdisini anlama ve yanıtlama sürecinde, doğal bir biçimde, bir çocuğun anadilini edindiği gibi edinebilirler. Edinim, belirli bir bilgi düzeyine erişmiş olan dil edinicisinin, yeni olmakla birlikte bağlamsal, dilsel ve dil dışı bilginin yardımıyla oluşan bir girdiyi almasıyla ilerleme gösterir. Gerekli koşul girdinin anlaşılır ve yeterli olmasıdır

(Krashen, 1985). Buna göre, öğretim sürecinde öğrencilere hedef dil biçimlerini ve sözcüklerini içeren anlam odaklı girdiler sunulması gerekmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleriyle sunulan anlaşılır girdi ile öğrencilerin sezgisel olarak dilbilgisine ulaşacakları varsayılır (Hinkel ve Fotos, 2002).

Sıfır Seçenek (Dulay ve Burt, 1973; Krashen, 1982; Prabhu, 1987) olarak adlandırılan İletişimci öğretim tasarısında, öğretim ortamlarında doğal dil kullanımı olanakları yaratabilmek için dilbilgisi öğretimi yapılmaması öngörülür. Sıfır Seçenek, tasarlanmış ya da rastlantısal bir dilbilgisi öğretimini; dilbilgisi özelliklerinin sunumunu ve uygulamasını, bunun yanı sıra iletişimi kesintiye uğratacağı öngörüsüyle öğrencilerin yaptıkları yanlışların düzeltilmesini reddeder (Ellis, 2001). Başka bir anlatımla, belirtik bilgi³ ile örtük bilgi⁴ arasında bir bağ kurulmadığı gibi, belirtik bilginin örtük bilgiye dönüştürülemeyeceği varsayılır. Dilbilgisi öğelerinin edinim sırasını araştıran bir dizi çalışmayla ulaşılan sonuçlar (Dulay ve Burt 1973, 1974; Krashen, 1981; Terrell, 1982) dilbilgisi öğretiminde Sıfır Seçenek durumunu, başka bir deyişle dilbilgisi öğretilmemesini güdülemiştir. Söz konusu araştırmalarda, ana dilleri farklı olan öğrencilerin aynı sıra ile dilbilgisi öğelerini edindikleri, edinim sırasının sınıftaki öğretim sırasından farklı olduğu, edinim sırasının öğretimle değiştirilemeyeceği ve kural bilgisinin iletişim sırasında kullanıma aktarılamadığı bulgularına ulaşılmıştır. Edinim sırasının ana dili ve hedef dil arasındaki karşıtıktan çok, hedef dilin yapısıyla ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra çoğu öğrencinin dilbilgisi kurallarını tanımlayabilmesine, ancak bu kuralları iletişim sırasında doğru kullanamamasına ilişkin gözlemlerden, dilbilgisi öğelerinin öğretiminin etkisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nunan, 2003).

Sıfır Seçenek durumunu güdüleyen araştırmaların yanı sıra, biçimsel eğitim⁵ alan öğrencilerle doğal eğitim⁶ alan öğrencilerin edinim sırasının ve başarı düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Long, 1983; Pica, 1983). Bu çalışmaların sonuçları, biçimsel eğitim alan öğrencilerle doğal eğitim alan öğrencilerin dilbilgisel biçimleri edinim sıralarının aynı olduğunu, biçimsel eğitim alan öğrencilerin dilbilgisel edinim ve başarı düzeylerinin doğal eğitim alan öğrencilerin edinim ve başarı düzeylerine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (Ellis, 2001, 2006).

³ Belirtik bilgi (bildirimsel bilgi), dilbilgisi hakkındaki bilinçli bilgidir. Önermelerden (dile dayalı betimlemeler) ve imgelerden (algıya dayalı betimlemeler) oluşmaktadır. Öğrencilerin dilbilgisi kurallarını anımsayabilmeleri belirtik bilgilerinden yararlanmalarıyla ilgilidir.

⁴ Örtük bilgi (işlemsel bilgi), bilinçaltı bilgidir. Örtük dilbilgisel bilgi sezgiseldir ve doğru dilbilgisel biçimlerin otomatik olarak yerleşmesini sağlar.

