



Erek Dilin Dilbilgisi Öğretimine Kavram-Temelli Bir Yaklaşım: Anadil Destekli Dil Öğrenme

A Concept-Based Approach To L2 Grammar Instruction: L1-Assisted Language Learning

Meliha R. ŞİMŞEK¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, tekdilliliğin etkisindeki yabancı dil öğretimine alışılagelmiş bir yöntem önerisi sunmaktır. İngilizcenin anadil olduğu ülkeler, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelere kendi normlarına göre geliştirdikleri yöntemleri ithal etmektedir. Ancak bunların uygulamada yerel koşulların gereksinimlerini karşılayamadığı görülmektedir. Bu nedenle, Anadil Destekli Dil Öğrenme Chomsky'nin Minimalist Programına ve Yapılandırmacılığa dayanarak geliştirilmiştir. Yöntemin amacı, izlencesi, öğretim etkinlikleri, öğretmen ve öğrenci rolleri ile temel işlem süreci, Richards ve Rodgers'ın (2002) modeline göre betimlenmiştir. Bu modelde, İngilizce kipsellik öğrencilerin anadil kavramlarından yararlanılarak öğretilmiş ve paralel tümceler, ikidilli metinler, dil değiştirme, çift-dil görevleri, ikidilli basitleştirme tabloları, sözcükleştirme/ekleştirme ve çeviri gibi etkinliklerle anadilin dillerarası bir strateji olarak kullanımı sağlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Tekdillilik, Dil Değiştirme, Minimalist Program, Yapılandırmacılık.

Abstract

The purpose of this study is to propose an alternative method for foreign language teaching under the influence of monolingualism. The countries, where English is the native language, have been exporting methods developed according to their own norms to the countries, where English is taught as a foreign language. But it is observed they can't satisfy the needs of the local conditions in practice. For this reason, L1-Assisted Language Learning is devised on the basis of Chomsky's Minimalist Program and Constructionism. The goals of the method, its syllabus, instructional activities, teacher and student roles as well as the basic procedure are described according to Richards and Rodgers' (2002) model. In this model, English modality is taught by using the students' native language concepts and L1 use as a crosslingual strategy is ensured by means of such activities as parallel sentences, bilingual texts, code-switching, dual-language tasks, bilingual scaffolding, lexicalisation/affixation and translation.

Keywords: Monolingualism, Code-Switching, The Minimalist Program, Constructionism.

¹ Öğr.Gör.Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, malliday@gmail.com

Giriş

İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğrencilerin anadilinin kullanımı, o kadar süreğen bir çatışma kaynağı olmuştur ki kimileri bunu dolaptaki sözünü etmek istemediğimiz iskelete benzetirken kimileri ise iki yüzyılı aşkın bir tartışmanın bel kemiği olarak nitelendirmiştir (Gabrielatos, 2001; Prodromou, akt. Gabrielatos, 2001). Yabancı dil öğretim yöntemlerinde anadil kullanımının yerini değerlendiren Cook (1999), Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (The Grammar-Translation Method) dışındaki yöntemlerin hemen hepsinin öğretim tekniklerini anadile dayandırmaktan kaçındığını ortaya koymuştur. Turnbull ve Dailey-O'Cain'e (2009, s. 3) göre de, yabancı dil öğretim yöntemlerinde ana akım, sadece erek dilin kullanımı yönündedir ve İşitsel-Dilsel Yöntem (The Audiolingual Method) veya Sessiz Yöntem (The Silent Way) gibi tekdilli yöntemler anadil kullanımında "hiçbir eğitsel ya da iletişimsel yarar görmemektedir", çünkü anadil edinimi ile ikinci dil öğrenimi eş süreçler olarak değerlendirilmekte ve etkili bir dil öğretimi uğruna öğrencilerin anadiliyle erek dilin temasından sakınılmaktadır.

Ancak ikinci dil öğreniminin anadil edinimiyle özdeşleştirilmesi yanlış olduğu gibi öğrencilerin anadil gibi ortak bir kaynağa erişiminin engellenmesi, "yararsız", "hatta zararlı" ve "ihmkar" bir davranıştır (Klapper, 1998, s. 24). Çünkü yabancı dil sınıfında anadilin yararlı olabileceği çeşitli alanlar vardır ve dil uzmanlarının dizeleştirdiği başlıca anadil kullanımları şöyledir: açılışlar (lead-ins), dil söyletimi/çıkartım (eliciting language), yönerge verme, anlamayı denetleme, açık dilbilgisi öğretimi, disiplin sağlama, kültürlerarası konuları tartışma, uyum kurma (building rapport), bilinmeyen sözcükleri çevirme, açıklık getirme, yanlışları açıklama, dillerarası karşılaştırma yapma (Atkinson, 1993; Polio & Duff, 1994; Gill, 2005; Macaro, 2005; Meyer, 2008).

Yabancı dil sınıfında anadil kullanımının yasaklanması, yanlış olmanın yanı sıra "eğitsel" de değildir. Anadil yasağı koyan yabancı dil öğretim yöntemleri incelendiğinde, bunların İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu çekirdek ülkelerden doğduğu görülmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil sınıfında erek dil dışında başka bir dilin kullanımına izin vermemek, aynı zamanda "siyasal" bir uygulamadır. Auerbach'a (1993) göre, dil politikası aracılığıyla ideolojik denetim düzenekleri işletilerek İngilizce İngilizlerin yeni sömürgeciliğinin yayılmasında bir anahtara dönüşmüştür. Phillipson (1992) ise yöntembilime egemen olan tekdilli öğretimin (the monolingual tenet) aslında sömürge dönemindeki dil öğretimi deneyimine ve Reform Hareketi'nin doğurduğu konuşma dili öğretimine dayandığını belirtmiştir.

"Dilsel Sömürgecilik" (Linguistic Imperialism) adlı eserinde Phillipson'ın (1992) da dikkat çektiği gibi, İngilizce'nin anadil olarak konuşulduğu çekirdek ülkeler, "Merkez" (the Centre), tekdilli öğretimi aracılığıyla İngilizcenin ikinci veya yabancı dil olduğu "Çevre" (the Periphery) ülkeler üzerindeki egemenliğini güçlendirmektedir. Merkez, İngiltere'deki ve ABD'deki karargahlarından yürüttüğü "İngilizce öğretimi hareketi" kapsamında "İngilizce öğretimiyle ilgili akademik araştırmalar yapmak", "Merkez içinde ve dışında ticari yabancı okulları açmak", "Çevre'de görevlendirilecek öğretmen ve

eğitmenlerini yetiştirmek”, “Merkez’de ve dışında hizmetiçi kurslar vermek”, “uluslararası tanınan standartlar ve sınavlar düzenlemek”, “İngilizce öğretim malzemeleri, öğretmen kaynakları ile dergiler yayınlamak” ve “danışmanlık desteği ile parasal yardım sağlamak” gibi etkinlikleri güçlü devlet desteğiyle yürütmektedir (Medgyes, 1994, s. 68). “Serbest piyasa ekonomisinin katı kurallarıyla yönetilen bu dev sanayi”, İngilizce’yi “bir iletişim ve gelişim aracı olarak belirli ülkelere ticari bir mal” olarak pazarlamıştır: örneğin, İngilizlerin iletişimsel yöntemi tüm dünyaya ihracı (Cook, 2001; Medgyes, 1994, s.68; Wardhaugh, akt. Cook, 2001, s. 165).

Fakat İngilizlerin dil öğretimi geleneğine göre tasarlanmış olan iletişimsel yöntem, tekdilli yaklaşımı benimsediğinden anadil konuşurlarına başka bir dil öğrenme zahmetine girmeden İngilizce’yi bütün dünyada öğretme şansı verirken yerel öğretmenleri ise suçluluk duygusuyla baş başa bırakmıştır, çünkü anadil konuşuru olmayan öğretmenler, Merkez-onaylı bu yöntemleri hiçbir zaman gereğince uygulayamamaktadır (Holliday, 1994; Swan, 1985). Bu tür yöntemler, İngiltere, Avustralasya ve Kuzey Amerika’daki “özel dil okulları” veya “üniversite bölümlerinin uzantıları” gibi enstitülerde “özellikle yararlı bir yaklaşımla” tasarlandığı için yerel durumun gereksinimlerini karşılayamamaktadır (Cook, 2001; Holliday, 1994, s. 12). Grant’in de (1993) dikkat çektiği gibi, dil öğretimindeki alanyazın, birbirleri ve öğretmenleriyle ancak İngilizce yoluyla iletişim kurabilen bu “çokdilli” sınıflara odaklandığı için tekdilli sınıfların kendilerine özgü özelliklerini yadsımakta ve çokdilli sınıflarda işleyen yaklaşımların tekdilli gruplar için uygun olmayabileceğini göz ardı etmektedir. İşte pek çok öğretmenin anadil kullanımı ve öğrencilerin anadil kullanımına izin verme konusunda duyduğu rahatsızlığın sorumlusu, anadil kullanımının yararları konusunda “alanyazındaki bu talihsiz boşluk”tur (Grant, 1993: s. v).

Oysa anadil kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde görülmektedir ki: i. sözcük öğretiminde anadil karşılığıyla ezber, bağlamsal, örtük, resim, eşanlam ve tanımla öğrenmeye göre daha iyi ve kalıcı sonuçlar vermiş (Prince, 1996; Lotto & De Groot, 1998; Ramachandran & Rahim, 2004; Bacherman, 2007); ii. ana dildeki açıklama, erek dilde okuduğunu anlamada etkili olmuş (Taylor, 2002); iii. yazma öğretiminde çeviriden yazma doğrudan yazmaya göre içerik, düzen ve biçem açısından daha başarılı ürünler sağlarken karşıtsal dilbilgisi öğretimi yazılı anlatımı iyileştirmiş (Govindasamy, 1994; Kobayashi & Rinnert, 1992); iv. konuşma öğretiminde anadilden kaçınma öğrencilerin konuşma edimini etkilemediği gibi anadilin kullanımına izin verilen sınıflarda öğrencilerin güveni artmış ve konuşmalarında anlamlı derecede daha yüksek gelişme gözlenmiş (Kanatlar, 2005; Miles, 2004); v. dilbilgisi öğretiminde ise dil değiştirme kısa vadede üstünlük sağlarken tekdilli bağlam içinde sunulan dilbilgisi öğretimi daha kalıcı sonuçlar vermiş, ama çeviri tekniği dilsel doğruluğu arttırmıştır (Rell, 2005; Vaezi ve Mirzaei, 2007; Viakinnou-Brinson, 2006).

