



## **FRANSIZCA DİLBİLGİSİNİN ÖĞRETİMİNDE PLANLI BİÇİME ODAKLANMA MODELİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ\***

*Esmeray ÜNAL\*\**

### **ÖZET**

Bir yabancı dilin öğretimi sürecinde, dilin en temel ögesi sayılabilecek *dilbilgisi*, çeşitli öğrenme modellerinde hem konumlandırıldığı yer, hem de izlenceler ve ders uygulamaları içinde üstlendiği rol bakımından yöntem tasarımcıları ve eğitimciler arasında hep bir tartışma konusu olmuştur. Yapılan son çalışmalar, yabancı dil derslerinde dilbilgisi öğretiminin önemli bir yer aldığını ve bu farkındalıkla oluşturulacak yenilikçi ve öğrenmeyi kalıcılaştırıcı yöntemlerin uygulamaya geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çağdaş öğrenme kuramlarının ilkeleri doğrultusunda oluşturulmuş *Planlı Biçime Odaklanma Modeli*, Ellis (2001)'in tanımıyla yabancı dil derslerinde öğrencilerin dilbilgisini, **dilsel biçimlere odaklanarak** öğrenmelerini sağlamak amacıyla planlanmış öğretim etkinliğidir. Bu öğrenme modeli, gerek öğrenme etkinliği içinde öğrencilerle öğretmeni yeniden konumlandırıp ilişkilendirmesi ve öğrenme etkinliğinin bilişsel süreçlerini bu konumlandırma noktasından takip etmesi, gerekse öngördüğü yönlendirilmiş materyal hazırlığı, değerlendirme ve dönüt oluşturma stratejileriyle Krashen'in Yönlendirme Modeli, Vygotsky'nin Sosyal Etkileşim Kuramı, VanPatten'in Girdi İşleme Varsayımı, Swain'in Çıktı Varsayımı, Ausubel'in Anlamli Öğrenme Kuramı, Bruner'in Buluş Yoluyla Öğrenme Varsayımı, Schmidt'in Fark Etme Varsayımı, Long'un Etkileşim Kuramı ve bilişselci yaklaşımın Beceri Oluşturma Kuramı ile bağlantılanmaktadır. Bu modelin yabancı dil derslerinde, üzerinde çok tartışılan dilbilgisinin öğretiminde işlevsel olduğu ve etkili sonuçlar doğurduğu görüşü kabul görmektedir. Bu makalede, geçmişten bugüne oluşturulmuş kuramlar çerçevesinde yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin yerine değinilecek ve planlı biçime odaklanma modelinin, dayandığı temel ilkeler ışığında yabancı dil Fransızca derslerinde dilbilgisinin öğretiminde uygulanabilirliğini irdeleyen bir örnek çalışma sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel öğrenme kuramı, planlı biçime odaklanma modeli, dilbilgisi öğretimi

\*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Okt. Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Çeviri Bölümü, El-mek: esmerayunal@yahoo.fr

## THE APPLICABILITY OF PLANNED FOCUS-ON-FORM TO FRENCH GRAMMAR TEACHING

### ABSTRACT

*Grammar* that can be considered as the most important element of the process of foreign language teaching has always been a subject of discussion with a view to the place in which it is positioned, and the role that it has in both curriculum, and course applications. The recent researches put forward that grammar teaching has a notable role in foreign language courses, and the innovative methods ensuring permanent learning should be applied. *Planned Focus-On-Form* constructed in accordance with contemporary learning theories is a teaching activity planned with the aim of ensuring that students learn grammar by focusing on linguistic forms in foreign language courses. This learning model positions the teacher and learners and makes the teacher associate with the learners within the learning activity, and follows the cognitive processes of learning activity, foresees monitored material preparation, and has evaluation and feedback building strategies. With all these features this model is connected with Krashen's Monitor Model, Vygotsky's Social Interaction Theory, VanPatten's Input Hypothesis, Swain's Output Hypothesis, Ausubel's Meaningful Learning Model, Bruner's Discovery Learning Theory, Schmidt's Noticing Hypothesis, Long's Interaction Hypothesis, and Skill Building Theory of Cognitive Learning Theory. The notion suggested that this model is functional, and provides effective results for grammar teaching in foreign language courses is accepted. This article deals with the role of grammar in foreign language teaching within the frame of past and contemporary theories, and presents a sample study on the applicability of planned focus-on-form to grammar teaching in French courses as a foreign language.

**Key Words:** Cognitive learning theory, planned focus-on-form, grammar teaching.

### 1. Giriş

Yabancı dil öğretim yöntemleri, günümüzde gittikçe daha geniş bir yelpaze halini alan öğrenme kuramlarının ortaya koyduğu ilkeler ışığında oldukça farklı uygulamalarıyla çeşitlenmektedir. Dört temel beceriyi (dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve sözlü anlatım becerileri) oluşturmaya ve geliştirmeye yönelik ders uygulamaları, farklı temeller üzerine inşa edilmiş dil öğrenme stratejilerini barındırmaktadır.