⁵ Biçimsel eğitim, hedef dilin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamlara gönderme yapar.

⁶ Doğal eğitim, hedef dilin iletişim aracı olarak kullanıldığı günlük dil bağlamlarında gerçekleştirilir (Ellis, 2001)

Öte yandan, ikinci dil eğitimi ve yabancı dil öğretimi programlarına yönelik olarak gerçekleştirilen deneysel çalışmaların (Harley ve Swain, 1984; Lightbown, 1993) bulguları, öğrencilerin bazı dil öğelerinin ediniminde beklenen yeterliğe ulaşamadıklarını ve doğru dil kullanımında istedik düzeye erişemediklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, yalnızca anlaşılır girdinin sunulduğu ve sınıf içi etkileşime dayalı İletişimci Öğretim programlarında öğrencilerin bir tür karma dil (pidgin) geliştirdikleri ve akademik beceriler kazanamadıkları gözlemlenmiştir.

Özetle, 1980’li ve 1990’lı yıllar arasında gerçekleştirilen araştırmaların dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini doğrudan ya da dolaylı olarak işaretleyen sonuçları dilbilgisi öğretimine dönük bir dizi öneriyi ardı sıra getirmiştir. Bir grup araştırmacı (Sharwood-Smith, 1981; Stevick, 1980), biçimsel öğretimle sunulan belirtik bilginin uygulama ile iletişim için gerekli örtük bilgiye dönüşebileceğini öne sürmüştür (bkz. Arayüz Varsayımı). Bir grup araştırmacı (Lightbown, 1985; Seliger, 1979) ise, dilbilgisi öğretiminin başlangıçta edinimi gerçekleştiremeyeceğini, ancak, dilbilgisi yapılarının anlaşılması için destek verildiğinde öğrencinin zamanla bu yapıları edinmesine yardımcı olunabileceğini öne sürmüştür (bkz. Gecikmeli Etki Varsayımı) (Ellis, 2001, 2006). Dilbilgisi öğretiminin doğal edinim süreçleriyle uyuşan bir yolla öğretilmesi durumunda etkili olabileceğini savunan Long (1991), iki yaklaşım belirleyerek Biçime Odaklı (Focus on Form) Öğretim ve Biçimlere Odaklı (Focus on FormS) Öğretim ayrımı yapmıştır. Biçimlere Odak, özel dil biçimlerinin önceden belirlenmesine ve öğrencilerin biçimleri ayrı öğeler olarak çalışmalarına dayanan planlı bir öğretim yaklaşımı gerektirmektedir. Fark Etme Varsayımına (Schmidt, 1990) göndermelerin yer aldığı Biçime Odaklı öğretim ise, “odağı anlam ya da iletişim olan derslerde rastlantısal olarak ortaya çıkan dil öğelerine açık bir biçimde öğrencinin dikkatini çekmeyi” (Long, 1991: 46) içermektedir.

Long’un önelediği Biçime Odaklılık, başka bir deyişle biçim ve anlamın birlikte işlenmesi, farklı sınıflamaların yapıldığı öğretim önerilerini ardı sıra getirmiştir. Sözelimi, Doughty ve Williams (1998), Long ve Robinson’un (1998) iletişim sorunlarına dönük “tepkisel yanıtlar” olarak kavramsallaştırdıkları Biçime Odaklılığın, ileriye dönük bir öngörüyle, yani öğretmenin önceden çalışmasına dayalı olarak da sunulabileceğini belirtmişlerdir (Nassaji ve Fotos, 2007).

Fotos (1993) ve Sharwood-Smith (1993), yabancı dil öğretiminin söz konusu olduğu, başka bir deyişle hedef dille iletişimsel olarak birliktelik olanağının kısıtlı olduğu öğretim ortamlarında, dilbilgisel biçimlerin öğretiminin iletişim girdisi işlevini üstlenebileceğini ileri sürmüşlerdir.