Her ne kadar tekdilliliğin karşısında büyüyen bir araştırma birikimi varsa da “ister ilk, orta veya yükseköğretimde olsun, ister Kanada, Birleşik Devletler, Avrupa veya Asya’da olsun”, tekdilliliğin halen önemli destek gördüğü açıktır (Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009: s. 8). Ancak Canagarajah’a (1999, s. 121) göre, bu tekdilli ithal yöntemleri uygulamaya koyarken “kurumsal, maddesel, kültürel” olmak

üzere “çok boyutlu bağlamsal etmenler”i değerlendirmeli ve öğretim yöntemlerini olduğu gibi almak yerine “yerel topluluğun gereksinimlerine ve değerlerine göre farklı derecelerde uyarlamalı”. Medgyes (1994, s. 68) de Merkez’in “çeşitli dilsel ve kültürel geçmişe” sahip bu “çokdilli” topluluğun bireysel isteklerine yanıt veremediğini vurgulamış ve Çevre’deki İngilizce öğretimi uzmanlarını göreve çağırmıştır: “Eğer biz, anadil konuşuru olmayanlar, öğrencilerimiz için daha uygun öğretim malzemeleri üretebileceğimizi iddia ediyorsak, yazmalıyız... Eğer anadilin öğrenme sürecini kolaylaştırabileceğine inanıyorsak, uygun bir yöntem geliştirelim”.

Benzer biçimde, Klapper (1998, s. 25) için de Düzvarım Yöntemi (The Direct Method) gibi tekdilli yöntemlerin “yanlış anlaşılmiş dogmacılığı”ndan kurtulup “gelişmekte olan yabancı dil öğrencisi için anadilin yaşamsal önemini tanıyan bir yöntem”e yönelmenin zamanı çoktan gelmiştir. Çünkü “İngilizcenin nasıl öğretileceğini bir Mısırlı’ya anlatmak için bir İngiliz ya da Amerikalı bir Japon’dan daha fazla söz sahibi değildir; Mısır için neyin doğru olduğuna karar verebilecek tek kişi Mısırlı’nın kendisidir” ya da Çin’deki bir sözcünün deyimiyile “Çin için Çinli bir yöntem gereksinimimiz var” (Cook, 2001, s. 165).

Artalan

Bu çağrılar, yabancı dil öğretiminde anadilin kilit önemini vurgulayan şu yöntemler tarafından yanıt bulmuştur: C. J. Dodson’ın “İkidilli Yöntem”i (The Bilingual Method) (Butzkamm, 2000), Eric Hawkins’in “Karşılıklı Dil Öğretimi” (Reciprocal Language Teaching) (Cook, 1989), Rodolpho Jacobson’ın “Yeni Eşzamanlı Yöntem”i (The New Concurrent Method) (Cook, 2001) ve Robert Weschler’in “İşlevsel-Çeviri Yöntemi” (The Functional-Translation Method) (Weschler, 1997).

Çeviri ve dil değiştirmeden etkin biçimde yararlanan bu yöntemlerden ilki, İkidilli Yöntem, 1960’ların işitsel-görsel yöntemini iyileştirmek için geliştirilmiş ve tümce düzeyindeki anadil denklemleriyle yeni sözcükler ile yapıların anlamına doğrudan erişim sağlanırken anadilden olumsuz aktarımı önlemek için “Sandviç Tekniği” (The Sandwich Technique) kullanılmıştır (Butzkamm, The sandwich technique, para. 1, 4). Yinelenen erek dil tümceleri arasına çevirilerinin sıkıştırıldığı bu teknikle, her öğrencinin anlamı doğrudan kavraması amaçlanmıştır (Butzkamm, 2003).

Topluluk Odaklı Dil Öğretimi (Community Language Learning) ve Esinlemeli Yöntem (Suggestopedia) gibi ikidilli yöntemlere almaşık olarak geliştirilen bir diğer yöntemin, Karşılıklı Dil Öğretimi’nin amacı, yabancı dil öğrencisini kendi dilinin öğretmeni durumuna getirmektir; örneğin, İngilizce öğrenen bir Rus ile Rusça öğrenen bir İngiliz eşleştirilerek düzenli aralıklarla dil değiştirmeleri istenir ki; öğrenci, kişilerarası iletişimsel bir durumda erek dili kullanmaya çabalayan bir “yabancı” iken, bir başka seferde “anadil konuşuru” bir uzmana dönüşür (Cook, 1989, para. 2). Yeni Eşzamanlı Yöntem’le ise öğretmenin İngilizce’yi öğretirken belirli önemli noktalarda dil değiştirmeden yararlanması öngörülmüştür: örneğin önemli kavramları öğretirken, öğrencilerin dikkati dağıldığında, öğrencileri takdir ederken veya cezalandırırken (Cook, 2001).

Anadil kullanımını dışlayan çağdaş iletişimsel yöntemlerin hiç de “iletişimsel” olmayabileceğini savunan Weschler (1997, 3. Bölüm, para. 10) de tekdilli yöntemlerin İşitsel-Dilsel Yöntemin papağan gibi yinelemelerinde olduğu gibi, öğrenciye anlaşılabilir girdi sunmakta başarısız olduğunu belirtmiştir. Weschler’e (1997, 3. Bölüm, para. 3) göre, “bu ne demek?” sorusuna anadilde yanıt arayan öğrencilerin çeviri dürtüsünü bastırmak duygusal süzgeci yükseltir ve geçmişte bir dili başarıyla öğrenmiş beynin çözümleyici gücünden yararlanmak, soyut kavramları ifade eden sözcük ve yapıları öğrenmelerini kolaylaştırır. Anadilde düşünmeyi öğrenmiş öğrencilerin erek dilde düşünmeye zorlanamayacağını belirten Weschler (1997, 2. Bölüm, para. 2), anadili bir “koltuk değneği” olarak değil, öğrencinin zihninde “görkemli ve yeni bir yapının inşası”nda kullanılacak “geçici bir yapı iskelesi” (scaffolding) olarak değerlendirmiş ve İletişimsel Dil Öğretimi ile Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin karışımından “İşlevsel-Çeviri Yöntemi”ni (The Functional-Translation Method) geliştirmiştir.

Anadil Destekli Dil Öğrenme (ADDÖ) ise anadil kullanımına izin verdiği için tekdilli öğretim yöntemlerinin bir başka almaşığı iken öğretim dili olarak erek dili benimsemesi yönüyle bütün bu ikidilli yöntemlerden ayrılır. Dilbilgisi kurallarının anadilde sunulduğu ve sözcüklerin çevirileriyle ezberlendiği bu yöntemlerden farklı olarak, Anadil Destekli Dil Öğrenme İngilizce dilbilgisini öğretirken anadil kavramlarından yararlanmıştır. Anadil Destekli Dil Öğrenme ile gerçekleştirilen dilbilgisi öğretiminin gerek öğrenme niceliği gerekse kalıcılık açısından tekdilli öğretimden daha etkili olduğu 2008-2009 Güz yarıyılında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda orta düzeydeki öğrencilerle gerçekleştirilen deneysel bir araştırma ile saptanmıştır (Şimşek, 2010). Ayrıca, deney grubundaki 24 öğrenciye verilen çıkış anketinin sonuçlarına göre, dilbilgisi öğretiminde anadil kavramlarının kullanımı olumlu bulunmuştur (Şimşek, basımda).

Bu çalışmada ise Anadil Destekli Dil Öğrenme, Richards ve Rodgers’ın (2002) yaklaşım-tasarım-işlem düzeylerine göre betimlenmiştir: Yöntemin kuramsal temellerini oluşturan Minimalist Program’ın dil görüşü ve Minimalist öğretime göre tasarılan dil öğrenme modeli, Yapılandırıcılık, irdelendikten sonra karşıtsal öğretimin amaçları, yapısal-konusal izlencesinin özellikleri, ikidilli öğretim etkinlikleri, ikidilli öğretmenlerin ve tekdilli öğrencilerin rolleri ve temel öğretim işlemleri tanımlanmıştır.

Yaklaşım

Dil ve Öğrenme Kuramı

Anadil Destekli Dil Öğrenmede önerilen karşıtsal öğretim, kuramsal temellerini Chomsky’nin Minimalist Programından almıştır. Minimalist Programın amacı, olası en basit Evrensel Dilbilgisini (Universal Grammar), yani “dil edinimi ile diller arası farklılıkları açıklayabilen en temel/yalın dilbilgisini” sağlamaktır (Pennington, 2002, s. 80). Bunun için dilsel dizge yapıların gösteriminde ve üretiminde olabildiğince ekonomik olmalıdır (Cook & Newson, 1997). Minimalist dilbilgisinde dillerarası değişkenliğin en önemli kaynağı, sözlüktür (the lexicon), çünkü dilbilgisi yapılarının oluşumunda sözcüksel birimlerin özellikleri belirleyicidir (Pennington, 2002). Öte yandan, bütün dillerin dilbilgilerinin

sağlaması gereken temel ilkeler ile birlikte bu ilkelerin farklı dillerde gerçekleştirilme biçimleri vardır (Pennington, 2002).

Dil öğrenme ise işitilen dilin girdisine dayanarak o dile uygun değeri değiştirgeye atamaktan ibarettir; yani “ayarlanan bir dizi bilişsel şalterin (switch) diğer şalterleri tetiklemesi” gibi dil öğrenmede adım adım değiştirge ayarı yapılması gerekir (Pennington, 2002, s. 80). Çocuk dil edinimindeki “değiştirge ayarı”nı (parameter setting) betimlemek için “karmaşık ve çapraşık ağlardan oluşan” dil yetisini bir şalter kutusuna benzeten Chomsky’e (akt. Hilles, 1991) göre, şalterler iki durumdan yalnızca birine (yukarı/aşağı) ayarlanabildiği için her şalter farklı bir yapısal değiştirgeyi temsil eder (Radford, 1998). Dolayısıyla yapısal öğrenmede yaptığı değiştirge ayarıyla çocuk, Evrensel Dilbilgisinin (ED) sunduğu iki almaşık ayardan hangisinin edinilen dildeki değiştirgeye uygun olduğunu belirler (Radford, 1998). Peki ikinci dil öğrencileri “orijinal şalter kutusuna”, “değiştirgelerin varsayılan/fabrika ayarlarına” (default settings) erişebilirler mi? (Hilles, 1991, s. 30). ED ikinci dil öğrenmede erişilebilir mi? Anadile göre ayarlanmış değiştirgeler, ikinci dil için yeniden ayarlanabilir mi?