Her yabancı dil öğretim yöntemi, dilbilgisinin öğretimi konusunda farklı sınırlar belirlemiş, öğrenciye kazandırılması hedeflenen dil becerileri arasında dilbilgisini farklı yerlerde ve şekillerde konumlandırmış ve dilbilgisinin nasıl öğretileceği sorununa dair özgün çözümler getirmeye çalışmıştır. Bilişsel psikolojinin, beyindeki öğrenme etkinliğinin nasıl gerçekleştiğine dair elde ettiği bulgularla ortaya çıkardığı yeni bakış açılarından, dil öğretimi alanı da payını almaktadır. Bazı durumlarda, önceki yaklaşımları tümüyle yok saymak yerine eski ve yeni dağarcığı sentezlemek, uygulamada daha istedik sonuçları doğurmaya yardımcı olmaktadır. Bir yabancı dili öğrenmenin ve sonuç olarak o dilde yazılı-sözlü ifade yetisinin kazandırılması hedeflendiği ve

### Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 8/10 Fall 2013



bunun hem düşünsel hem de davranışsal boyutta gerçekleştiği düşünüldüğünde, davranışçı ve bilişsel ekolün bazı ilkelerinin uyumlandırılıp sentezlenmesiyle bazı yeni öğrenme modelleri uygulama alanına girmiştir. Biçimlere odaklı öğretim modeli, bu yeniliğin sonuçlarından biridir.

Öncelikle yabancı dil öğretiminin bilimsel çerçevede ele alınmasıyla, ilk uygulamalardan itibaren tarihsel gelişimini temel alarak dilbilgisi öğretimine nasıl ve ne ölçüde yer verdiğini incelemek, dünden bugüne ne kadar yol kat edildiğini görebilmek adına yararlı olacaktır.

## 2. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri

En genel tanımıyla *dilbilgisi*, bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilimdir (TDK; 2005: 529). Bu basit tanımdan yola çıkınca bile aslında bir dilin iskelet sistemini oluşturan yapı olan dilbilgisi, oldukça geniş sınırlara sahip bir uygulama alanı olarak değerlendirilebilir. Ancak 20. yüzyılda dil öğretimi yaklaşımlarının önemli bir kısmı bu alanı yeterince önemsememiş hatta bazen yok saymış vedilbilgisi öğretimineders etkinlikleri içinde oldukça sınırlı oranda yer vermiştir. Son yıllarda eğitim ve öğrenme psikolojisi alanında ortaya çıkan bulgular, yeni kuramlarla geliştirilen yöntemlerin ve kabul gören yeni yaklaşımların doğmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle bilişsel psikolojinin belirlediği öğrenme ilkeleriyle oluşturulmuş yeni yöntemler, dilbilgisi öğretimine yer vermeyen ya da çok sınırlı olarak yer veren bir yabancı dil öğretiminin eksik kalacağını ve yazılı-sözlü ifade etme düzeyinde istenen dilsel yetkinliğe bu şekilde ulaşamayacağını kabul etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde izlenen ilkelerin ve uygulanan yöntemlerin tarihsel sürecine bakıldığında, birbirinden farklı kabuller ve uygulamalar kendini göstermektedir.

### 2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde Dilbilgisi

*Geleneksel Çeviri Yöntemi* olarak da anılan, yabancı dil öğretimine dair oluşturulmuş ilk sistemli çalışmalar olarak kabul edilen bu yöntem, öğrenme etkinliğinin nasıl gerçekleştiğine ve süreçlerine dair bilimsel çalışmaların henüz kuram oluşturmaya zemin hazırlamadığı dönemlerde, 17. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Batı dünyasında Rönesans (Yeniden Doğuş) hareketleri süresince eski Yunanca ve Latince eserlerin yaşayan dillere çevrilmesi amacıyla yapılan yabancı dil öğretimi uygulaması olarak betimlenen bu yöntem, dilbilgisinin öğretilmesi temeline dayandığı için bu isimle anılır. Esas olan okuma ve yazma etkinliğidir, dinlediğini anlama ve konuşma becerisi kazandırmaya yönelik amaçlar içermez.

Dilbilgisi öğretimini yaparken, öğretilecek olan dil, *fiil, sıfat, tanımlıklar, zamirler, edatlar, zarflar ve bağlaçlar* olarak sekiz bölümde ele alınır. Bu dillerin kuralları, yazılı metinler içinden seçilen pasajlar üzerinde sekiz kategoriyle bağlantılı biçimde gruplandırılarak ortaya konur ve çeviri etkinliğiyle dil öğrenme gerçekleştirilir. (Doğan, C. Doğan, S. 2011:256)

Eski Yunanca ve Latincenin öğretimi için uygulanan bu yöntem, daha sonraları çağdaş batı dillerinin yabancı dil olarak öğretildiği derslerde de yer alarak 20. yüzyılın ortalarına kadar etkisini sürdürmüştür. Dil kurallarının ve kelime bilgisinin öğretildiği derslerde doğal olarak ders materyalleri gramer kitaplarından ve sözlüklerden ibarettir ve dersin işleyişi öğretmeni tamamen merkeze alan, öğrenciyi pasifleştiren bir karakterdedir.

Dilbilgisi-çeviri yönteminde dil dersinin özünde dilbilgisi kurallarının öğretilmesi vardır. Öğretici, öğrencilere verilen seçili metinler içinde mevcut olan yapıları oldukça ayrıntılı biçimde açıklar. Üzerinde çalışılan cümleler, metnin bağlamından kopuk halde tek tek ele alınır, gramer kurallarının açıklanmasından sonra kelimelerin anlamları üzerinde ezbere dayalı olarak çalışılır ve son olarak hedef dilde verilen ilgili cümlelerin ana dile çevirisi yapılarak ders tamamlanır (Demirel, 1990: 87) Yoğun bir dilbilgisi kuralları yüklemesi, karşılaştırmalı dilbilgisi ve çeviri uygulamaları haline gelen bu yöntem, sözlü dil çalışmalarını kapsam dışında bıraktığı ve bu yüzden iletişim kurma işlevini yerine getiremeyeceği eleştirisiyle geçerliliğini yitirmeye başlamıştır. Bu

## Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 8/ 10 Fall 2013



düşüncenin kendini göstermesinde, dünyadaki ekonomik, siyasi ortaklıklarla ya da savaş ve göç ortamlarıyla kısa sürede etkili iletişim zorunluluğunun ortaya çıkmasının olduğu kadar, yazılı geleneği olmayan sadece sözlü aktarımın yapıldığı dünya dillerinin de var olduğu gerçeğine yapılan vurgu da büyük rol oynamıştır.

