

## YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE BİÇİM ODAKLI ÖĞRETİM MODELİ

Zekeriya Hamamcı  
Düzce Üniversitesi  
[zekeriyahamamci@yahoo.com](mailto:zekeriyahamamci@yahoo.com)

Ezgi Hamamcı  
Düzce Üniversitesi  
[ezgihamamci@duzce.edu.tr](mailto:ezgihamamci@duzce.edu.tr)

### Özet

Biçim Odaklı Öğretim (Form-Focused Instruction), dil öğrencilerinin dilsel biçimlere odaklanmalarını teşvik etmeyi amaçlayan, planlanmış veya rastlantısal her türlü öğretim etkinliğidir. Biçim Odaklı Öğretim Modeli, ikinci dil veya yabancı dil öğretiminde dilbilgisel biçimlerin öğretimi üzerinde odaklanmayı içerir. Dolayısıyla bu model, dil öğretim sürecinde dilbilgisel yapıların öğretimi için gerçekleştirilen bütün eylemler, yani dilbilgisi öğretimi, olarak kabul edilebilir. Bu çalışma Biçim Odaklı Öğretim Modeli ve bunun yabancı dil öğretimine yansımaları hakkında bilgi sunmayı amaçlamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı Dil Öğretimi, Biçim Odaklı Öğretim, Dilbilgisi Öğretimi.

## FORM-FOCUSED INSTRUCTION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

### Abstract

Form-Focused Instruction is either a planned or incidental teaching facility in which language students are encouraged to focus on linguistic forms. Form-Focused Instruction includes focusing on teaching linguistic forms in the field of second or foreign language teaching. Thus, this model can be considered as the act of teaching linguistic forms in the process of language teaching which can be considered as the teaching of grammar. This study aims at presenting information about Form-Focused Instruction and its reflections on the foreign language teaching.

**Key Words:** Foreign Language Teaching Form-Focused Instruction, Teaching Grammar.

### GİRİŞ

Biçim Odaklı Öğretim Modeli, öğrencilerin dil biçimlerine yoğunlaşmalarını hedefleyen temelde anlam, biçim ve kullanım olmak üzere üç boyutu olan bir öğretim etkinliğidir. Herhangi bir dilbilgisel yapının nasıl biçimlendiğini, nasıl sesletildiğini, nasıl yazıldığını, dildeki diğer yapılarla nasıl etkileşimde bulunduğunu gösteren *biçim* boyutudur. Yine bu dilbilgisel yapının ne anlama geldiğini gösteren *anlam* boyutu ve hangi bağlamlarda kimler tarafından nasıl kullanıldığını gösteren *kullanım* boyutudur. (Larsen-Freeman, 2000). Biçim Odaklı Öğretim Modeli; biçim kavramı ile bu üç boyutu kapsamakta ve dilbilgisi öğretimi ile bu üç boyutun öğretilmesini amaçlamaktadır. Ellis (2001a) Biçim Odaklı Öğretim Modeli' ni üç alt modelde incelemiştir:

- Biçimlere Odaklanma
- Rastlantısal Biçime Odaklanma
- Planlı Biçime Odaklanma

### BİÇİMLERE ODAKLANMA MODELİ

Ellis' e (2001a) göre biçimlere odaklanma, önceden seçilmiş bir biçimin belirtik veya örtük bir şekilde öğretilme sürecidir.

Biçimlere Odaklanma Modelinde biçim temel odak merkezidir. (Ellis, 2001). Bu modele göre öğretim sürecinde anlam üzerinde yoğunlaşmaktan çok mekanik etkinlikler yoluyla biçimlerin işlevsel kullanımlarından ziyade

biçimsel kullanımları amaçlanmaktadır (George, 2008). Önceden belirlenmiş bir biçimin öğretilmesinin amaçlandığı öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenciler öğretimin amacının farkındadırlar. Öğretim sürecinde dilbilgisel yapılara yönelik kurallar sunulduğundan öğretmen merkezli bir öğretim süreci söz konusudur.