İkinci dil öğreniminde ED’in erişilebilirliği konusunda “erişimsizlik, doğrudan erişim, dolaylı erişim” (no/direct/indirect access) olmak üzere üç varsayım vardır (White, 2003). İlkinde, evrensel özelliklere anadilin dilbilgisi aracılığıyla erişim sağlanırken ikincisine göre ikinci dil öğrencileri anadilin dilbilgisinden bağımsız olarak ikinci dilin özelliklerini kazanırlar (White, 2003). Dolaylı erişime göre, ikinci dil öğrencileri ED’in ilkeleri ve değiştirgelerine anadilin dilbilgisi aracılığıyla erişim sağlayarak dilbilgisini yeniden yapılandırır ve ikinci dil girdisine göre değiştirgeleri yeniden ayarlarlar (White, 2003). Anadil Destekli Dil Öğrenmenin dayandığı “Tam Aktarım Tam Erişim Varsayımı”na (The Full Transfer Full Access Hypothesis) göre ise, ikinci dil öğrencisinin ikinci dil girdisinden önceki dilbilgisi, “başlangıç durumu” (the initial state), “özel bir dilbilgisidir”; yani anadildir (White, 2003, s. 58). İkinci dil girdisiyle karşılaşan öğrenci, önceden sahip olduğu anadilin dilbilgisini benimseyerek başlangıç durumunu oluşturmak için tüm anadil dilbilgisini aktarır (White, 2003). Ancak anadil dilbilgisi ikinci dil girdisinin özelliklerini içermeyince öğrenci anadilde görülmeyen ED seçeneklerine (yeni değiştirge ayarlarına) başvurur (White, 2003).

Böylelikle, Anadil Destekli Dil Öğrenme öğrenme kuramı olarak Herschensohn’ın 1998’de ikinci dil edinimini yorumlamak için önerdiği Yapılandırmacılığı (Constructionism) benimsemiştir (Herschensohn, 2000). Dilbilgisel bir yaklaşım olan Yapılandırmacılığa göre; “ikinci dil edinimi, anadil aktarımı, Evrensel Dilbilgisi ve bilişsel stratejileri kapsayan stratejilerin birleşimiyle başarılı” (Herschensohn, 2000, s. 205). Dillerarası değişkenliğin biçimsözcüksel olduğu görüşünü destekleyen Yapılandırmacılık, ikinci dil ediniminde ağırlıklı olarak sözcükler ile biçimbilgisinin öğrenildiğini savunmaktadır (Herschensohn, 2000).

Yapılandırmacı modele göre, ikinci dil öğreniminde üç basamak vardır: anadil değerlerinin korunduğu “başlangıç durumu” (initial state), anadil değerlerinin sıfırlanarak (underspecification) ikinci dilin

sözcükleriyle biçim diziminin (morphosyntax) öğrenildiği “ara durum” (intermediate state) ve sözdizimde ikinci dil değerlerinin ayarlandığı “son uzman durumu” (final expert state) (Herschensohn, 2000).

Minimalist Programın ilkelerine göre geliştirilmiş bir öğrenme modeli olan Yapılandırıcılık, ikinci dil öğrenme sürecinde anadile çok önemli bir rol biçmiştir: “Anadil, ikinci dil edinimini sağlayan şablondur”; “Anadil şablonu, ikinci dil öğrenimi için hem hareket noktası hem de ED sınırlamalarına erişim aracı sağlar” (Herschensohn, 2000, ss. 218, 222). Anadil aracılığıyla ikinci dil girdisi işlenir; anadildeki dilbilgisi temel dilsel verileri çözümler; değiştirgelere öncelikle anadilin değerleri atanır ve yine anadilin değerleri ile ikinci dil girdisi çatışınca değiştirgelerin yeniden ayarlanması gereksinimi doğur ki ara dil ne anadilde ne de ikinci dilde bulunan evrensel değerlere böylelikle erişim sağlayabilir. Çünkü anadil değerleriyle olan bu uyumsuzluk fark edilmese, Evrensel Dilbilgisinde sunulan seçeneklere erişim sağlanamaz ve dilbilgisini yeniden yapılandırmak olanaksızlaşır. Bu bakımdan, “Anadil, dilsel evrensellere açılan penceredir” ve ikinci dilin yapılandırılması için gerekli olan yapı iskelesini anadil kurar; kısaca “İkinci bir dil edinmek, dili yeniden öğrenmektir” (Herschensohn, 2000, s. 223).

Desen

Amaçlar

Erek dilde etkili iletişim kurabilmek için akıcılık kadar doğruluğun da önem taşıdığı savlanmıştır. Bu nedenle, biçim-odaklı öğretimin genel amacı, dilbilgisel edinç geliştirmek iken özel amacı ise anadildeki kavramlardan yararlanarak erek dildeki dilbilgisi kavramlarının edinimini daha kolay ve kalıcı hale getirmektir.

İzlenç

Biçim-odaklı dilbilgisi öğretimi, “basit, biçimbilimsel özellikler” üzerinde uygulandığında karmaşık, sözdizimsel yapıların öğretiminde olduğundan daha başarılı sonuçlar verdiği için kipsel eylemlerin öğretiminde biçime odaklanma benimsenmiş ve yapısal bir izlenç öngörülmüştür (Ellis, 2002a). Kipsellik kavramı “yeterlilik, gereklilik, izin, önerilebilirlik ve mantıksal olasılık” olmak üzere beş temel başlıkta ele alınmıştır. İzlençte o ders hangi kipsellik kavramı öğretilcekse, o kavramla ilgili bir tema seçilmiş ve öğretim etkinlikleri onu çağırıştırarak konular çevresinde düzenlenmiştir. Örneğin; önerilebilirlik bildiren “should(n’t)/ought(n’t) to” kipsel eylemlerini sunmak için seçilen dinleme metni, “kamuya açık alanlarda cep telefonu kullanımına ilişkin sorunlar” konusunu işlemiş ve bu yapıların bildirdiği “toplumsal açıdan iyi/kötü davranış biçimi” anlamı ünitenin en başından sezdirilmiştir. Burada amaç, iletişimsel dersleri ortadan kaldırmak değildir; aksine Ellis’in (1999) de belirttiği gibi; dilbilgisi öğretiminde yapısal ve konu-temelli dilbilgisi izlenceleri iletişimsel bir izlençeye göre işlenen ana İngilizce dersleri ile paralel olarak kullanılmalıdır.

Öğrenme ve Öğretme Etkinliklerinin Türleri

Dilbilgisi öğretiminde izledikleri yöntem açısından popüler dilbilgisi kitapları incelendiğinde, “hazır, açık betimleme” ile “denetimli üretim alıştırmaları” olmak üzere iki özelliğin öğretim etkinliklerinde ağır bastığı görülmüş; dilbilgisini açık betimlemelerle öğrencilere aktarılacak bir “içerik” ve denetimli araştırmalarla geliştirilebilecek bir “beceri” olarak gören bu egemen kuramın Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ile İşitsel-Dilsel Yöntemin geleneksel bir karışımı olduğu sonucuna varılmıştır (Ellis, 2002b, ss. 160-161).

Ancak çağdaş dilbilgisi öğretiminde, biçime odaklanma yoluyla öğrencilerin dilbilgisel özellikleri bilinçli olarak fark etmeleri girdinin algılamalı girdiye dönüşebilmesi için ön koşul olarak görülmektedir. VanPatten (akt. Ellis, 1999; Ellis, 2002b) özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerin biçim ile anlama eşzamanlı olarak odaklanmada güçlük çektiğini belirtirken Tomasello (akt. Nassaji & Fotos, 2004) da dil öğrencilerinin erek dildeki girdiyi hem anlam hem biçim açısından aynı anda işleyemediğini bulgulamıştır. Dolayısıyla, girdiyi anlam için işlerken öğrencilerden biçime odaklanmalarını istemek anlamalarını olumsuz etkilerken anlama odaklanmaları istendiğinde ise girdideki dilsel biçimleri fark etmeleri sekteye uğrayacaktır (Ellis, 1999). Bu nedenle, bu uygulamadaki öğretim etkinliklerinde seçici dikkati biçime yöneltmek için “girdi işleme”, “zenginleştirilmiş/arttırılmış girdi” (enriched/enhanced input) ve bilinçlendirme kullanılmıştır. VanPatten tarafından geliştirilen girdi işleme ile öğrencinin erek dil girdisinde sorun yaratabilecek bir özelliğe dikkat etmesi sağlanırken arttırılmış girdi aracılığıyla sorunlu dilbilgisi özelliğinin pek çok örneğiyle karşılaşmaları sağlanır (Ellis, 1999; Larsen-Freeman, 2003).

Arttırılmış girdi sayesinde, “kalın-büyük-eğik yazma, altını çizme, farklı yazı tipleri ve renkleri kullanma” gibi dizgisel tekniklerle vurgulanan erek dil yapısının yazılı metin içindeki çarpıcılığı arttırılır ve öğrencilerin dilbilgisel biçimleri fark etmesi kolaylaşır (Larsen-Freeman, 2003; Nassaji & Fotos, 2004). Bilinçlendirme görevlerinde ise amaç, küçük etkileşimsel gruplar halinde çalışan öğrencilerin dilbilgisel özellikleri kendi başlarına bularak erek dilde farkındalık kazanmalarını sağlamaktır (Larsen-Freeman, 2003). Biçim-odaklı öğretim etkinlikleri geliştirilirken öğrencilerin dikkatini anlama yöneltmek için ise anadile başvurulmuştur. Dillerarası bağlantılar kurulmasını destekleyen Cook (1999), erek dilde yeni bir sözcük ya da dilbilgisi yapısının anlamını sunarken anadilden yararlanılmasını ve bilinçli olarak her iki dili içeren etkinlikler - klasik bir çift-dil görevi (dual-language task) olan çeviri dahil - kullanılmasını önermiştir. Bu bağlamda, ADDÖ uygulamalarında kullanılan bazı öğretim etkinlikleri şöyledir:

Paralel Tümceler ve İkidilli Metinler

Gereklilik kavramını öğrencilerin zihninde canlandırabilmek için Disney’in “Recess” çizgi filmindeki kahramanlar kullanılmıştır: 3. Cadde İlkokulu’nun yaşlı ve katı öğretmeni Ms. Finster’in bildirdiği okul kuralları görsel göstergelerden çıkarımsandıktan sonra emir kipinde yazılır ve anadildeki tümcelerle eşleştirilir. “Yap/Yapma!” iletisini taşıyan gereklilik kavramının Türkçede “-mAII/-mAmAII” biçim birimiyle

gerçekleştirildiğini gören öğrencilerin aynı kavramın İngilizcede “must, mustn’t” kipsel eylemleriyle ifade edildiğini fark etmeleri için İngilizce tunceleri Türkçe paralelleriyle Tablo 1’deki gibi eşleştirmeleri istenir.