Aynı kavramlara gönderme yapılarak birbirine benzeyen ya da birbirinden farklı öğretim süreçlerinin önerilmesi, kavramlarda ve adlandırmalarda karışıklığa ve bulanıklığa neden olduğu için Ellis (2001), Biçim Odaklı Öğretim (Form Focused Instruction) seçeneği ile kapsayıcı nitelikte bir yaklaşım önermiştir. Ellis’e göre

(2001: 1-2), Biçim Odaklı Öğretim “öğrencilerin dikkatlerini dil biçimlerine çekmeyi amaçlayan, planlanmış ya da rastlantısal öğretim etkinliğidir”. Ellis (2001), Biçim Odaklı Öğretimi üç alt seçenek çerçevesinde açıklamıştır:

- i) Biçimlere Odaklı Öğretim (Focus on Forms): Önceden seçilmiş bir biçimin örtük ya da belirtik olarak öğretilmesini içerir. Öğrencilerin biçime odaklanmalarını sağlamak amacıyla kuralların tündengelemlili ya da tümevarımlı olarak sunulduğu belirtik bir öğretim ya da öğrencilerin örneklerden kuralları çıkarsamalarına yönelik örtük bir öğretim öngörülür.
- ii) Tasarlanmış Biçime Odaklı Öğretim (Planned Focus on Form): Anlam odaklı etkinlik sırasında önceden seçilmiş biçimlerin fark edilmesini sağlamak amacıyla tasarlanmış öğretim seçeneğidir. Bu seçenekte, öğretim sürecinde zenginleştirilmiş girdi içeren görevler öngörülür.
- iii) Rastlantısal Biçime Odaklı Öğretim (Incidental Focus on Form): Bu öğretim seçeneği iletişim etkinliği sırasında karşılaşılan biçimlere dikkat çekilmesini içerir. Ellis, Rastlantısal Biçime Odaklı Öğretimde, Önleyici Biçime Odaklı Öğretim (Preemptive Focus on Form) ve Tepkisel Biçime Odaklı Öğretim (Reactive Focus on Form) olmak üzere iki alt başlık belirlemiştir. Önleyici Biçime Odaklı Öğretim, iletişimsel etkinlik sırasında sorun yaşanmamasına rağmen, sorunlu olarak öngörülen biçimin vurgulanmasıdır. Tepkisel Biçime Odaklı Öğretim ise, öğrencinin öğretim sürecinde yaptığı dilsel hataların öğretmen tarafından açık veya örtük dönüt verilerek düzeltilmesi yoluyla biçime odaklanmasıdır.

İçerdiği “odak” kavramıyla bilişsel süreçleri işaretleyen Biçim Odaklı Öğretimin, hem Yapısal izlenelere dayalı öğretim biçimlerini hem de dikkatin biçimden çok anlam odaklı etkinliklere çekildiği İletişimci öğretim biçimlerini kapsadığını söylemek olasıdır.

Biçim Odaklı Öğretim önerilerinin yanı sıra, dilbilgisinin bir beceri olarak değerlendirildiği ve yine bilişsel süreçlerin öne çıkarıldığı öğretim önerilerinin de (bkz. Larsen-Freeman, 2001, 2003; Thornbury, 2001) alanyazında yer aldığı görülmektedir. Sözgelimi Larsen-Freeman, Beceri Oluşturma Kuramına (Anderson, 1980) gönderimle dilbilgisi öğretiminin, “bilgi aktarımı olduğu kadar beceri geliştirilmesi” (2003: 24) de olduğunu vurgulamıştır. Bir yabancı dili akıcı olarak konuşmak, örtük (işlemsel) bilginin otomatik kullanımına bağlıdır. Biçimsel dilbilgisi derslerinde öğrencilerin dilbilgisi kurallarına ilişkin bilgiyi kazanmalarına karşın bu bilgiyi kullanıma aktaramamalarının nedeni, biçimsel dilbilgisi dersinin yalnızca belirtik (bildirimsel) bilgiyi ya da dilbilgisi kuralları hakkında konuşmayı geliştirmesi olarak görülmesidir. Oysa biçimi doğru bir biçimde kullanma yetisi, örtük bilginin eyleme geçirilmesine bağlıdır (Fotos, 2001). Belirtik bilginin iletişimsel etkinliklerin kullanımıyla örtük bilgiye dönüştürülebileceği savlanır (De