## 2.2. Düzvarım Yönteminde Dilbilgisi

On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından sonra gerek coğrafi sınırların, gerek bu coğrafyalarda yaşayan toplulukların yer değişimlerine sahne olan dünyada, toplumlar arası ilişkilerin ve iletişimin her alanda oldukça hızlı biçimde artmasıyla yeni gereksinimler ortaya çıkmıştır. Hızlı ve yoğun iletişim ortamı, toplulukların birbirinin dillerini olabilecek en hızlı şekilde ve en kısa yoldan öğrenme çabasını doğurmuştur. Bu ortamda hala tek sistematik dil öğretimi biçimi olan dilbilgisi-çeviri yöntemi, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarıyla ve yoğun akademik çaba gerektiren prensipleriyle, bu kez kullanışsız ve ihtiyaçlara yanıt veremez hale gelmiştir.

1880’de Fransız bir Latince öğretmeni olan François Gouin tarafından temel varsayımları ortaya konan ve sonra L. Sauver tarafından Boston’da açtığı dil okulunda uygulanan bu yöntem *doğal yöntem* olarak adlandırılmıştır. Daha sonra Alman bilim adamı F.Franke tarafından ruhdilbilimsel ilkelere dayandırılan bu yöntem, *direkt (doğrudan) yöntem* olarak da anılır. (Yavuz, M.A. ve Şimşek, M. 2008: 47) Bu yöntemin öğrenme prensipleri, bir çocuğun anadilini öğrenirken izlediği süreçlerle eş tutulur. Önceleri dil derslerinin temelini oluşturan gramer aktarımı, yerini yazıdan çok sözlü becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalara bırakır. Dolayısıyla dilbilgisi-çeviri yönteminde var olan yoğun dilbilgisi öğretimi ve çeviri etkinliği eleştirilir, anadilin kullanımı sakıncalı kabul edilir, iletişimin neredeyse tamamı, öğretilen yabancı dilde gerçekleştirilir (Brown, 2000: 20; Richards ve Rodgers, 2002: 8-11).

## 2.3. İşıtsel-Dilsel Yöntemde Dilbilgisi

Yirminci yüzyılın başında, kaynak ve ilk uygulama noktası olan Avrupa’da geçerli olan bu yöntem, ABD’de aynı başarılı sonuçları doğurmamıştır. İhtiyaçları, olanakları ve donanımları Avrupa’dakinden farklı olan öğrenci grupları, bu ülkede yeni bir yöntem arayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. (Brown, 2000: 32).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında psikoloji alanındaki yeni gelişmeler ışığında oluşturulan *davranışçılık* adlı öğrenme kuramı ve dilbilimde ortaya çıkan *yapısalcılık* anlayışı, bu yöntemin temel prensiplerini belirler. Yapısalcı görüşe göre sesler anlamlı bir şekilde bir araya gelerek biçimbirimleri, biçimbirimler sözcükleri, sözcükler öbekleri ve tümceleri oluştururlar (Kıran ve Kıran, 2002: 112). Bu yapı analizi, yapısal betimlemeye götürür. Yapısal betimleme, dilde var olan tüm öğelerin sesbilim, biçimbilim ve sözdizimi düzeylerinde belirlenmesiyle gerçekleştirildiği için bu yaklaşımda konuşma diline öncelik verilir. *Kulak-dil alışkanlığı yöntemi* adıyla da anılan bu yöntem, dilsel koşullanmayı temel alır, diyaloglar içine yerleştirilmiş seçilmiş dilbilgisel yapıların tekrar ve taklit yoluyla öğrenilmesini öngörür. Bu yapıların edinimi, adım adım dağarcığın arttırıldığı bir yol izler. Gramer eğitimi ayrı bir yer almaz, tümevarım yoluyla öğretilir ve yoğun sözel eğitimin içinde gizli durumdadır. Öğrencilerin hata girişimini engellemek amacıyla ana dilleri ve öğrenecekleri yabancı dil arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konduğu ‘karşıtsal çözümleme’ çalışmaları önemli yer tutar (Larsen-Freeman, 2003: 42, 44). Tümevarımlı ve belirtik bir öğretim söz konusudur.

## Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 8/10 Fall 2013



#### 2.4. Bilişsel Yaklaşımda Dilbilgisi

1957 ve 1965 yıllarında Amerikalı dilbilimci Chomsky, ortaya koyduğu üretimsel-dönüşümlü dilbilgisi kavramıyla, dilin sadece yoğun tekrar ve taklit yoluyla öğrenilemeyeceği iddiasında bulunmuştur. Bu iddiaya göre dil, birtakım koşullandırmalar gerçekleştirilerek öğretilemez çünkü öğrenme eylemi gerçekleşirken, öğrenen birey de düşünce etkinlikleri anlamında oldukça aktif durumdadır. (Richards ve Rodgers, 2002: 66). Yine aynı dönemlerde 1968’de bir başka Amerikalı psikolog David Ausabel da, Chomsky’nin, öğrencinin öğrenmedeki rolü konusundaki görüşlerine paralel olarak Anlamlı Öğrenme Kuramı’nı ortaya attı. Bu kurama göre, öğrenme anlık gerçekleşen bir etkinlik değildir; önceki öğrenmeler, yeni öğrenenler üzerinde oldukça etkilidir. Kalıcı ve etkili bir öğrenme için, yeni bilginin öğrencide var olan eski bilgi ile yapılandırılarak, ilişkilendirilerek verilmesi gerekir. (Ausabel,1968:128). Bu durumda düzvarım yöntemi ve işitsel-dilsel yöntemin ilkelerinin tersine, ders süresince anadilden faydalanmak gerekir çünkü öğrencinin anadili, onda öngörülen hali hazırdaki bilgidir, yeni bilgi, yani yeni dil, bunun üzerine yapılandırılır. Bu yaklaşım, dört temel beceriyi de geliştirmenin gerekliliği üzerinde durur. Dilin iskeletini oluşturan gramer bilgisi, bu yaklaşım içinde anadil ve hatta varsa diğer bir yabancı dil üzerinden ilişkilendirilerek daha çok tündengeyim yoluyla ve belirtik öğretimle verilir.

#### 2.5. İletişimsel Yöntemde Dilbilgisi

Bu noktaya kadar bilginin nasıl anlamlı ve dönüştürülebilir hale getirileceği üzerinde duran bilişsel yaklaşım, dilin sadece anlaşılma ve kavrama boyutunu ele aldığı fakat iletişim kurma işlevini gözden kaçırdığı eleştirisiyle karşılaşır. *Kavramsal—işlevsel yaklaşım* olarak da anılan iletişimsel yöntem, yabancı dil öğrenme ihtiyacının, farklı kültürlerle iletişim kurmak amacından ileri geldiğini hatırlatır ve dilin bir kurallı dizgeler bütünü olarak verilmesinden ziyade, kişiler arası iletişimi gerçekleştirmeyi sağlayacak işlevsel bilgilerin sunumu ve tecrübe ettirilmesiyle öğretilmesi gerektiğini savunur. (Richards ve Rodgers, 2002:153,155). Dört temel beceriyi geliştirmeye yönelik örtük öğrenme programına yer verir. Yani dili; gramer öğretimi veya telaffuz öğretimi gibi parçalara ayırmaz. Kullandığı materyalde her bir ünite içinde dilbilgisini, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verir.

Günümüzde, iletişimsel yöntemin ilkeleriyle hazırlanmış ders kitapları yaygın halde kullanılmaktadır.

#### 2.6. Eklemeli-Seçmeli Yöntemde Dilbilgisi

Aslında tarihsel gelişim olarak baktığımızda bilimsel çalışmalar ve kuramlar üzerine geliştirilmeye çalışılan yabancı dil öğrenme yaklaşım ve yöntemlerinin oldukça yeni olduğunu söyleyebiliriz. Artık eğitimciler, birçok deneme-yanılma tecrübesinden geçmiş bu yöntemler arasında en doğru olanı seçmek gibi bir durum söz konusu olmadığını kabul etmektedir. Her yöntemin farklı ortamlarda, farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek avantajları ve dezavantajları olduğu yadsınamaz. İşte bu bakış açısından yola çıkan seçmeli yöntem, aynı sınıfta bile ortaya çıkacak farklı durum ve ihtiyaçlara uygun olarak, öğreticinin farklı yollar izleyip farklı yöntemlere başvurabileceğini savunur (Puren, 1994: 163) Yine dört temel beceriyi de geliştirmeye yönelik etkinlikler içeren ders izlencelerinin takip edilmesi gerektiğini ortaya koyar.

Tabii bütün bu yöntemler arasında kısa dönemlerde denenmiş ve hala uygulanmakta olan bir takım teknikler de mevcuttur fakat burada her birine tek tek değinmeyeceğiz.

### 3. BİÇİM ODAKLI ÖĞRETİM MODELİ

Bir yabancı dili doğal ortamında edinerek değil de ders bağlamında öğrenerek kazanmaya çalışan dil öğrencilerine dilbilgisi öğretilirken, ele aldığımız yöntemlerde nasıl bir tutum sergilendiğini ikinci bölümde genel hatlarıyla anlatmaya çalıştık. 1980’lerden itibaren yapılmış

#### Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 8/ 10 Fall 2013

olan çalışmalar, dilbilgisi yetisini kazandırmanın diğer becerileri (okuduğunu ve dinlediğini anlama, konuşma ve yazma) geliştirmede zemin oluşturduğu görüşünü ortaya koymuştur.