Tablo 1. Paralel Tümceler

Emirler	DO's	DON'Ts	Orders
1. Koridorlarda alçak sesle konuşMALısınız	√		a. You mustn't fight with your friends in the playground.
2. Başkalarına karşı nazik ve saygılı davranMALısınız	√		b. You must talk quietly in the school corridors.
3. Okulunuzu temiz tutMALısınız	√		c. You must treat others kindly and respectfully.
4. Oyun bahçesinde arkadaşlarınızla kavga etmeMELİsiniz.		×	d. You mustn't climb over the fences
5. Demir parmaklıklara tırmanmaMALısınız		×	e. You must keep the school clean.

Tablo 2. İkidilli Metinler

English Text	Türkçe Metin
Let's start with some personal details about Carey. For example, can you tell from the picture where he comes from? Look at his passport on the dressing table. Now, you can't see very much of the passport, but from the little you can see, what deductions can you make? Carey CAN'T be British with a passport like that. That's part of the American eagle you can see on the front cover. He MUST be from the United States. Notice the dark uniform hanging up in the wardrobe. Carey wears this in his job. What does this tell us about the kind of work he does? He MAY be a postman or a fireman. Of course, he MIGHT be a policeman or a doorman in a large hotel. Then again, he COULD be a chauffeur, or any one of a number of other things. To know with more certainty exactly what Carey does, we need more evidence about him. Stop reading for a moment and try to find the evidence in the picture. Have you found it? So what's your logical deduction?	Önce Carey hakkındaki kişisel bilgilerle başlayalım. Örneğin, resme bakarak Carey'in hangi ülkeden geldiğini söyleyebilir misiniz? Tuvalet masasındaki pasaportuna bakın. Pasaportun hepsini göremiyorsunuz ama görebildiğiniz kadarıyla ne gibi sonuçlar çıkarabilirsiniz? Carey, böyle bir pasaportla İngiliz <u>olamaz</u> . Pasaportun ön yüzünde gördüğümüz Amerikan kartalının bir bölümü. O halde, Amerika Birleşik Devletlerinden <u>olmalı</u> . Dolapta asılı olan koyu renkli üniformaya bakın. Carey bunu işte giyiyor. Bu yaptığı işle ilgili ne söylüyor? Carey postacı ya da itfaiyeci <u>olabilir</u> . Elbette, polis ya da büyük bir otelde kapı görevlisi de <u>olabilir</u> . Hatta şoför veya başka bir sürü şey de <u>olabilir</u> . Carey'in ne yaptığını daha kesin bilmek için ona ilişkin daha çok kanıtı ihtiyacımız var. Bir süreliğine okumayı bırakın ve resimden kanıt bulmaya çalışın. Buldunuz mu? Peki çıkardığınız sonuç nedir?

Mantıksal olasılık kavramının öğretiminde ise Generation 2000 adlı ders kitabından seçilen bir İngilizce metin görseller eşliğinde kullanılmıştır. Carey adlı bir polisin yatak odasına bakarak çıkarımsamada bulunmaları istenir: “Carey, ne iş yapar? Şimdi nerede, ne yapıyor?” gibi sorulara resme bakarak yanıt verirler (Granger & Beaumont, 1994). Sonuç çıkarmanın “must, can’t, may, might, could” gibi kipsel eylemlerle yapıldığını gösteren İngilizce metin Türkçe dengiyle birlikte verilir ve İngilizce kipsel eylemler büyük ve kalın yazılır. Mantıksal olasılık bildiren İngilizce kipsel eylemler ile Türkçedeki “olmalı, olamaz, olabilir” ifadeleri arasında dillerarası bağlantı kurabilmeleri için İngilizce metindeki kipsel eylemlerin Türkçe metindeki eşlerini bulup Tablo 2’deki gibi altlarını çizmeleri istenir.

Çift-Dil Görevleri

Önerilebilirlik kavramının geçmiş zamandaki ifadesini öğretmek için Avrupalı bir turistin bir İslam ülkesine yaptığı ziyarette başından geçenlerin anlatıldığı İngilizce bir metin verilir ve dört kısa soruyla turistin yanlışlarını kavramaları sağlanır (Granger & Beaumont, 1994). Öykünün devamında, turist geçmişteki yanlışları ardından hayıflanırken “should(n’t)/ought(n’t) to+have+past participle” biçimlerinden yararlanır. Şimdiki zamanda önerilebilirlik kavramının “should(n’t)/ought(n’t) to+infinitive” ile bildirildiğini öğrenmiş olan öğrenciler, Türkçe metindeki “-mAll-y-DI/-mA-mAll-y-DI” biçimlerinden hareket ederek İngilizce paralelindeki boşlukları “should(n’t)/ought (n’t) to” kipsel eylemleriyle Tablo 3’teki gibi doldururlar.

Tablo 3. Çift-Dil Görevi: Okuma ve Yazma

Türkçe Metin	English Text
Şimdi anlıyorum, o fotoğrafı çekmemeliydim. İslam ülkelerindeki kadınların fotoğraf çektirmeleri uygun değil – bu yüzden çok kızdılar. Bu benim hatamdı. Oraya gitmeden önce fas hakkında daha çok bilgi edinmeliydim. Ayrıca fotoğrafı çekmeden önce izin istemeliydim. Şimdi hangi ülkede olursam olayım izin istiyorum. Sonunda olanlar yüzünden de kötü hissediyorum. Kaçmamalıydım. Özür dilemeliydim. Ama o zaman arapça konuşamıyordum. Bu da bir hataydı. Fas’a gitmeden önce birkaç basit ifadeyi öğrenmeliydim. Şimdi biliyorum. Zor yoldan öğrendim.	I now know that I ... <i>shouldn't</i> ...1 have taken the photo. It is not appropriate for women in Moslem countries to have their photos taken – that’s why they got so angry. It was my fault. I2 have found out more about Morocco before going there. I also3 to have asked permission before taking the photo. I do now – no matter what country I’m in. I also feel bad about what happened at the end. I4 to have run away. I5 have apologised. But at the time I couldn’t speak any Arabic. That was also a mistake. I6 to have learnt a few basic phrases before going there. I know that now. I learnt the hard way.

Tablo 4. Çift-Dil Görevi: Dinleme ve Yazma

Çeviri Yazı 1	Çeviri Yazı 2
<p>"I was driving along the A14 when a lorry came from the other side of the road and hit me. My car was really badly damaged. I was lucky that I was wearing my seat belt because all I had was a few broken ribs. Rover was on the back seat. O an bilmiyordum, but he hurt his leg. The ambulance men came and they decided to take me to hospital. I was worried about Rover but they refused to take him with me. I was very upset because I thought I'd never see Rover again. The ambulance raced off to the hospital which was six kilometres away. When I got there, I was amazed to see Rover waiting for me at the entrance. ¹<i>Bir şekilde, nereye gittiğimizi bilmiş olmalı.</i> He's psychic." ²<i>Rover, ambulansı takip etmiş olabilir, but it's difficult to see how.</i></p>	<p>"I was getting married the next day. It was a really cold night, so I switched on the electric blanket. As I got into bed, I heard a knock on the bedroom door. When I opened the door, my cat, Cuddles was outside. She ran in and jumped into bed with me. I was really surprised because she always sleeps downstairs. And I was so tired that I let her stay. Birkaç saat sonra, Cuddles beni uyandırdı. She was licking my face with a strange meow. When I began to wake, I smoked burning. I realised that my electric blanket was about to catch fire. I leapt out of bed and switched it off. Cuddles saved my life. ³<i>Bir şekilde, battaniyede bir sorun olduğunu bilmiş olmalı.</i> I believe animals can see into the future." What do you think? How are animals able to find their way to and from places they've never been to. ⁴<i>Cuddles, battaniyede bir sorun olduğunu bilmiş olamaz.</i> Ya da olabilir mi? Can animals see into the future and sense or feel things they cannot see or hear? Right and let us know about...</p>

Benzer biçimde, geçmiş zamanda mantıksal olasılık kavramını bildirirken "must/can't/may/might/could+have+past participle" biçimini öğretmek için New Streetwise Intermediate kitabının 10. Ünitesinden alınan "Psişik Hayvanlar" metni (Nolasco, 1999) dinletilir ve metni anlamalarını denetlemek için doğru/yanlış türü sorular yöneltilir. İkinci aşamada ise dinleme metni Tablo 4'teki gibi çeviri yazıya dönüştürülür ve mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemlerin geçtiği tümceler Türkçe verilir. Öğrencilerden metni dinlerken çeviri yazıyı okumaları ve numaralandırılmış Türkçe tümcelerin İngilizcelerini duyup yazmaları istenir. Böylece işitsel girdideki "must/can't/may/might/could have+past participle" kipsel eylemlerini görsel girdideki "-miş olmalı/-miş olamaz/-miş olabilir" biçimleri aynı anda eşleştirmeleri sağlanır.

Dil Değişirme ile Bilinçlendirme

Şimdiki zamanda önerilebilirlik bildiren "should(n't)/ought(n't) to" kipsel eylemlerini öğretmek için öğrencilere seyahat konusunda önerilerin sunulduğu bir liste görsel öğeler eşliğinde verilir (Granger & Beaumont, 1994). Resimde Fas'a giden turistlerin yaşadığı çeşitli sorunlar betimlenmiştir, turistlerin yaşadığı sorunlar ile öneriler eşleştirilir. Türkçeye "-mAll" olarak çevirdikleri "should(n't)/ought(n't) to" kipsel eylemlerini "must" ile karıştırdıkları için dil değiştirmeye başvurulur. Önerilebilirlik kavramının

içeriğini betimleyen “yararınızadır/zararınızadır” ifadeleri, İngilizce metne gömülür. Böylece “should(n’t)/ought(n’t) to” kipsel eylemleriyle öğütlenen davranışı gerçekleştirip gerçekleştirilmemenin bireyin isteğine bağlı olduğu anlatılır.