Bu modelde, öğrenciler dilbilgisel yapıların biçimsel özelliklerine odaklanmalıdırlar. Bu nedenle, bu model içerisinde belirtik (explicit) öğretim, örtük (implicit) öğretim, yapılandırılmış girdi (structured input), geleneksel üretim etkinlikleri (traditional production activities) ve işlevsel dil alıştırmaları (functional language practise) şeklinde bir dizi öğretim seçeneği yer almaktadır. (Ellis, 2001a). Bu öğretim seçeneklerinin ortak özelliği, biçimin dilbilgisel özelliklerinin öne çıkarılmasıdır.

### **Belirtik / Örtük Öğretim**

Belirtik öğretim dilbilgisel kuralların tümdengelimli veya tümevarımlı bir şekilde sunulduğu öğretim seçeneğidir (Ellis, 1998). Tümdengelimli yaklaşımda kurallar öğrencilere sunulurken, tümevarımlı yaklaşımda öğrenciler hedef biçimleri içeren örnekleri inceleyerek kurallara ulaşmaktadır. Örtük öğretim öğrencilerin dilbilgisel kuralları farkında olmadan anlamasını içeren öğretim sürecidir (Ellis, 1998).

Belirtik öğretim ile örtük öğretim arasındaki fark; öğrencilerin dilbilgisel kuralları bilinçli veya bilinçaltı süreçlerle öğrenmesidir. Belirtik öğretim’ de öğrenci dilbilgisel kuralları öğrendiğinin farkında iken örtük öğretim’ de dilbilgisel kuralları öğrendiğinin farkında değildir.

### **Yapılandırılmış Girdi**

Biçim Odaklı Öğretim Modeli’ nde edinimin gerçekleşmesinde girdinin önemli etkisi söz konusudur. Bu nedenle Biçimlere Odaklanma Modeline yönelik öğretim sürecinde Yapılandırılmış Girdi kullanımı önerilmektedir.

Yapılandırılmış Girdi, öğrencilerin biçimin çeşitli özelliklerine odaklanmalarını sağlamak amacıyla özel olarak hazırlanmış girdi türüdür (Ellis, 2001a). Yapılandırılmış Girdi’ de hedef biçimin kullanımından çok, fark edilmesi ve anlamına ve özelliklerine odaklanması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, öğretim sürecinde sunulan girdi ile yeni bir biçimi öğreneceklerinin farkındadırlar. Yapılandırılmış Girdide, öğrencilerin girdiyi okurken veya dinlerken dilin bir özelliğine odaklanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla, öğrencilerin sunulan girdiyi anladıklarını kanıtlamak için yönergelerle göre sözel veya sözel olmayan tepkiler vermeleri gerekmektedir. Yapılandırılmış girdide öğrencilerin girdiye yönelik tepki verirken hedef biçimi kullanmaları gerekmemektedir (Gerzic, 2005).

### **Üretim Etkinlikleri**

Öğrencilerin hedef yapı ile ilgili üretimde bulunmalarını sağlayan etkinlikler üretim alıştırmalarıdır (Ellis, 1998). Bu etkinlikler hem mekanik hem de bağlaştırılmış etkinlikleri kapsamaktadır (Ellis, 2001a).

Üretim alıştırmalarında öğrencilerin hedef biçimi üretmeleri amaçlanmaktadır, ancak öğrencilerin alıştırmalarda verilen girdiyi anlamaları ve anlam üzerinde yoğunlaşmaları gerekli değildir. Dolayısıyla üretim alıştırmaları anlama yetisinin gelişmesinden çok hedef biçimin ezbere kullanımının gelişmesini desteklemektedir. Yani üretim alıştırmaları, hedef biçimin akıcı kullanımını amaçlamaktadır (DeKeyser ve Sokalski, 1996; Spada ve Lightbown,1993; White ve diğerleri, 1991).