Keyser, 1998). Bu çerçevede dilbilgisini öğrenme, kural bilgisini depolamaktan çok, kuralların kullanımını edinme süreci olarak değerlendirilmektedir. Larsen-Freeman (2001, 2003) bu süreci dilbilgisi becerisi (grammaring) olarak adlandırmış ve dilbilgisi yapısının öğretilmesinde Biçim-Anlam-Kullanım birimlerini içeren üç boyutlu bir model önermiştir. Bu modele göre, dilbilgisi yapısının üç boyutu birbiriyle ilişki içindedir, ancak bir sıradizin söz konusu değildir. Üç boyutlu modeldeki betimlemeye göre, dilbilgisi yapıları, biçimsel özelliklerinin yanı sıra kullanıldıkları bağlama göre de anlamlar üstlenirler. Biçim boyutu belli bir dilbilgisi yapısının oluşturulmasıyla ve yapının tümce içinde diğer bileşenlerle olan biçimsel ilişkisiyle ilgilidir. Anlam boyutu, yapının anlamını belirler, kullanım boyutu ise, belli bir yapının bağlam içinde kullanımına yöneliktir. Larsen-Freeman (2003), kuralları ve nedenleri karmaşık ya da soyut olan yapıların biçim, anlam ve kullanım boyutlarının öğretimine yönelik olarak belirttik bir öğretimi önerir. Dilbilgisi becerisinin iletişimci görevlerle geliştirilebileceğini belirten Larsen-Freeman'a göre öğrenciler kendilerine verilen anlam odaklı girdi içeren görevi tamamlamak için belirli yapıları kullanma gereksinimi duyarlar. Larsen-Freeman'ın bu önerisine benzer olarak Ellis de (2003), Göreve Dayalı Biçim Odaklı Öğretim seçeneği sunmuştur.

1980'li ve 2000'li yıllar arasında dilbilgisi öğretimine ilişkin öğretim önerileri incelendiğinde, biçim-anlam bileşkesini içeren ve Bilişsel Öğrenmenin sunduğu bilgiye dayalı bir öğretim yaklaşımının öncelendiği görülmektedir. Biçim-anlam bileşkesinin biçim bileşeni Biçimsel Dilbilgisinin temel kavramlarından, anlam bileşeni ise İşlevsel Dilbilgisinin temel kavramlarından oluşmaktadır. Odak kavramıyla, biçim ve anlamla eşleşen ve diğer öğretim yaklaşımlarını da kapsayan bir öğretim boyutu işaretlenmektedir. Başka bir deyişle odak, belirttik ya da örtük bir öğretim yoluyla sunulan dil girdisindeki biçime öğrencinin dikkatinin çekilmesini ve bununla bağlantılı bir süreçte öğrencinin biçimi işlemlenmesini ve kullanmasını içermektedir. Dilbilgisi dizgesinin özelliklerine dikkat çekmek, farkındalık kazandırmanın ve bilinç artırmanın bir yoludur. Bir dilbilgisi biçimine sürekli dikkat çekildiğinde öğrencinin yapıya farkındalık geliştireceği savlanır. Öğrenci, girdideki dil biçimine farkındalık geliştirmeye başladığında ardıl girdideki biçime, özellikle de yinelen biçime dikkat etmeyi sürdürür. Dil ögesine dikkati çekmenin yinelenmesi, öğrencinin yapıyla ilgili bilincini artırmasında ve bilinçaltı dilsel bilgisinin yeniden oluşturulmasında destekleyici bir etmendir. Bu durum sıklıkla yinelenildiğinde, bilinçaltı dil dizgesi, var olan dil dizgesini ya da aradili⁷ değiştirerek, dilsel yapıyla ilgili yeni varsayımlar geliştirmeye başlar. Öğrenci etkileşimsel bir bağlamda biçimi kullandığı zaman, çıktısının doğruluğu konusunda dönüt alır ve