Tablo 5. Dil Değişirme

Türkçe Sözceler	↻ in/advisable ↻	English Utterances
1. Kolera ve sarı humma gibi ciddi hastalıklara karşı <i>aşılmanızda yarar var</i> , as it could be a matter of life and death!		a. You oughtn’t to take too much luggage with you.
2. Bazı temel ifadeleri <i>öğrenmenizde yarar var</i> in case people can’t speak your language.		b. You should get vaccinated against serious diseases like cholera and yellow fever.
3. If you don’t want to get turned back at the border, <i>vizenizi kontrol etmenizde yarar var</i> . For many countries you need a visa before you travel.		c. You shouldn’t carry a lot of cash around with you
4. <i>Fazla eşya almanız zararınızadır</i> . If your rucksack is too heavy, take some things out!		d. You should learn some basic language
5. <i>Yanınızda parayla dolaşmanız zararınızadır</i> in case you get robbed.		e. You ought to check your visa

Tablo 5’teki seyahat önerileri İngilizce denklemleriyle eşleştirilir ve öğrencilerin şimdiki zamanda önerilebilirlik bildiren kipsel eylemleri fark etmeleri sağlanır. Bilinçlendirmeden geçmiş zamandaki gerekliliğin öğretiminde de yararlanılabilir. Resimler eşliğinde şu üç tümce verilir: “Otobüste hiç boş yer yoktu. Ayakta durmam ...”, “Önceden yer ayırtmamıştım ama neyse ki tren dolu değildi ve ayakta durmam ...”, “Akşam yemeği için yer ayırtmamıştım ama restoran boştu. Masa ayırtmam ...”. Resimlere bakarak “gerekti, gerekmedi, gerekmezmiş” ifadeleriyle boşlukları doldurmaları ve “had to, didn’t have to, needn’t have+past participle” biçimlerini içeren karşılıklarıyla eşleştirmeleri istenir.

Biçimlere ilişkin dilbilgisel kuralı kendi başlarına formüleştirebilmeleri için ise buluş soruları yöneltilecek çıkartım tekniğiyle bilinçlendirme yapılır: “Verilen tümcelerin hangisi geçmişte bir şey yapmak gereksizdi ama sen gene de yaptın anlamına gelir?” veya “Verilen tümcelerin hangisi geçmişte bir şey yapmak gereksizdi ve sen de yapmadın anlamına gelir?”. Böylece, öğrencilerin geçmişteki gereksizlik kavramını “gerçekleştirilmiş/gerçekleştirilmemiş” (actualized/non-actualized) olarak ayırt etmeleri sağlanır. Açık kural öğretimini sağlama için de şu ifadeleri tamamlarlar: i. “To express necessity in the past, you use..... . To express non-necessity/lack of necessity in the past, you use and”; ii. “If you did something unnecessary in the past, you use If you didn’t do something unnecessary in the past, you use”

Sözcükleştirme/Ekleştirme (Lexicalisation/Affixation)

Kipsellik temel olarak İngilizcede sözcük düzeyindeki kipsel eylemlerle, Türkçede ise eylem köklerine bitişen eklerle gerçekleştirilir. Tablo 6'daki gibi öğrencilerin dikkatini bu biçimbilimsel ayrıma dikkat çekerek erek dil biçiminin farkındalığı artırılabilir. Bunun için yeterlilik kavramının öğretiminde öğrencilerin daha önce dinleme ve konuşma etkinliğinde karşılaşmış oldukları İngilizce tümcelerden oluşan bir dizelge verilir. Dizelgedeki İngilizce tümceler, "genellik/özellik" (generality/specificity), "zaman" ve "kutupluk" açısından farklıdır. Geçmiş zamanda bir kereliğine güçlükle başarılı bir eylem için özgül yeterlilik bildiren "was/were able to" gibi öbekselle bir eylem kullanılırken her zaman başarılı bir eylem için ise genel yeterlilik bildiren "could" kipselle eylemi kullanılır. Bu ayrıma kavrayıp kavramadıklarını denetlemek için aynı tümcelerin Türkçe karşılıkları verilir, ama eylemler eksiltilidir: "-Ebil" ekinden sonra genellik/özellik, zaman ve kutupluk bildirecek "-iyor, -DI, -mA, -EcEK" eklerini öğrenciler ekler.

Tablo 6. Sözcükleştirme/Ekleştirme

English Modal Verbs	Türkçe Ekler
1. I <u>could</u> read and write when I was five.	a. Yataktan kalkabil.....
2. He <u>will be able to go</u> home in a few weeks' time.	b. Bütün gece çalıştım ama projeyi bitire.....
3. Beethoven <u>wasn't able to hear</u> .	c. Beş yaşındayken okuyup yazabil.....
4. He <u>can</u> get out of bed	d. Beethoven duya.....
5. We <u>were able to re-attach</u> your hand.	e. Elinizi yeniden dikebil.....
6. He <u>can't</u> walk yet	f. Birkaç hafta içinde eve gidebil.....
7. I studied all night, but I <u>wasn't able to</u> finish the project.	g. Henüz yürüye.....

Basitleştirme (Scaffolding)

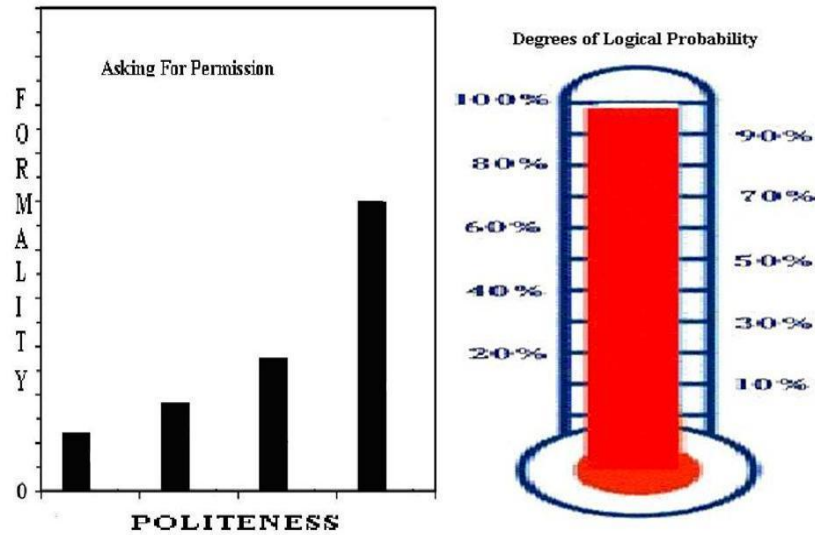
Larsen-Freeman'a (2003) göre, dilsel genellemeleri ifade etmenin ve önemli ilişkileri çarpıcı kılmanın tek yolu sözel kurallar olmadığı gibi; sözel kurallar bazen kullanışsız bile olabilir, çünkü öğrenciler dilbilgisel bir kuralı anlamak için öncelikle kuralın ifadesinde kullanılan dili işlemek, çözmek durumundadır. Bu nedenle, öğrencilerin dilsel genellemeleri daha doğrudan algılayabilmeleri için sözel olmayan yollara başvurulabilir.

Tablo 7. İkidilli Basitleştirme Tablosu

Tense	Ability	Inability
Present	Yataktan kalkABİLiyor	Ama yürüEMiyor
Future	Birkaç hafta içinde eve gidEBİLecek	...ateşlemezsene gidEMeyeceğiz
General Past	Beş yaşındayken okuyup yazABİLiyordum.	Çocukken karanlıkta uyuyAMıyordum
Specific Past	Elinizi yeniden dikEBildik	Bütün gece çalıştım ama projeyi bitirEMedim.

Sözcükleştirme/Ekleştirme bölümündeki yeterlilik kavramının farklı boyutlarını somutlaştırmak ve türleri arasındaki karmaşık ilişkileri basitleştirmek için ikidilli tablolar kullanılabilir. Öğrenciler, Tablo 7'deki Türkçe tümcelerden yararlanarak İngilizce yeterlilik kavramının farklı türlerini ifade etmede kullanılan kipsel eylemleri geri çağırarak boş bırakılan yerleri İngilizce örneklerle doldururlar. Arttırılmış girdi sağlamak için yine yeterlilik bildiren ekler büyük ve koyu yazılabilir.

Basitleştirmede kullanılan diğer görüntüsel araçlar grafiklerle formüllerdir. Formüller kuralların açık öğretiminde, grafikler özellikle "izin, mantıksal olasılık" kavramlarının öğretiminde kullanışlıdır; çünkü Türkçede bu kavramları gerçekleştiren biçimler toplumdilbilimsel ve biçimbilimsel olarak çok çeşitlilik göstermemektedir. İzin istemede kullanılan "can/could/may/might" kipsel eylemlerinin bildirdiği farklı resmiyet ve nezaket derecelerini en kısa yoldan anlatmak ve mantıksal olasılık bildiren "must/can't/may/might/could" kipsel eylemlerinin farklı kesinlik derecelerini göstermek için Şekil 1'deki basitleştirme grafikleri kullanılır.



Şekil 1. Basitleştirme Grafikleri

Çeviri Oturumu

Atkinson'a (akt. Meyer, 2008) göre, yeni öğrenilmiş dilsel birimi vurgulayan çeviri alıştırmaları anadil ve erek dil arasındaki kavramsal, toplumdilbilimsel ve yapısal farklılıkları pekiştirmede yararlı bir araçtır. Öte yandan, Thornbury (akt. Ferrer, t.y., s. 4) de çift yönlü çevirinin, bilgi boşluğunu fark ettirmesi açısından yararlı bir teknik olduğunu savunmuştur. Bu nedenle, kipselliği öğrenirken geçmiş İngilizce tümceler seçilerek ayrı kağıt parçalarına yazılır: "The cat doesn't want any more food. It **CAN'T** be hungry". Öğrenciler zarftan çektikleri İngilizce tümceyi okuyup kağıdın arkasına Türkçesini yazar ve çevirilerini okurlar. Arkadaşının Türkçe tümcesini İngilizceye geri çeviren bir diğer öğrenci ise doğruluğunu denetlemek için özgün çevirisini (İngilizce orijinalini) sorar. Çevirisi yanlışsa, diğer öğrencilerin özgün tümceye en yakın ifade aranır. Böylece tüm öğrenciler çift-yönlü çeviri yapana

değin tur döner ve çift-yönlü çeviri sayesinde öğrencilerin yeni öğrendiği kipsel eylemleri anadil aracılığıyla çapalamaları sağlanmıştır.