Dilbilgisini öğretirken, dil bütününe parçalara ayırıp her bir dilsel yapıyı ayrı ayrı ele almak, yapısalcı anlayışın betimleyici dilbilgisi yaklaşımının alışkanlığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonrasında, bu ayrıştırıcı ve soyutlayıcı uygulamanın dilin bütünselliğine aykırı olduğunu ve öğrencinin öğrenme etkinliğini gerçekleştirirken ortaya çıkan zihinsel sürecini yok sayarak dilin küçük parçalar halinde ve davranış kazandırma çabasıyla öğretilmesini doğru bulmayan Biçimsel Dilbilgisi anlayışı kendini göstermiştir. Bu anlayışın, dilbilgisi kurallarının ortaya konulmasından sonra bir dizge halinde verilen dilsel biçimlerin, başka biçimlere dönüştürülmesi yoluyla gerçekleştirdiği dilbilgisi öğretiminde biçime odaklanma modelini kullandığı söylenebilir. Betimsel Dilbilgisi ve Biçimsel Dilbilgisi, dilin asıl rolü olan iletişim kurma çabasını göz ardı ettiği ve dilsel üretimde en çok öneme sahip *anlam* vurgulamaktan uzak olduğu gerekçeleriyle eleştirilmiş ve dilin iletişim görevini ön plana çıkaran İşlevsel Dilbilgisi anlayışı ortaya çıkmıştır. (Peçenek, 2008: 70) Dilbilgisi öğretimine farklı açılardan yaklaşan bu üç anlayış, sonuçta dil öğretiminde iki temel unsurun ön plana çıkarılması gerektiğini ortaya koymuştur: *biçim* ve *anlam*. Bazı araştırmacılar bu farklı anlayışları *tümce tabanlı dilbilgisi yaklaşımı* ve *söylem tabanlı dilbilgisi yaklaşımı* şeklinde adlandırmaktadır (Fidan, 2000: 34). Dilin öğretilmesinde hedeflenmesi gerekenler biraz daha irdelenince bir görev daha ortaya konur: *kullanım*. Larsen- Freeman (2001,2003) bu öğrenme sürecini yeniden adlandırmış ve *biçim-anlam-kullanım* boyutlarının üçünü de kapsayan bir dilbilgisi öğretimini dile getirmiştir (Peçenek, 2008: 75).

İşte biçim odaklı öğretim denince ‘biçim, anlam ve kullanım’ın bir arada kazandırılmasının hedeflendiği anlaşılmalıdır. Biçim odaklı öğretim, dil öğrencilerinin dilsel biçimlere odaklanmalarını sağlamak amacıyla planlanmış veya rastlantısal her türlü öğretim etkinliğidir. (Ellis, 2001:1-2). Dilsel biçimlerden kasıt, öğrenilecek yabancı dilin, dilbilgisi havuzunda yer alan, dilin iskeletini oluşturan yapılardır. *Biçim* kavramının *yapı* kavramının yerine ortaya çıkması, iletişimsel yöntemin -yapısalcıların parçalama eğiliminin aksine- bütünlüyci ve işlevsel bakış açısıyla olmuştur.

Bu modelin öngördüğü ilkelere baktığımızda tarihsel gelişimiyle hemen her yöntem ve yaklaşımdan izler taşıdığını görebiliriz. Dilbilgisi-çeviri yönteminin ana teması olan gramer öğretimi, işitsel-dilsel yöntemin öngördüğü mekanik alıştırmalar, üretimsel-dönüşümlü dilbilgisi anlayışının ortaya koyduğu dönüştürme alıştırmaları, bilişsel öğrenmenin vurguladığı anlamlı ve aşamalı öğrenme, iletişimsel yöntemin esası olan işlevsel dil kullanımı bu çerçevenin içinde yer almaktadır.

Burada *biçimlere odaklı öğretim* ile *biçime odaklı öğretim* kavramları arasında bir ayrım yapmak gerekmektedir. Biçimlere odaklı öğretim denince özel dil biçimlerinin önceden belirlenmesi ve ayrı ayrı öğretilmesiyle gerçekleşen ders izlencesi kastedilmektedir. Burada geleneksel-çeviri yöntemine gönderme yapan yoğun gramer öğretimiyle gerçekleşen yabancı dil dersleri söz konusudur. Biçime odaklı öğretim ise iletişimsel bir yol izleyen yabancı dil derslerinde izlenice içinde öğrencilerin karşılaşacağı dil biçimlerine ayrıca vurgu yapılarak ve bu bağlamda özel etkinlikler gerçekleştirilerek uygulanan bir öğretim şeklidir (Ellis, 2005:210).

### 3.1. Biçime Odaklanma Modeli

Önceki bölümün sonunda biçim odaklı öğretimi, *biçimlere* odaklanma ve *biçime* odaklanma olarak iki gruba ayırmıştık. Biçimlere odaklanma denince dilin gramer yapılarının bir yapısal izlenice içinde sistematik olarak öğretilmesi kastedilmektedir. Daha önce de vurguladığımız gibi özellikle geleneksel yöntemde esas olan dilbilgisi öğretim biçimini anımsatır. Biçime

## Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 8/10 Fall 2013



odaklanma kavramı da görev temelli bir izlenec kapsamında dilbilimsel özelliklere iletişim etkinlikleri içinde dikkat çekmeyi hedefleyen öğretim biçimini ifade etmektedir (Ellis, 2005: 210). Bu çalışmamız, ana fikir itibarıyla biçime odaklı dilbilgisi öğretiminin dayandığı ilkelere ve öngördüğü uygulamalara değinmektedir ve bu modeli iki alt başlıkta inceleyebiliriz.