7 Aradil, yabancı dil öğrencilerinin hedef dili öğrenmeleri sürecinde oluşturdukları dilbilgilerine gönderme yapar. Aradil, aktarım, üstgenelleme ve yalınlaştırma gibi farklı bilişsel süreçlerle gelişen bir dizgedir (McLaughlin, 1987).

varsayımını sınamış olur. Aldığı (düzeltici) dönüt sayesinde ürettiği çıktının yeterince anlaşılır olmadığını fark eden öğrenci, dilbilgisel özelliklere daha fazla dikkat ederek dil çıktısını yeniden oluşturur. Bu noktada etkileşim, sunduğu girdi ve hedef dil biçimlerinin doğruluğuna ilişkin dönüt olanağı ile dilsel özelliğin edinimine katkı sağlar (Fotos, 2001; Ellis, 2006).

Öğretim sürecinde biçim ve anlamın birlikte işlenmesi benimsenmekle birlikte, sürecin gerektirdiklerine ve öğrencinin gereksinimlerine göre biçim ya da anlam bileşenlerinden biri öne çıkarılabilmektedir.

5. Sonsöz

Dilbilgisi, bir dilin yapısının (Richards, Platt ve Platt, 1992); *bir dildeki tümce oluşturma olanaklarının betimlenmesidir.*

Dilbilgisi, anlam oluşturma ve iletme kaynağıdır (Halliday, 1978).

Eğitbilimsel Dilbilgisi yabancı dil öğrencilerinin gereksinimleri için tasarlanan dilbilgisi incelemeleri ve öğretim türleridir (Odlin 1994).

Bu tanımlardan ilki Biçimsel Dilbilgisini, ikincisi İşlevsel Dilbilgisini işaretlemektedir. Üçüncü tanımda ise diğerlerinden farklı bir dilbilgisi türü tanımlanmıştır. Kanımızca, ayrıık olarak verilen üç tanım, metinsel bağlantılarla işlenmemesine karşın güncel dilbilgisi öğretiminin özet görünümünü sunmaktadır. Benzer biçimde çalışmamızda da dilbilimsel gönderimleriyle Betimsel Dilbilgilerinden Eğitbilimsel Dilbilgisine uzanan süreçler özet görünümüleriyle sunulmuştur. Bu bağlamda daha kapsamlı çalışmaların dilbilgisinin ve dilbilgisi öğretiminin çokyönlülüğünü ayrıntılarıyla ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications* (3. baskı). New York: W. H. Freeman & Co.
- Benucci, P. (1994). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Siena: Bonacci.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bohannon, N. J. ve Bonvillian, D. J. (2001). Theoretical approaches to language acquisition. J. B. Gleason (Yay.), *The development of language* (5. baskı) (121-132) içinde. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2. baskı). New York: Longman.
- Brumfit, C. J., Mitchell, R. ve Hooper, J. (1996). Grammar, language and classroom practice. M. Hughes (Yay.), *Teaching and learning in changing times* (ss. 70-87) içinde. Oxford: Blackwell.

- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Carroll, J. (1966). The contributions of psychological theory and educational research to teaching of foreign languages. A. Valdman (Yay.), *Trends in language teaching*. (ss. 93-106) içinde. New York: McGraw-Hill.
- Chastain, K. (1971). *The development of modern language skills: Theory to practice*. Chicago: Rand McNally.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on language*. London: Temple Smith.
- Ciliberti, A. (1996). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cook, G. (1994). Repetition and learning by heart: An aspect of intimate discourse, and its implications. *ELT Journal* 48(2), 133-141.
- Crystal, D. (1999). *The Penguin dictionary of language* (2. baskı). London: Penguin Books.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of linguistics and phonetics* (6. baskı). MA: Blackwell.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. C. Doughty ve J. Williams (Yay.), *Focus on form in classroom language acquisition* (pp. 42-63) içinde. New York: Cambridge University Press.
- Dik, S. (1978). *Functional grammar*. Amsterdam: North-Holland Publishers.
- Doughty, C. ve Williams, J. (Yay.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H. S. ve Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning* 23, 245-258.
- Dulay, H. S. ve Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Ellis, R. (2001). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Firth, J. P. (1950). Personality and language in society. *Sociological Review* 42(2), 37-52.
- Fotos, S. (1993). Conscious raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics* (14)4, 385-407.
- Fotos, S. (2001). Cognitive approaches to grammar teaching. M. Celce-Murcia (Yay.), *Teaching English as a second and foreign language* (ss. 265-283) içinde. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Fries, C. C. (1952). *The structure of English: An introduction to the construction of English sentences*. New York: Harcourt, Brace and Co.