Çeviri kullanımı yalnızca bu özel oturum ile sınırlı değildir. Anadil kavramlarından yararlanılarak gerçekleştirilen sunum aşamasının ardından gelen alıştırmalarda, özellikle, yeniden yazma (rewrite) etkinliklerinde, öğrencilerden Sandviç Tekniği kullanmaları istenir. Geleneksel kullanımının aksine, buradaki Sandviç Tekniği öğretmen güdümlü değildir, yani öğrencilerin anadille kurduğu kipsellik kavramları ile İngilizce biçimleri arasındaki etkileşimi sürekli canlı tutmak amaçlanır. Bu sayede kalıcılığın artar ve kullanım otomatikleşir.

Bu öğretim etkinliklerinin üstlendiği başlıca roller ise şunlardır: dillerarası karşılaştırma ile erek dilde dilbilgisel farkındalık yaratmak, anadil kavramlarından yararlanarak öğrencinin dilbilgisi kurallarını kendi başına formüleştirmesini sağlamak, anadili bir öğrenme stratejisi - dillerarası strateji - olarak öğrencilere kazandırmak, dilbilgisi öğretimi sıkıcı, ezberci kural öğrenme ile verimsiz, sınırlı alıştırmalardan kurtarıp daha anlamlı, anlaşılır ve kalıcı kılmak.

Öğrenci Roller

İşitsel-dilselliğin yükselişiyle birlikte, yabancı dil öğretiminin temel amacı “anadil konuşuru gibi” dile egemen öğrenciler yetiştirmektir. Ancak Cook’a (1999, s. 185) göre bu, ikinci dil öğrencileri için “erişilmez bir hedeftir” ve “ikinci dil kullanıcıları, yetersiz anadil konuşurları olarak değil çoklu edince [anadil ve erek dil edinci] sahip dil kullanıcıları olarak görülmelidir”. Bu nedenle, ikinci dil kullanıcısının dış dünyada karşılaşabileceği durumlar ve roller sınıfa taşınmalı; öğretim etkinliklerinde bilinçli olarak öğrencilerin anadilinden yararlanılmalı ve ikinci dil kullanıcısı ya da öğrencisi betimlenirken anadil konuşuru kaynak alınmamalıdır (Cook, 1999, s. 185).

Cook’un bu önerisi dikkate alınarak geliştirilen bütün etkinliklerde, öğrencilerden birer kaşif (explorer), saha dilbilimcisi (field linguist) gibi çalışmalarını beklenmiştir. Bu rolü bir eğretilme ile açıklamak gerekirse; yabancı dil, engin bir okyanus ise ikinci dil öğrencisi de bu okyanusta yolunu anadil pusulasıyla bulmaya çalışan Kaptan Cousteau gibidir. Paralel tümceler ve ikidilli metinler üzerinde çiftler halinde çalışan öğrenciler çıkartım sorularına yanıt bulmak için anadil ve erek dil arasında karşılaştırma yapar ve anadilden yararlanarak erek dile ilişkin denenceler kurup denencelerini sınarlar. Karşıtsal çözümlenmeden elde ettikleri verileri ise ikidilli tablolarda özetleyerek tüm sınıfla paylaşırlar. Dilbilgisi kurallarını kendi başlarına keşfetmeleri, hem bireysel hem toplumsal açıdan daha güvenli, rahat hissetmelerini sağlar, çünkü yabancı dil sınıfı bir bilenin bir bilinmeyenine yine aynı bilinmeyenle açıkladığı gerginlik, huzursuzluk ve can sıkıntısı uyandıran bir ortam olarak bilinegelmiştir. Anadil kavramlarını kullanarak erek dilin dilbilgisini keşfetmek, öğrencilere kendi dilsel betimlemelerini oluşturmak; bir anlamda kendi “mini-dilbilgilerini” geliştirmek (Ellis, 2002b) için olanak tanıdığından öğrenci özerkliği sağlar.

Öğretmen Roller

Stevick'e (1980) göre, bilinçlendirme (consciousness-raising) gözü kapalı öğrencinin yabancı bir patikada öne arkaya koştururken orada burada rastlayacağı engellere ışık tutmaya yarar ve öğretmenin de aynı yolları ve engelleri bilmesi gerekir. Bu nedenle, bu uygulamadaki etkinlikleri yürütülecek kişinin anadil konuşuru olmayan bir öğretmen olması ya da en azından öğrencilerin anadiline ilişkin açık bilgiye sahip olması gereklidir. Bu bağlamda, öğretmene düşen roller şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencileri için hem bir “dil örneği” hem “öğrenci örneği” olmalıdır; çünkü öğrencileri gibi ikinci dili bir yabancı dil olarak öğrenmiş olan öğretmen hem eriştiği dil düzeyi hem öğrenme stratejileri açısından öğrencilerine yol göstermelidir (Medgyes, 1994, s. 54). Böylece “anadil konuşuru gibi olmak” özentisi yerine öğrenciler için daha erişilebilir ve gerçekçi bir rol modeli sağlanır.

2. Öğrencileriyle eş bir öğrenme sürecinden geçtiği için yabancı dil öğrenmede karşılaşılan güçlükleri anlamalı, öngörmeli, önlem almalı ve öğrencilerin gereksinimleri ile sorunları karşısında eşduyum kurmalıdırlar. Medgyes'in (1994, ss. 60, 63) deyişiyle, anadil konuşuru olmayan öğretmende, “anadil konuşurunun asla sahip olamayacağı” bir tür “altıncı duyu” vardır: “Antenleri, anadil konuşurunun farkına varmayacağı en küçücük birimi bile sorunun olası kaynağı olarak algılayabilir”. Ayrıca erek dili bir yabancı dil olarak öğrendiği için öğrencilerinin geçtiği süreçlere ilişkin doğrudan içgörü ve deneyim sahibidir (O'Neill, 1991).

3. Anadil ile erek dilin birlikte etkin bir biçimde kullanımına olanak tanıyan öğretim malzemeleri geliştirmelidir. Öğretilecek dilbilgisi içeriğini dikkatlice çözümleyerek anadil ve erek dil arasındaki farklılıkları saptamalı; yalnızca potansiyel sorun yaratabilecek alanları öngörmekle kalmayıp erek dildeki dilbilgisi kavramlarını kavramayı kolaylaştıracak ikidilli etkinlikler tasarlamalıdır.

İşlem

İzleneye göre beş temel kipsellik kavramı, beş hafta süreyle beşer saatlik oturumlarda biçim-odaklı olarak öğretilmelidir. Her oturumda bir kipsellik kavramı, şimdiki zaman ve geçmiş zamandaki biçimleriyle öğretildiğinden ders planları iki parçalıdır. Amaç, anadil kavramlarından yararlanarak erek dildeki dilbilgisi kavramlarına ilişkin farkındalık kazandırmak olduğu için öğretim etkinlikleri üretimden çok anlamaya dönüktür. Ancak öğrencilerin buluş yoluyla formüleştirdikleri dilbilgisel kuralları, denetimli alıştırmalarla pekiştirmeleri sağlanır. Buna göre hazırlanan “geçmiş zamanda mantıksal olasılık” ünitesinin öğretim etkinlikleri şu işlem sırasını izler:

1. Kısa Anımsatma (Quick Reminder): Bilinen ile bilinmeyeni ilişkilendirebilmeleri ve eski konudan yenisine yumuşak bir geçiş yapabilmeleri için kısa bir dilbilgisi alıştırmaları içinde mantıksal olasılık

kavramının şimdiki zamandaki ifadesi tekrar edilir. Öğrencilerden verilen tümceleri okuyup, şimdiki zamanda mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemler arasından uygun olanın altını çizmeleri istenir.

2. Bağlamlama (Contextualization): Psişik hayvanlar (Nolasco, 1999) konulu dinleme öncesinde öğrencilerden resimlere bakarak olaylara ilişkin çıkarımsamada bulunmaları istenir ve ardından geleceği görebilen hayvanların yaşam kurtarma öyküleri dinletilir. Öğrenciler, metni yalnızca anlamak için dinlerler ve dinlemenin ardından genel anlamalarını sınavan doğru/yanlış türündeki soruları yanıtlarlar.

3. Fark etme (Noticing): Dinleme metni ikinci kez verilir ve bu kez amaç geçmiş zamanda mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemleri fark ettirmektir. Bu nedenle, bir çift-dil görevinden yararlanır: bir yandan metni dinleyip bir yandan İngilizce çeviri yazısını izleyen öğrenciler numaralı tümcelerin İngilizce karşılığını yazarlar. Böylece geçmiş zamanda mantıksal olasılık bildiren “must/can’t/may/might/could have+past participle” yapılarına dikkat etmeleri sağlanır ve eş zamanlı olarak anadildeki biçimiyle ilişkilendirmeleri kolaylaşır.

4. Buluş, Çıkartım ve Formülleştirme (Discovery, Elicitation and Formulation): Çeviri yazıda numaralandırılmış tümcelere göre verilen soruları yanıtlamaları istenir. Amaç, bağlam içindeki dilbilgisi yapısının biçim-anlam-işlevine ilişkin bilgileri buldurmaktır. Örneğin, “Verilen tümcelerin hangisinde konuşmacı bir şeyin doğru olmadığına inanmaktadır?”. Öğrenci çiftleri dinleme metninden elde ettikleri verileri çıkartım sorularıyla çözümlyerek dilbilgisel kurala erişir ve kuralı formülleştirirler: “To make deductions about a state or action in the past, we use: modal verb + ... + ... : e.g. ... ”.

5. Basitleştirme (Scaffolding): İngilizcede “yapı iskelesi” demek olan “scaffolding” terimi, burada anlamayı kolaylaştırmak, görsel araçlarla konuyu özetlemek ve öğrenmenin bellekte izini arttırmak için kullanılan ikidilli tablolaştırmaya verilmiştir bir ad olmakla birlikte temel anlamını işlevsel olarak korumaktadır; çünkü ikidilli tablolarda, kipsel eylemin Türkçedeki biçiminden hareket ederek İngilizcedeki ifadesini ezberden yazmaya çalışan öğrenci anadil temeli üzerine yabancı dilin binasını inşa etmektedir. Bir başka deyişle, anadil bir yapı iskelesi görevi görmekte, erek dildeki dilbilgisinin yapı taşları anadil aracılığıyla dizilmektedir.

6. Pekiştirme (Reinforcement): Denetimli alıştırma ile dilbilgisi kurallarını pekiştirmek amaçlanır. Öğrenciler geçmiş zamanda mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemleri pekiştirmek için yeniden yazma, boşluk doldurma, yanlış bulma gibi çeşitli dilbilgisel alıştırmaları çözerler.