Üretim alıştırmaları, Biçimlere Odaklanma Modelinde öngörülen diğer öğretim seçeneği, Yapılandırılmış Girdiden farklıdır. Yapılandırılmış Girdide öğrencilerin girdiyi yorumlamaları hedeflenirken üretim alıştırmalarında öğrencilerin hedef biçimi kullanmaları hedeflenmektedir. Ayrıca Yapılandırılmış Girdide hedef biçimin anlaşılması amaçlanırken üretim alıştırmalarında biçimin anlam üzerinde yoğunlaşmadan kullanılması amaçlanmaktadır.

### **İşlevsel Dil Alıştırmaları**

Durumsal bağlamlarda öğrencilerin hedef yapıyı üretmelerini sağlayan öğretim araçları işlevsel dil alıştırmalarıdır (Ellis, 2001a). İşlevsel dil alıştırmalarında, tekrarlı kullanım yoluyla hedef yapının doğru kullanımı konusunda yetkinleşme amaçlanmaktadır (Gerzic 2005).

İşlevsel Dil Alıştırmalarında öncelikli odak biçim üzerinde olmasına karşın anlama da dikkat çekmektedir. Bu alıştırmalarda hedef biçimin işlevi ve kullanıldığı durumlara yönelik bağlamlar sunulmaktadır; böylece hedef yapıyı uygun bağlamlarda kullanma konusunda yetkinleşme amaçlanmaktadır.

İşlevsel dil alıştırmaları ile üretim alıştırmaları arasındaki temel fark, anlam konusundadır. Üretim alıştırmalarında verilen görevin gerçekleştirilmesi için anlamın anlaşılması zorunlu değildir. Diğer taraftan işlevsel dil alıştırmalarında öğrencilerin girdide sunulan anlamı anlamadan, görevi gerçekleştirmeleri olası değildir.

### **RASTLANTISAL BİÇİME ODAKLANMA MODELİ**

Rastlantısal Biçime Odaklanma, iletişimsel gereksinimleri yanıtlamak amacıyla rastlantısal olarak biçime dikkat edilen öğretim türüdür (Ellis, 2001a). Öğretim sürecinin doğal bir parçası olarak ortaya çıkan bu model, hata düzeltimi veya kural açıklaması şeklinde gerçekleşir (Poole, 2005b).

Rastlantısal Biçime Odaklanma Modeli, öğretim sürecinde öğrencilerin zorluk yaşadıklarını dile getirdikleri anda veya zorluk yaşayacaklarının tahmin edildiği anda ilgili biçimle ilgili dilbilgisel kuralların veya kullanımın açıklandığı süreçtir. Dolayısıyla, öğretim sürecinin herhangi bir evresinde öğrencilerden gelen istek veya öğretmenin öngörüsü ile yapılabilmektedir.

Bu modelde öğretim süreci kapsamlıdır ve dilsel biçim dizisi oluşturulmaktadır (Gerzic, 2005). Rastlantısal Biçime Odaklanma Modelinde, öğretim sürecinde öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenleriyle ve çevresiyle etkileşim içinde oldukları varsayılmaktadır. Bu modele göre öğrenci etkileşim ortamında girdi almakta ve üretmektedir. Ayrıca, öğrenci ürettiği çıktının anlaşılıp anlaşılmadığını etkileşim sayesinde anlamaktadır. Aldığı dönüt sayesinde, ürettiği çıktının yeterince anlaşılır olmadığını fark eden öğrenci, dilbilgisel özelliklere daha fazla dikkat etmektedir. Böylelikle biçimsel özelliklere dikkati çekilen öğrenci çıktısını düzelterek yeniden oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu süreç sonunda hedef biçimlerin doğru bir şekilde öğrenilmesi gerçekleşmektedir.