- Gass, S. M. ve Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. J. Lyons (Yay.), *New horizons in linguistics* (ss. 140-164) içinde. Harmondsworth, England: Penguin.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Baltimore, Md., USA: Edward Arnold. (2. baskı, 1994).
- Harley, B. ve Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. A. Davies, C. Criper ve A. Howatt (Yay.), *Interlanguage* (ss. 291-311) içinde. Edinburgh: Edinburgh University.
- Harris, Z. S. (1951). *Structural linguistics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hengeveld, K. ve Mackenzie, J. L. (2008). *Functional discourse grammar: A typologically-based theory of language structure*. USA: Oxford University Press.
- Hillocks, G., Jr. ve Smith, M. W. (2003). Grammars and literacy learning. J. Flood, J. Jensen, D. Lapp ve J. Squire (Yay.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2. baskı) (ss. 721-737) içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hinkel, E. ve Fotos S. (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language Classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hopper, P. ve Thompson, S. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56(2), 251-299.
- Hymes, D. (1970). On communicative competence. J. J. Gumperz ve D. Hymes (Yay.), *Direction in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehard ve Winston.
- Johnson, K. ve Johnson, H. (1988). *The encyclopedic dictionary of applied linguistics: A handbook for language teaching*. Oxford: Blackwell.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis issues and implications*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Grammar. R Carter ve D. Nunan (Yay.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (ss. 34-41) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language from grammar to grammaring*. Boston: Thomson Heinle.
- Lightbown, M. P. (1983). Exploring relations between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. H. G. Seliger ve M. H. Long (Yay.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (ss. 217-243) içinde. Rowley, MA: Newbury House.
- Lightbown, M. P. ve Spada, N. (1999). *How languages are learned* (2. baskı). New York: Oxford University Press.
- Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17, 359382.

- Long, M. ve Robinson, P. (1998). Theory, research and practice. C. Doughty ve J. Williams (Yay.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (ss.15-63) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. R. G. Kees de Bot ve C. Kramersch (Yay.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (ss. 39-52) içinde. Amsterdam ve Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- Nassaji ve Fotos (2007). Issues in form focused instruction and teacher education. S. Fotos ve H. Nassaji (Yay.), *Focus on form and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis* (ss. 7-15) içinde. Oxford, UK: Oxford University Press
- Newmeyer, F. J. (1998). *Language form and language function*. MA: MIT Press.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. Singapore: Mc Graw Hill.
- Odlin, T. (1994). *Perspectives on pedagogical grammar*. New York: Cambridge University Press.
- Owens, E. R. (2001). *Language development: An introduction* (5. baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33, 465-97.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Pres.
- Radford, A. (1997). *Syntax: A minimalist introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J. ve Platt, H. (1992) *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. (2. baskı). Harlow: Longman.
- Richards, J. C. ve Rogers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching* (2. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, J. S. (2005). Communicative language teaching: Strategies and goals. E. Hinkel (Yay.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (ss. 635-651) içinde. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, R. W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2), 17-46.
- Seliger, H. W. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly* 13(3), 359-69.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 2, 159-169.
- Sharwood-Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15(2), 165-179.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

- Stranzy, P. (2005). *Encyclopedia of linguistics*. New York: Fitzroy Dearborn, Taylor & Francis Group.
- Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal* 66, 121-132.
- Thornbury, S. (2001). *Uncovering grammar*. NH, Portsmouth: Heinemann.
- Trask, R. L. (2007). *Language and linguistics: The key concepts*. New York: Routledge.
- Wilkins, D. A. (1972). Grammatical, situational and notional syllabuses. *AILA Proceedings* Julius Gross Verlag, Germany.