7. Serbest Kullanım (Free Use): Denetimli alıştırmalar ile pekiştirilen kipsel eylemler daha serbest ve iletişimsel etkinlikler içinde kullanılır. Öğrenciler çeşitli durumları betimleyen altı resimden çıkardıkları sonuçları geçmiş zamanda mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemleri kullanarak yazarlar. Bu sayede, görsel bir gösterge aracılığıyla çıkarımsamada bulunur ve yeni öğrendikleri kipsel eylemleri kullanarak

ürün verirler. Anadilden bu son aşamada da yararlanılır; çünkü resimlerden çıkarılan sonuçlar erek dilde ifade edilmeden önce içsel konuşmada Türkçe olarak formüle edilir.

Dilbilgisi öğretim malzemelerindeki yöntemsel seçimleri incelediği çalışmada, Ellis (2002b) üretim (production), alım (reception) ve yargılama (judgment) olmak üzere hedef biçim üzerinde üç tür işlemin gerçekleştirildiğini ve üretimin de “denetimli” ve “serbest” olmak üzere iki türünün bulunduğunu saptamıştır. Denetimli etkinliklerde, öğrenciler bir metin (çoğunlukla ayırık tümceler) üzerinde erek dildeki biçimi üretmelerini gerektirecek biçimde çalışırken serbest etkinliklerde ise hedef biçimi kullanarak kendi tümcelerini üretirler (Ellis, 2002b). En iyi satanlar arasındaki Eastwood’un (1992) ve Murphy’nin (1994) kitaplarında bile “hazır, açık betimleme” ile “denetimli üretim alıştırmaları”nın ağır bastığını belirten Ellis (2002b, s. 161), bu durumu dilbilgisi-çeviri ve işitsel-dilsel yöntemlerin geleneksel bir karışımı olarak nitelemiştir.

Ancak Klapper (1998, s. 22) işlevsel dil öğretimi kılıfına bürünmüş, yalnızca ileti-temelli sınıf etkinliğinin dilbilgisi-çeviri yaklaşımı kadar sorunlu olduğunu belirtmiştir: ilgili dilsel bileşenleri çalışıp içselleştirmeden girilen iletişimsel etkinlikler, öğrenmeyi kolaylaştıracağı yerde öğrencileri dilsel olarak hazır olmadıkları iletişimsel değişimlerde bulunmaya zorlar ve pek çok farklı dilsel birimle birden uğraşmak durumunda kalan öğrencinin güvenini azaltır. Bu yüzden, Anadil Destekli Dil Öğrenmede öncelik bağlamlamaya verilerek öğrencilerin erek dil biçiminin nasıl kullanıldığını fark etmeleri sağlandıktan sonra dilbilgisel kuralı kendi başlarına bulmaları amaçlanmıştır. Öğrenmenin kalıcılığını ve kendiliğindenliğini attırmak için ise denetimli alıştırmalara başvurulduğu gibi daha iletişimsel bir ortamda erek dil biçiminin üretilebilmesi için serbest kullanım aşaması ile süreç tamamlanmıştır.

Yanlış düzeltme konusunda, Anadil Destekli Dil Öğrenme olumsuz geri bildirimde bulunmaktan yanadır; çünkü olumsuz geri bildirim, öğrencilerin yanlış üretimleri ile dilbilgisel açıdan doğru üretim arasındaki ayrımı fark etmelerine yardımcı olur (Ellis, 1998). Larsen-Freeman (2003) ise öğretimsel bir ortamda öğrencilerin edimlerine ilişkin geri bildirim öğrenme için bir fırsat yarattığını ve her yanlışın öğretilebilir bir ana (a teachable moment) dönüştürülebileceğini belirtmiştir.

Ayrıca olumsuz geri bildirim, öğrencilerin denencelerini elemeleri için olumsuz kanıt sağlar: özellikle, “yanlışla sürüklenme/yanıltma tekniği” (the garden path condition) ile “aşırı genelleme yapıldığı anda yanlışla dikkat çekmek” olanaklıdır; çünkü “öğrenciler, neyin yanlış gittiğini yanlışın yapıldığı işlemsel koşullarda kendi başlarına görmelidirler” (Larsen-Freeman, 2003, s. 133; Johnson, akt. Ellis, 1998, s. 52). İngilizce “lead someone down the garden path” (güzel bir bahçeye açıldığını söyleyerek fark ettirmeden birini bir yola sürüklemek) deyiminden gelen yanıltma tekniğinde, kuralı çıkarımsaması için öğrenciye bir dizi düzenli örnek verilir ve sonra kuralı kural dışı bir duruma uygulaması sağlanır ki; öğretmen, tam yanlışın yapıldığı anda düzeltmeyi vererek öğrencilerin dikkatini hem kurala hem kural dışı birimin özel niteliklerine çekmeyi başarır (Celce-Murcia, 1991, ss. 471-472; The Free Dictionary, 2012).

Bu nedenle, izin istemek için sorularda kullanılan “can, could, may, might” kipsel eylemlerinden “could” ve “might”in olumlu veya olumsuz yanıt verirken kullanılmadığını göstermek için yanıtma tekniğinden şöyle yararlanılmıştır: öğrencilerden verilen durumlara uygun olarak izin isteme amacıyla sorular yazmalarını ve bu sorulara kısa yanıtlar vermeleri istenir. Örneğin, “Bir arkadaşının evindesin ve telefonunu kullanmak istiyorsun” durumuna “Could I use your phone?” sorusunu yazan öğrenci, İngilizcede yardımcı eylemle kısa yanıt verildiğini bildiği için “*Yes, you could” diye yanıt yazacaktır ve tam bu noktada öğretmen, izin istemede “could” ve “might” gibi nazik biçimlerin yanıtta kullanılmadığına işaret edecektir. Tomasello ve Herron (Larsen-Freeman, 2003, ss.133-134) da yanıtma tekniğinin kural dışı durumları baştan anlatmaktan daha etkili olduğunu göstermiştir.

Sonuç

Yabancı dil öğretiminde yöntembilimsel gelişme, eytişimsel bir doğaya sahiptir: Önceller ile ardıllar arasındaki yöntembilimsel çatışmanın en yaygın kaynağı ise yabancı dil sınıfında öğrencilerin anadilinin kullanımınıdır (Yavuz & Şimşek, 2008). Yabancı dil öğretim yöntemleri denilince ilk akla gelen Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, ikinci dil ediniminde anadili “kaynak dizge” ve dil öğrenmeyi de dilbilgisi kurallarını ikidilli sözcük listeleri eşliğinde ezberlemeyi gerektiren “entelektüel bir etkinlik” olarak görüşüyle yabancı dil öğretiminde yüzyılı aşkın bir süre hüküm sürecektir bir tartışmayı başlatmıştır (Stern, 1991, s. 455). Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı ilk hareket Düzvarım Yöntemi’dir. “Bir alıştırma tekniği olarak” çeviriden ve “açıklama ile iletişim aracı olarak” anadil kullanımından tümüyle kaçınma, “uygulamada erişilmez olmakla birlikte” çoğu öğretmen tarafından günümüze değin dil eğitiminde bir ülkü olarak görülmüştür (Stern, 1991, s. 458). Bunu anadil edinimi ile yabancı dil öğrenimini eş görmekle birlikte anadilin kavramsal bir ürün olarak yabancı dil öğrenimine kaynak oluşturabileceğini yadsıyan İşitsel-Dilsel Yöntem izlemiş ve Topluluk Odaklı Dil Öğretimi ile Esinlemeli Yöntem gibi tasarımcı yöntemleri anadilden yararlanmışsa da İşitsel-Dilsel Yöntemin etkisindeki diğer bütün ardıl, doğalcı yöntemler yabancı dil sınıfında anadil kullanımını yasaklamıştır. İletişimsel Dil Öğretiminde ise anadilin etkin bir biçimde kullanımına ilişkin herhangi bir veri yoktur ve İletişimsel Yaklaşımın güçlü sürümleri olan İçerik-Temelli Öğretim (Content-Based Instruction) ile Görev-Temelli Dil Öğretiminde (Task-Based Language Teaching) anadilden yararlanılmadığı bilinmektedir.

Yukarıda sözünü ettiğimiz tekdilli ve ikidilli yöntemler arasındaki yüzyıllık etkileşimlerden yabancı dil öğretiminde anadilin kilit önemini vurgulayan melez yöntemler evrilmiştir. 1960’ların işitsel-görsel yöntemini geliştirmek amacıyla C. J. Dodson’ın geliştirdiği *İkidilli Yöntem*, yabancı dil öğrencisini anadilinin öğretmeni durumuna getirmek amacıyla York Üniversitesi’nden Eric Hawkins’in geliştirdiği *Karşılıklı Dil Öğretimi*, önemli kavramların öğretimi gibi belirli noktalarda öğretmenin dil değiştirmeden yararlanmasını öngören Rodolpho Jacobson’ın *Yeni Eşzamanlı Yöntemi* ve Weschler’in İletişimsel Dil Öğretimi ile Dilbilgisi-Çeviri Yöntemini bileştirerek ürettiği *İşlevsel-Çeviri Yöntemi* melez yöntemlerin başlıcalarıdır (Butzkamm, The sandwich technique, para. 1; Cook, 1989, para. 1, 2; Cook, 2001; Weschler, 1997, 2. Bölüm, para. 2).

Anadil Destekli Dil Öğrenmeyi Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi gibi ikidilli yöntemler ile melez yöntemlerden ayıran ise yabancı dil sınıfında dersin öğretim dilinin erek dil olarak korunmasıdır. Bir başka deyişle, bu yöntemlerde öğretim dili olarak öğrencilerin anadili benimsenip dilbilgisi kuralları ve sözcükler çevirileriyle ezberlenirken Anadil Destekli Dil Öğrenmede Chomsky'nin Minimalist Programı ile Yapılandırmacılık temel alınarak karşıtsal bir öğretim ortamı geliştirilmiştir ve ikidilli öğretim etkinlikleri aracılığıyla anadildeki kavramlardan hareket ederek erek dildeki dilbilgisi kavramlarının edinimini daha kolay ve kalıcı hale getirmek amaçlanmıştır.