Rastlantısal Biçime Odaklanma Modeli; biçim üzerine odaklanma anına göre Önleyici ve Tepkisel Biçime Odaklanma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır:

*Önleyici Biçime Odaklanma* (Pre-emptive focus-on-form), öğretim sürecinde sorun yaşanmamasına karşın, sorunlu olduğu düşünülen biçimin iletişimsel etkinlik sırasında vurgulanmasıdır (Ellis, 2001a).

*Tepkisel biçime odaklanma* (Reactive focus-on-form) ise, öğrencinin dilsel hatalarının öğretmen tarafından dönüt yoluyla düzeltilmesi sürecinde oluşan odaklanma türüdür (Ellis, 2001a). Bu odaklanma türünün oluşması için öncelikle öğrencinin hata yapması gerekmektedir. Böylelikle; öğrencinin hatası öğretmen veya diğer öğrenciler tarafından düzeltilirken biçime odaklanma yapılmaktadır.

Öğrenci hatalarına verilen tepkiler; belirtik olumsuz dönüt (explicit negative feedback) veya örtük olumsuz dönüt (implicit negative feedback) şeklinde olabilmektedir. Belirtik olumsuz dönüt; öğrencinin sözcüsünün yanlış olduğunun öğretmen tarafından açıkça belirtilmesi ve doğru biçimin üretilmesidir. Örtük olumsuz dönüt ise, öğrencinin hatalı sözcüyü fark etmesi için gerçekleştirilen her türlü etkinliği içermektedir (Gerzic, 2005). Öğrencilerin dilsel biçimlere yönelik hataları, öğretim sürecinin doğal bir özelliğidir. Hataların yinelenmemesi için öğrencilerin hatalarının farkına varmaları ve bu hatalarını düzeltmeleri gerekmektedir. Hata düzeltimi, öğrencilerin dilsel üretimlerini denetlemelerini ve incelemelerini sağlamaktadır. Böylece hata düzeltimi sürecindeki işlemler biçime odaklanmayı gerektirmektedir.

### **PLANLI BİÇİME ODAKLANMA MODELİ**

Planlı Biçime Odaklanma Modeli, anlamlı bağlamlarda öğrencilerin dikkatini hedef biçime çeken stratejiler içeren bir öğretim seçeneğidir (Ellis, 2001a). Planlı Biçime Odaklanma Modeli, anlam odaklı etkinlik bağlamında biçimin fark edilmesini sağlamak amacıyla taşımaktadır. Öncelikli odak anlam üzerindedir; dilbilgisi öğretimi

iletişim amacına yöneliktir. Planlı Biçime Odaklanma Modeli' nin amacı, öğrencilerin biçimleri etkili ve doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır (George, 2008). Etkili ve doğru kullanım sadece dilbilgisel açıdan değil aynı zamanda anlam bağlamında da amaçlanmaktadır.

İletişimci Yaklaşımına göre, sınıf içerisinde anlamlı iletişim amacının gerçekleştirilmesi için özgün dil kullanımı, dili bağlam içerisinde sunma ve becerilere yönelik etkinlikler geliştirme gerekmektedir (Kumaravadivelu, 2006). Dolayısıyla Planlı Biçime Odaklanma Modeli' ne göre düzenlenen bir öğretim süreci; dilbilgisi öğretimi, dilbilgisi alıştırmaları ve becerilere yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi şeklinde bir sıra izlemelidir. Ancak bu öğretim sürecinde öncelikli amaç, biçimin dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal açıdan vurgulanmasıdır.

Planlı Biçime Odaklanma Modeli' ne göre öğrenmenin gerçekleşmesi için Girdi Varsayımında (Krashen, 1982) öngörülen anlaşılır girdi koşulu geçerlidir ve bu yüzden bu modelde hedef biçimin anlamlı etkinlik bağlamında fark edilmesini sağlamak amacıyla Zenginleştirilmiş Girdi (Enriched Input) kullanımını öngörülmektedir (Ellis, 2001a). Zenginleştirilmiş Girdi içeren görevler, iletişimseldir (Gerzic, 2005). Yani, sunulan girdiler öğrencilerin sözel veya sözel olmayan tepki vermelerini sağlamalıdır. Böylece biçime odaklanmanın yanı sıra hedeflenen biçimin anlaşılması da öne çıkarılmıştır.