### 3.2.1.Rastlantısal Biçime Odaklanma Modeli:

Bu modelde, öğretilmesi hedeflenen biçimler, dersin doğal seyri içinde karşılaşıldığında dikkat çekilerek vurgulanır, rastlantısal denmesinin nedeni budur. Ellis, bu modeli iki farklı grupta değerlendirir:

- **Önleyici Biçime Odaklanma:** Dersin öncesinde, öğretmenin sorun veya belirsizlik yaşanacağını ön gördüğü biçimleri öne çıkardığı öğretim şeklidir.
- **Tepkisel Biçime Odaklanma:** Ders etkinliği sırasında öğrencinin biçimi kullanırken yaptığı hataları düzeltmesiyle ortaya çıkan öğretim şeklidir. (Peçenek, 2008:8)

### 3.2.2.Planlı Biçime Odaklanma Modeli (Tasarlanmış Biçime Odaklanma Modeli)

İletişimsel yöntemin daha önceki yöntemlerde eksik olduğunu vurgulayarak çok üzerinde durduğu, *anlam* üzerinde yoğunlaşmış bağlamlar içinde hedef biçimin dikkat çekici şekilde vurgulandığı öğretim etkinliğidir. Bu yönüyle yani dilbilgisi öğretiminin iletişim amacına dönük olarak yapılmasıyla, sadece yapısal bir karakterden çok, yapıyı yani biçimi ve işlevsel iletişimi de aynı çerçevede ele alıp işlemeyle iletişimci yaklaşıma daha yakındır.

Burada planlı biçime odaklanma modelinin dayandığı ilkeler ve içerdiği bir takım kavramlar üzerinde durmakta yarar görmekteyiz.

- **Beceri Oluşturma Kuramı:** Bilişsel öğrenme ilkelerine dayanan ve hedef dilde etkili iletişimin gerçekleşmesi için önce becerinin oluşturulması gerektiğini ortaya koyan bu kuram, dilbilgisi öğreniminde izlenecek yolları şöyle belirler:

1. Öğrencinin kuralları bilmesi
2. Verilen dilsel biçime odaklanması ve doğruluğu üzerinde düşünmesi
3. Kuralları uygulamak için zaman ayırması (Ponniah, 2009:281)

Öğrencide dili kullanma becerisi oluşturulurken biçim, yapısal yönüyle olduğu kadar, anlam ve işlev açısından da öne çıkarılır.

- **Yönlendirme Modeli ve Girdi Varsayımı:** Krashen'in (monitor) yönlendirme modelinde vurguladığı, etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenciye anlamlı ve amaca dönük girdilerin verilmesini öngören bu varsayım, iki farklı girdi çeşidine değinir. (Krashen, 1985:6).

Bunlardan biri **yapılandırılmış girdi**, diğeri ise **zenginleştirilmiş girdi**dir. Planlı biçime odaklı öğretimde, biçimlere odaklı öğretimde kullanılan yapılandırılmış girdinin yerine, zenginleştirilmiş girdiye yer verilir. Zenginleştirilmiş girdi kullanımı derken, ders etkinliği öncesinde, öğretilecek biçimin tespit edilerek, bu biçimin yer aldığı ve özellikle anlam üzerine yoğunlaşmış zengin dilsel üretim örneklerinin hazırlanması kastedilmektedir.

**Zenginleştirilmiş Girdi:** *Yapılandırılmış girdiden* farklı olarak, biçime odaklanma yerine anlama odaklanmayı ön plana alarak hazırlanmış, hedef biçimi işaret eden girdi türüdür. (Ellis, 2001: 21).

## Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 8/ 10 Fall 2013



**Örnek-1:** Qu'est-ce qu'il fait?



a. Il *lave* la voiture.



b. Il *se lave*.

**Örnek-2:** Qu'est-ce qu'ils font?



a. Ils *lèvent* les mains.



b. Il *se lève*.

**Girdi Akışı Tekniği:** Etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin hedef dile olabildiğince maruz kalacağı bir girdi akışı sağlanmalıdır. Bu maruz kalma durumu, öğretilecek hedef biçimin, öğretici tarafından işitsel, görsel, yazılı ve sözlü akademik ya da sanatsal malzemelerle desteklenmesiyle gerçekleşir. (Ellis, 2001:20).

**Girdi Genişlemesi:** Öğretilecek biçim üzerinde öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla yapılan manipülasyonlardır demek mümkündür. (Söz konusu biçimi farklı karakterlerde yazmak, altını çizmek, koyu renklerle yazmak gibi ) (Ellis, 2001:21).

**Örnek:** Je peux venir avec toi.

Je **ne** peux **pas** venir avec toi.

J'ai *une* voiture.

Je *n'*ai *pas de* voiture.

- **Çıktı Varsayımı:** Swain'e (1985) göre, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin, kendisine verilen girdileri depolaması ve anlamlandırması yeterli değildir, aynı zamanda bu girdileri anlamlı çıktılara dönüştürmesi ve kendi üretimini gerçekleştirmesi gerekir. Bu durumda öğrenci, hatalarının farkına varması ve düzeltip yeni ve doğru üretimler gerçekleştirmesi

### Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 8/10 Fall 2013





için teşvik edilir. Bunu yaparken, öğrenci girdi depolama yani anlama aşamasındayken maruz kaldığından daha fazla sözdizimsel dizgeler içinde bulunur. Bu varsayım, öğrenme etkinliğini gerçekleştiren öğrencinin, yukarıda saydığımız aşamalardan geçtikten sonra gerçekleştirdiği dilsel üretiminin de hata düzeltimi yoluyla mutlaka kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini, bu dönüt sayesinde öğrenmenin devam ettiğini vurgular. (Swain ve Lapin 1995: 373).

Çıktı varsayımına göre, öğrencinin istenilen düzeyde çıktılar ortaya koyması için bazı çıktı üretim yöntemleri uygulanır.