Erek dilin dilbilgisi öğretimine kavram-temelli bir yaklaşım getiren bu yöntemle gerçekleştirilen dilbilgisi öğretimi ve tekdilli dilbilgisi öğretimi karşılaştırıldığında, Anadil Destekli Dil Öğrenme uygulamalarının İngilizce dilbilgisi başarısını arttırmada daha etkili olduğu ve öğrenmenin daha kalıcı olduğu yapılan deneysel çalışmada bulgulanmıştır (Şimşek, 2010). Anadil Destekli Dil Öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde ise 24 katılımcının hepsinin İngilizce dilbilgisini öğrenirken Türkçe kavramlardan yararlanılmasını olumlu bulduğu ve şu üç gerekçeyi öne sürdüğü görülmüştür: i. Düşünme dilimiz Türkçe olduğu için İngilizce dilbilgisini Türkçe ile kavramlaştırıyoruz; ii. Bilinenden bilinmeyene gitmek öğrenmeyi kolaylaştırdığı için dilbilgisi kavramlarını öğrenirken İngilizce ile Türkçeyi karşılaştırıyoruz; iii. Dilbilgisi kavramlarını öğrenirken Türkçeden yararlanınca daha etkili öğreniyoruz (Şimşek, basımda).

Bu bağlamda, çağdaş bir dil öğretim yöntemi öğrencilerin en temel dayanağı olan anadilden destek almalıdır. Yöntembilimciler, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğrencilerin ana dilindeki kavramlardan etkin olarak yararlanan yeni öğretim yöntemleri arayışında olmalılar. Sadece İngilizce hareketinin (The English-Only Movement) küresel hegemonyası, ana dili yabancı dil öğretiminden dışlamış olsa da öğrencilerin ana dilindeki kavramlardan yararlanarak yabancı dil öğretmeyi amaç edinen yerel yöntemler geliştirilmeli ve ana dile yabancı dil öğretimi alanındaki saygınlığı yeniden kazandırılmalıdır. Böylelikle, Anadil Destekli Dil Öğrenmenin öngördüğü karşıtsal öğretimin gereği olarak paralel tümceler, ikidilli metinler, çift-dil görevleri, ikidilli kolaylaştırma tabloları gibi çeşitli öğretim etkinlikleri geliştirilmiştir. Öğrenmenin niteliğini iyileştirmek ve kalıcılığını arttırmak için ders kitabı yazarları da tekdilliliğin etkisinden kurtulmalı; ana dil kavramları üzerine erek dilin inşasını kolaylaştıracak öğretimsel malzemeler üretmelidirler. Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı konusunda hep çekimser kalmış olan öğretmenler de bilinenden bilinmeyene ilkesini gözeterek erek dili ana dil üzerine kurmalı, karşıtsal çözümlerle ile dillerarası benzerlik ve farklılıkları saptayarak öğrencilerin dillerarası stratejiler geliştirmelerini ve dilsel farkındalığın artırılmasını sağlamalıdır.

Kaynaklar

- Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes*. Essex: Longman Group UK Limited.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English-only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 9-32. Retrieved January 2, 2009, from <http://www.jstor.org/stable/3586949>
- Bacherman, D. M. (2007). *The use of students' first language in second-language learning in a computer-based environment*. Doctoral dissertation, Walden University, Minneapolis. Retrieved November 9, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3240051).
- Butzkamm, W. (t.y.). The bilingual method: An overview. Retrieved May 17, 2010, from <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/bilmethod.html>
- Butzkamm, W. (2000). Bilingual method. In Michael Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, (pp. 84-87). New York: Routledge. Retrieved August 10, 2011, from http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/b2000_bilingual.html
- Butzkamm, W. (2003). The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal*, (28), 29-39. Retrieved June 5, 2010, from <http://www.itmfl.org.uk/modules/teaching/1a/paper1a4.pdf>
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 459-480. Retrieved November 23, 2009, from <http://www.jstor.org/stable/3586980>
- Cook, V. (1989). Reciprocal language teaching: Another alternative. *Modern English Teacher*, 16 (3/4), 48-53. Retrieved January 2, 2009, from <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/ReciprocalLT.htm>
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (2), 185-209. Retrieved March 10, 2009, from <http://www.jstor.org/stable/3587717>.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Cook, V. & Newson, M. (1997). *Chomsky's universal grammar: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 39-60. Retrieved October 15, 2009, from <http://www.jstor.org/stable/3587901>.
- Ellis, R. (1999). Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80. Retrieved August 3, 2011, from <http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FAPL%2FAPL19%2FS0267190599190044a.pdf&code=8882424d3b2d1fad215d621ee092fd38>
- Ellis, R. (2002a). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *SSLA*, 24, 223-236. Retrieved May 12, 2012, from http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FSLA%2FSLA24_02%2FS0272263102002073a.pdf&code=60c328038b94d5c779829c68c457666d

- Ellis, R. (2002b). Methodological options in grammar teaching materials. In Hinkel, E. & Fotos, S. (Eds), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, (pp. 155-179). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Lead down the garden path. (2012) In *The Free Dictionary By Farlex*. Retrieved July 24, 2012, from <http://idioms.thefreedictionary.com/lead+down+the+garden+path>
- Ferrer, V. (t.y.). Using the mother tongue to promote noticing: Translation as a way of scaffolding learner language, 1-6. Retrieved February 2, 2009, from http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20to%20promote%20noticing.pdf
- Gabrielatos, C. (2001). L1 use in ELT: Not a skeleton, but a bone of contention. *Bridges*, 6, 33-35. Retrieved May 5, 2008, from <http://www.gabrielatos.com/L1UseInELT-Bridges.pdf>
- Gill, S. (2005). The L1 in the L2 classroom. *HLT Magazine*, 5. Retrieved August 15, 2010, from <http://www.hlomag.co.uk/sep05/mart03.htm>.
- Govindasamy, S. (1994). *The effect of contrastive grammar instruction on clarity and coherence in the writings of Malay ESL college students*. Doctoral dissertation, The State University of New Jersey, New Jersey. Retrieved November 9, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 9514120).
- Granger, C. & Beaumont, D. (1994). *Generation 2000 student's book 3*. Oxford: Heinemann.
- Grant, N. (1993). Preface. In N. Grant (Ed.), *Teaching monolingual classes* (p. v). Essex: Longman Group UK Limited.
- Herschensohn, J. (2000). *The second time around minimalism and L2 acquisition*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Hilles, S. (1991). Access to universal grammar in second language acquisition. In Eubank, L. (Ed), *Point Counterpoint Universal Grammar in the Second Language* (pp. 305-338). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanatlar, G. M. (2005). *L1 use in beginner level EFL speaking classes and its effect on elementary level students' oral performances*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1654. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Klapper, J. (1998). Language learning at school and university: the great grammar debate continues (II). *Language Learning Journal*, 18 (1), 22-28. Retrieved December 23, 2008, from <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all?content=10.1080/09571739885200211>
- Kobayashi, H. & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: translation versus direct composition. *Language Learning*, 42, 183-209. Retrieved December 12, 2012, from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00707.x/abstract>
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston: Heinle.
- Lotto L. & De Groot, A. M. B. (1998). Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. *Language Learning Journal*, 48 (1), 31-69. Retrieved August 1, 2011, from <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=2458654>

- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-Native Teachers, Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*, (pp. 63-84). Retrieved December 29, 2009, from <http://www.springerlink.com/content/p595301320268941/>
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Hong Kong: Macmillan Publishers Ltd.
- Meyer, H. (2008). The pedagogical implications of L1 use in the L2 classroom. Retrieved January 23, 2009, from <http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-08/meyer1.pdf>
- Miles, R. (2004). *Evaluating the use of L1 in the English language classroom*. Unpublished master's thesis, University of Birmingham, Birmingham. Retrieved May 5, 2008, from <http://www.bhamlive3.bham.ac.uk/Documents/collegeartslaw/cels/essays/mateftlesdissertations/Milesdiss.pdf>
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145. Retrieved April 21, 2012, from <http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FAPL%2FAPL24%2FS0267190504000066a.pdf&code=4965c639ba5e2efc79829c68c457666d>
- Nolasco, R. (1999). *New streetwise intermediate student's book*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, R. (1991). The plausible myth of learner-centredness: Or the importance of doing ordinary things well. *English Language Teaching Journal*, 45 (4), 293-304.
- Pennington, M. C. (2002). Grammar and communication: New directions in theory and practice. In Hinkel, E. & Fotos, S. (Eds), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 77-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Polio, C. G. & Duff, P. A. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 313-326. Retrieved October 29, 2009, from <http://www.jstor.org/stable/330110>
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: the role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80, 478-493. Retrieved March 8, 2010, from <http://www.jstor.org/stable/329727>
- Radford, A. (1998). *Syntactic theory and the structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramachandran, S. D. & Rahim, H. A. (2004). Meaning recall and retention: the impact of the translation method on elementary level learners' vocabulary learning. *RELC Journal*, 35 (2), 161-178. Retrieved June 20, 2009, from: <http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/2/161>
- Rell, A. B. (2005). *The role of the first language (L1) in the second language (L2) classroom*. Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles. Retrieved November 9, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3175179).
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Newbury House, Rowley, Massachusetts.

- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, 39 (2), 76-87. Retrieved August 1, 2011, from http://www.chubut.edu.ar/descargas/ingles/swan_article.pdf
- Şimşek, M. R. (2010). The Effects of L1 Use in the Teaching of L2 Grammar Concepts on the Students' Achievement. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6 (2), 142-169. Retrieved January 10, 2011, from http://eku.comu.edu.tr/eku_eski/index/6/2/mrsimsek.pdf
- Şimşek, M. R. (in press). Autonomized Grammar Instruction Through L1 Use. *Paper presented at the 1st Zirve University International ELT Conference: INDEPENDENT LEARNING*. Gaziantep, Turkey.
- Taylor, A. M. (2002) *A meta-analysis on the effects of L1 glosses on L2 reading comprehension*. Doctoral Dissertation, Purdue University, Indiana. Retrieved November 9, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3099215).
- Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Vaezi, S. ve Mirzaei, M. (2007). The effect of using translation from L1 to L2 as a teaching technique on the improvement of EFL learners' linguistic accuracy - focus on form. *HLT Magazine*, 5. Retrieved December 10, 2012, from <http://www.hltmag.co.uk/sep07/mart03.htm>
- Viakinnou-Brinson, L. (2006). To teach or not to teach in the target language only? The effect of target language only and code-switching on the grammatical performance of elementary level French students. Doctoral Dissertation, Emory University, Georgia. Retrieved November 9, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3234055).
- Weschler, R. (1997). Uses of Japanese (L1) in the English classroom: introducing the functional-translation method. *The Internet TESL Journal*, 3 (11). Retrieved December 20, 2008, from <http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html>
- White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yavuz, M. A. & Şimşek, M. R. (2008). Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Eytışimsel İncelemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (4), 47-64. <http://www.sbe.deu.edu.tr/dergi/cilt10.sayı4/10.4%20yavuz%20şimşek.pdf> adresinden 17 Mayıs 2009 tarihinde indirilmiştir.