Planlı Biçime Odaklanma Modeli' nde öngörülen Zenginleştirilmiş Girdi, özellikleri nedeniyle Biçimlere Odaklanma Modelinde öngörülen Yapılandırılmış Girdiden farklı özelliklere sahiptir. İki girdi türü arasındaki fark anlama yapılan odak noktasındadır. Yapılandırılmış Girdi öncelikle biçime odaklanma amacıyla düzenlenirken Zenginleştirilmiş Girdide öncelikli odak, anlam üzerindedir (Ellis, 2001a).

Planlı Biçime Odaklanma Modeli' ne göre öğrencilerin hedef dille karşılaşmalarını sağlamak amacıyla öğretim sürecinde olabildiğince fazla hedef dil kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla, Girdi Akışı tekniğinin kullanımı önemlidir. (Ellis, 2005a). Girdi Akışı hedef yapının pek çok şekilde kullanımını içeren girdilerden oluşmaktadır (Ellis, 2001a). Öğretim sürecinde tek bir hedef biçime yönelik oyun, öykü, şarkı gibi araçların kullanımı Girdi Akışı tekniğinde kullanılmaktadır.

Planlı Biçime Odaklanma Modeli' ne göre hedef dil girdisinin alındıya (intake) dönüşmesi için girdinin dilbilgisel ve anlamsal özelliklerinin içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu amaca yönelik olarak öğrencinin öncelikle girdinin özelliklerini fark etmesi sağlanmalıdır (Ellis, 2005a). Planlı Biçime Odaklanma Modeli' ne göre edinimin gerçekleşmesi için öncelikle girdideki hedef biçimlerin fark edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla fark etme düzeyindeki farkındalık, girdinin alındıya dönüşmesini sağlamaktadır (Leow ve Bowles, 2005). Dikkat, farkındalık için önemli bir etmendir. Öğrencilerin anlam odaklı etkinlik bağlamında girdideki biçime dikkat etmelerini sağlamak amacıyla Girdi Genişlemesi (Input Enhancement) tekniği kullanılmaktadır. Girdi Genişlemesi, öğrencilerin dikkatini hedef biçime çekmek amacıyla hedef biçimin altının çizilmesini, koyu renkle yazılmasını veya büyük harf kullanımını içermektedir (Ellis, 2001a).

Planlı Biçime Odaklanma Modeli' ne göre öğretim sürecinde hedef biçime yönelik fark etme ve anlama düzeyinde farkındalık oluşturulduktan sonra, hedef biçime yönelik dilbilgisi öğretimi gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla Planlı Biçime Odaklanma Modeli' nde dilbilgisi öğretim için belirtik öğretim tercih edilmektedir (George, 2008). Belirtik öğretim, bilinç uyandırma (consciousness raising) görevlerinin ve odaklandırılmış iletişimsel görevlerin (focused communicative tasks) kullanımını öngörmektedir.

Bilinç uyandırma görevleri, öğrencilerin verilen örneklerden yola çıkarak dilbilgisel kuralları çıkarmaları konusunda teşvik edildiği görevlerdir (Rodriguez, 2009). Bilinç uyandırma görevlerinde, öğrencinin hedef biçimle ilgili farkındalık geliştirmesi ve bilinçli varsayımlara ulaşması sağlanmaktadır.

Biçimlere Odaklanma Modelinde öngörülen işlevsel dil alıştırmaları ile Planlı Biçime Odaklanma Modeli' nde öngörülen odaklandırılmış iletişimsel görevler arasında fark vardır. İşlevsel dil alıştırmaları, hedef biçimin kullanımına odaklanma amacı taşımaktadır. Odaklandırılmış iletişimsel görevler ise, anlama ve anlamsal kullanıma odaklanmanın gerçekleştirilmesini hedeflemektedir.