*Kontrollü üretim alıştırmaları*, öğrenciden dilsel üretim beklerken kullanılmak üzere, sınırları oldukça belirgin, kapalı uçlu sorular dediğimiz soru tipiyle hazırlanmış alıştırmalardır.

**Örnek:** Complétez avec *depuis* ou *il y a*.

J'habite à Paris ..... vingt ans.

J'étudie le français ..... un an.

J'ai acheté ce livre ..... deux mois.

*Serbest üretim alıştırmaları*, öğrenciden dilsel üretim beklerken, sınırlarını daha çok öğrencinin belirlediği ve üretimde daha özgür olduğu etkinliklerdir.

**Örnek:** Donnez des informations personnelles pour répondre une annonce de recrutement.

- **Farkındalık ve Fark Etme Varsayımı:** Öğrenciye sunulan girdi, onun tarafından fark edilip doğru anlamlandırılmadığı takdirde etkili öğrenme gerçekleşemez. Yani anlamlandırma, öğrenmenin ön koşullarından biridir.

Öğrencinin, yeni gelen bilgiyi, yani **girdiyi** farkına vararak **alındıya** dönüştürmesi için öğrenmenin başlangıç aşamasında gerçekleştirmesi beklenen ilk zihinsel işlemdir diyebiliriz. Bu kavram, Schmidt'in (1994) Fark Etme Varsayımının temel ilkesidir (Ellis, 2005: 215).

Farkındalık olgusu, iki farklı boyutuyla değerlendirilir:

1. Fark etme düzeyinde farkındalık,
2. Anlama düzeyindeki farkındalık (Çözümleme, karşılaştırma, denenceleri deneme yetisi)

Burada şunu söyleyebiliriz: Biçim üzerine odaklanma gerçekleşince fark etme düzeyinde farkındalık sağlanır ve ikinci etapta anlam üzerine yoğunlaşınca anlama düzeyinde farkındalık sağlanır. (Ceyhan, 2011: 48).

- **Etkileşim Varsayımı:** Hatch'e göre (1978) insan dil öğrenirken nasıl konuşacağını ve diğer insanlarla nasıl bir sözsel etkileşime gireceğini ve bu etkileşim içinde sözdizimsel yapıları nasıl oluşturacağını öğrenir. Bu durumda etkileşim sadece var olan dilsel kaynakları doğal gelişimiyle kullanma değil, aynı zamanda yeni kaynaklar oluşturma anlamına gelebilir ve dil öğretiminde araç olarak kullanılabilir. Long'un (1996) bu ilkelerle ortaya koyduğu Etkileşim Varsayımında etkileşim, özellikle bir iletişim sorunu ortaya çıktığında öğrenciler anlam üzerinde

tartışırken dil öğrenimini destekleyici bir rol oynar. (Ellis, 2005: 219). Bu görüş, Vygotsky'nin Sosyal Etkileşim Kuramının ilkeleriyle örtüşmektedir.

#### **4. Planlı Biçimlere Odaklanma Modelinde Alıştırmalar Yoluyla Öğrenciye Yüklenen Görevler:**

Burada üç tip görevden söz etmek mümkündür.

**4.1. Bilinç Uyandırma Görevleri:** Örnekler sunulur ve öğrenciden bu örnekleri inceleyerek dilbilgisi kurallarını saptaması istenir. Bruner'in (1967) Buluş Yoluyla Öğrenme Metodu ile bağlantılanabilir.

**Örnek:** Lisez le dialogue et observez les formes impératifs.

**4.2. Odaklandırılmış İletişimsel Görevler:** Öğretilen biçimin, doğru bağlamlar içinde iletişimi sağlayacak şekilde öğrenci tarafından üretilmesi istenir. (Ellis, 2001:21).

**Örnek:** Selon la situation, imaginez d'autres ordres.

À Pierre:

- Il ne faut pas inviter tes amis tous les jours.
- Il faut ranger l'appartement quand tes amis viennent.
- Il faut être gentil avec nous.

**4.3. Yorumlama Görevleri:** Önce anlamın, sonra biçimin anlaşılabilir olarak yorumlanması ve bilişsel karşılaştırma yoluyla alındı olarak kaydedilmesi beklenir. (Ellis, 1995: 96). Bu süreci *girdi işleme, bilgiyi yapılandırma* olarak da tanımlayabiliriz. Burada öğrenilen yabancı dile dair hali hazırda olan bilgilerden, ana dilden ya da birinci yabancı dilden yapılan olumlu aktarımlar ve bu diller arasında yapılacak karşılaştırmalar yoluyla yapılandırma öğrenme şeklinin gerçekleşmesi söz konusu olacaktır. Yorumlama görevlerini yerine getirme aşamasında öğrencinin anadili ve/veya daha önce öğrendiği yabancı diller ile öğrenmekte olduğu dil arasında yapısal benzerlikler mevcutsa, bu birikim, öğrenme sürecinde son derece etkili olacaktır. Özellikle ülkemizde yaygın olan şekliyle birinci yabancı dil İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızcanın öğrenilmesinde, planlı biçimlere odaklanma ilkeleriyle yürütülen dilbilgisi öğretimiyle süreci olumlu anlamda etkileyen sonuçlar ortaya çıkabilir.