Öğrencilerin hedef dili üretmesi için zaman önemlidir; bu nedenle öğrencilerin dikkatini girdideki hedef yapıya ve bu yapının anlamına çeken ve Yorumlama Görevleri (Interpretation Tasks) olarak adlandırılan alıştırmaların kullanılması gerekmektedir (Ellis, 1995).

Yorumlama Görevlerinde öğrencilerin hedef biçimi üretmelerinden çok, hedef biçimi içeren girdiyi anlamaları ve girdiye uygun tepki vermeleri hedeflenmektedir. Öğrencilerin hedef biçimi içeren girdiyi anlaması için girdideki biçime odaklanması gerekmektedir.

Planlı Biçime Odaklanma Modeli' ne uygun öğretim sürecinde, geniş bir dil girdisi sunulmasının yanında çıktı için de olanak sağlanmalıdır (Ellis, 2005a). Çıktı, öğrencinin hedef dili kullanarak ürettiği sözcelerdir. Bu bağlamda becerilere yönelik etkinliklerde, çıktı için de olanak yaratılması amaçlanmalıdır.

Öğretim sürecinde, çıktı yoluyla öğrencilerin hedef dili kullanmaları ve hedef dille ilgili hata düzeltimi yapmaları sağlanmaktadır. Çıktı, ikinci dil edinimi için tek kaynak olmamasına karşın, öğrencilerin kendi konuşmaları ile karşısındaki kişinin konuşmaları arasındaki anlaşmazlığı veya yanlışlığı fark etmesi için gereklidir. Fark etme, öğrencilerin kendi dil üretimlerini yeniden değerlendirmelerini sağlar.

Planlı Biçime Odaklanma Modeli' nde, Çıktı Varsayımının yansımaları görülmektedir. Bu bağlamda öğretim sürecinde öğrencilere odaklandırılmış iletişimsel görevler verilerek öğrencilerin öğrendikleri hedef dili kullanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin hatalarına karşılık sağlanan düzeltici dönütler de, çıktı üretimi amacına yöneliktir.

Planlı Biçime Odaklanma Modeli' ne uygun öğretim sürecinde öğrencilerin çıktı üretmelerini sağlamak için kullanılacak başlıca yöntemlerden biri kontrollü üretim etkinlikleridir. Öğrencilerin hedef biçimi kullanma olasılıklarını artırmak için yazma veya konuşma etkinliklerinin öncelikli olarak kontrollü yapılması gerekmektedir. Bu süreç kontrollü üretimin yanı sıra serbest üretime de olanak sağlamalıdır (Ellis, 2005). Böylece çıktının, dil becerileri ile uygulama yapılmasını ve akıcılık geliştirilmesini sağlama işlevi gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra üretim etkinlikleri öğrencilerin yaptıkları hataların farkına varmasını, sorunlu dil yapılarını öğrenmesini ve böylelikle öğrencilerin bu sorunlu yapılar konusunda da yeterlik kazanmasını sağlamaktadır (Poole, 2005b).

## SONUÇ

1990' lı yıllar içerisinde değişen yabancı dil eğitim uygulamalarının da etkisiyle biçime odaklanma yeniden birçok araştırmacının konusu olmuştur. Leeman, Arteagoitia, Fridman ve Doughty (1995) çalışmalarında biçim odaklı öğretim modeliyle, anlam odaklı öğretim modelini karşılaştırmışlardır. Ardıl test sonuçları biçim odaklı eğitim alan öğrencilerin, anlam odaklı eğitim alan öğrencilere kıyasla İspanyolca fiillerini daha doğru bir şekilde kullandıklarını göstermiştir. Doughty (1998) İngilizce zaman konusunun edinim farklılıklarını incelemek için bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya Amerika' daki fen sınıflarında İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen birinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Bu öğrencilerin bir kısmı düzeltici yeniden söyleme tekniği (corrective recast) ile eğitim alırken bir kısmı da öğretmenin kontrolünde ve yönetiminde eğitim almışlardır. Hangi eğitim tekniğini aldıklarına bakılmaksızın öğrencilere öncül ve ardıl test uygulanmıştır. Ardıl test sonuçlarına göre, düzeltici yeniden söyleme tekniği ile eğitim alan öğrenciler, öğretmenin kontrolünde ve yönetiminde eğitim alan öğrencilere göre daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir.

Williams ve Evans (1998) orta seviyede olan İngilizce öğrencilerinin edilgen yapıyı kullanmalarında ki doğruluğu araştırmıştır. Biri kontrol grubu biri de girdi akışı eğitimi alan deney grubu çalışmada yer almıştır. Sonuçlar deney grubunun, kontrol grubundan edilgen yapıları daha fazla ve daha doğru bir şekilde kullandığını göstermiştir. Bu alanda en kapsamlı çalışmayı Norris ve Ortega (2000) gerçekleştirmiştir. Çalışmalarında ikinci dil eğitiminin etkililiğini meta çözümlemesi (meta-analysis) ve yarı deneysel (quasi-experimental) çalışmalarla araştırmışlardır. Çalışma sonuçları belirtik öğretimin, örtük öğretime göre daha etkili olduğunu ve biçime odaklanma (Focus on Form) ile biçimlere odaklanma (Focus on Forms) arasında önemli bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Her ne kadar yapılan çalışmalar yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretimine dair belirli resimler sunsa da dilbilgisi ve dilbilgisi öğretiminin çok yönlülüğünü ayrıntılarıyla ortaya koyacak daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

**Not:** Bu çalışma 07-09 Kasım 2013 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "2<sup>nd</sup> World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS' "de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

#### KAYNAKÇA

Ceyhan, N., G. (2011). Planlı biçime odaklanma modelinin İngilizce öğretiminde başarıya etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

DeKeyser, R. ve Sokalski, K. (1996). The differential role of comprehension and production practice. R. Ellis. (Yay.), (2001c). *Form-focused instruction and second language learning* (ss. 81-112) içinde. Malden: Blackwell Publishers.

Doughty, C. ve Williams, J. (1998). (Yay.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP.

Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29(2), 87-105.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford Uni. Press.

Ellis, R. (1998). Teachings and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 39-60.

Ellis, R.. (2001a). Investigating form-focused instruction. (R. Ellis) (Yay), *Form-focused instruction and second language learning* (ss:1-46) içinde. Malden: Blackwell Publishers.

Ellis, R.. (2005a). *Instructed second language acquisition: A literature review*.

George, A.M. (2008). The role and effects of various types of instruction in SLA: Form-Focused Instruction (FFI). *Glocality* 3, 1-15.

Gerzic, A. (2005). *How do teachers with different ESOL teaching backgrounds approach form-focused instruction?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Auckland Üniversitesi, Yeni Zelanda.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kumaravodivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Grammar dimensions 1-2-3: Form, meaning and use*. Boston: Heinle & Heinle.

Leeman, J., Arteagoitia, I., Fridman, B., & Doughty, C. (1995). Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 217-258). Honolulu: University of Hawaii Press.

Leow, R. P. ve Bowles, M. A. (2005). Attention and awareness in SLA. C. Sanz. (Yay.). *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory and practice* (ss. 179-206) içinde. Washington: GUP.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.

Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 148 (3), 67-84.

Poole, A. (2005b). The Kinds of Forms Learners Attend to During Focus on Form Instruction: A Description of an Advanced ESL Writing Class. *Asian EFL Journal*.

Rodriguez, A. G. (2009). Teaching grammar to adult English language learners: Focus on form, *CAELA Network Brief*, April 2009, 1-4.

Spada, N. ve Lightbown, P. (1993). Instruction and development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.

White, L. ve diğerleri. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-432.

Williams, J., & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms? In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.139-155). Cambridge: Cambridge University Press.