#### **5. Sonuç**

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin ders uygulamaları içinde dilbilgisi öğretimi, tarihsel sürece baktığımızda bazen fazla önemsenmiş, bazen de ihmal edilmiş gibi görünse de, birbirine tepki olarak doğan her bir yönelim ve anlayışın eksik yanlarının tespitiyle artık dil öğretiminde hak ettiği yeri bulmaya başlamıştır. Bilişsel öğrenme kuramının ortaya koyduğu ilkeler ve yapısalcı anlayıştan doğan yöntemlerin yani dil öğretiminde *biçim-anlam-kullanım* hedeflerinin bir sentezi olarak da görebileceğimiz Planlı Biçime Odaklanma Modelinin, dil öğrencisinin kazanmasını öngördüğümüz biçimsel kontrol ve üretim yeterliliğini destekleyici bir rol üstlendiğini kabul edebiliriz. Birçok öğrenme kuramının temel prensiplerini barındıran öğrenme anlayışı ile Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Özelliklerini şöyle özetlemek mümkündür:

#### **Turkish Studies**

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 8/10 Fall 2013



1. Dilbilgisel yapıların öğretilmesi söz konusudur.
2. Seçilmiş biçimler üzerinde anlamlılık ve işlevsellik temel alınarak odaklanma söz konusudur.
3. Biçimlerin sunumu zenginleştirilmiş girdiler yoluyla sağlanmaktadır.
4. Bazı durumlarda tümevarım, bazı durumlarda tümdengelim uygulanır.
5. Öğretim süreci öğrenici üretimini, yani çıktığı da dönütüyle ve gerekiyorsa yeniden üretimiyle içine alır.
6. Hem serbest, hem de kontrollü üretim yaptırmaya yöneliktir.

Planlı Biçime Odaklanma Yöntemi, dilbilgisi öğretimini kolaylaştırıcı ve kalıcılaştırıcı yönleriyle günümüzde yabancı dilin öğretiminde bir yol haritası olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu yöntemin de diğer bütün uygulamalar gibi zorlayıcı bir yönü de mevcuttur. Her bir biçim üzerinde ayrı ayrı durduğu ve bu biçimler için bol miktarda ve tekrara dayalı girdi sunumu içerdiği ve çıktı kontrolü de yaptığı için öğretim süresi oldukça uzundur, bol zaman, yoğun hazırlık süreci ve zengin materyal kullanımını gerektirir. Yine de bu sınırlandırmalara rağmen yabancı dil derslerinde pasif öğrenme sürecinde temel dilbilgisi havuzunun oluşturulmasının yanı sıra aktif öğrenmede okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmede oldukça destekleyici ve tamamlayıcı bir rol üstleneceği düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BROWN, Douglas (2000). *Teaching by Principles*, Longman Publishers, New York.
- CEYHAN, Necla G. (2011). *Planlı Biçime Odaklanma Modelinin İngilizce Öğretiminde Başarıya Etkisi*, Doktora Tezi. Ankara Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı-Yabancı Dil Öğretimi Programı, Ankara.
- CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- DEKEYSER, R. ; SOKALSKI, K. (1996). "The differential role of comprehension and production practice", *Language Learning*, no:46 ss. 613-642.
- DEMİREL, Özcan (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*, Ankara.
- DEMİREL, Özcan (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Pegem Yayıncılık Ankara.
- DOĞAN, Süleyman; DOĞAN, Candemir (2011) 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics May 5-7 2011 Sarajevo "Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ve Çağdaş Yabancı Dil Öğretiminde Vazgeçilemezlik Nedenleri" ss.256-261..
- ELLIS, Rod (1995). Interpretation Tasks for Grammar Teaching, *TESOL Quarterly*, 29 (2), ss.87-105.
- ELLIS, Rod (2001). *Form-focused instruction and second language learning* Malden: Blackwell Publishers.

#### Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 8/10 Fall 2013



- ELLIS, Rod (2005). “Principles of instructed language learning”, *System*, no:33, ss.209–224.
- GIRARDET, Jacky; PECHEUR, Jacques (2002). *Campus 1. Méthode de Français*, CLE International, Paris.
- GRÉGOIRE, Maïa (2004). *Grammaire Progressive du Français (niveau débutant)* CLE International, Paris.
- KIRAN, Zeynel; KIRAN, Ayşe (2002). *Dilbilime Giriş*, Seçkin Yayınları, Ankara.
- KRASHEN, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, New York.
- LARSEN-FREEMAN (2003). Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press.
- PEÇENEK, Dilek (2008). “Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi”, *Dil Dergisi*, Adana, no: 141, ss.67-84.
- PONNIAH R., Joseph (2009). “The Role of Grammar: An Insight into the Skill-Building and the Output Hypotheses”, *MJALI*: 5 September 2009, ss. 275-285.
- PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes/ Essai sur l’éclectisme*, Didier, Paris.
- RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. (2002). *Approches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SWAIN, Merrill (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development*, In Gass and Madden.
- SWAIN, M. LAPKİN, S. (1995).” Problems in Output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning”, *Applied Linguistics*, no:16, ss. 371-391.
- ŞİMŞEK, Meliha; YAVUZ , Mehmet Ali (2008). “Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Eytışimsel İncelenmesi” , *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt: 10, no:4, ss. 47-64.
- TDK (2005). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Türk Dil Kurumu, Ankara.
- ÖZDEN, Fidan (2000). Dilbilgisi Öğretiminde Söylem dilbilgisi Yaklaşımı: “Eski köye yeni adet mi, yoksa ‘Biz bunu zaten yapıyoruz’ mu?”, *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER Yayınları Dil Dergisi*, no: 128, ss.25-37.

---

### Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 8/10 Fall 2013

