

# DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE SÖYLEM-DİLBİLGİSİ YAKLAŞIMI: Eski köye yeni adet mi, yoksa “Biz bunu zaten yapıyoruz” mu?

Özden Fidan

## Özet

*İkinci dil öğretiminde, dil öğrencilerinin iletişimsel edinçlerinin geliştirilmesinde dilbilgisi dersleri büyük bir paya sahiptir. Dilbilgisi öğretiminin öğrencilerin iletişimsel edinçlerini destekleyecek biçimde etkinleştirilmesi için yapılan önerilerden biri de söylem-dilbilgisi yaklaşımıdır. Bu yazının amacı, ikinci dil öğretimi çerçevesinde dilbilgisi öğretiminde eğitim amaçlı söylem-dilbilgisi yaklaşımını Türkçe sözlü söylem örnekleriyle tanıtmaktır.*

**Anahtar sözcükler:** İkinci dil öğretimi, dilbilgisi öğretimi, söylem-dilbilgisi, eğitim amaçlı söylem-dilbilgisi.

## (Discourse-Grammar Approach in Grammar Instruction: Is it an innovation, or have we already been practising it?)

### Abstract

*In second language teaching grammar lessons should not only aim at developing learners' grammatical competence, but also improve their communicative competence. Pedagogic discourse-grammar approach to grammar instruction explains the use of 'grammar' in 'discourse' to develop learners' communicative competence. To this end, this article outlines main concepts underlying pedagogic discourse grammar approach by giving examples from Turkish spoken corpora and proposes that discourse-based language items should be incorporated in materials designed for teaching Turkish as second language.*

**Keywords:** Second language teaching, grammar instruction, discourse-grammar, pedagogic discourse-grammar

### 1. Ön Belirlemeler

İkinci dil (bundan sonra D2) öğretiminde dilbilgisi derslerinin neleri kapsamı gerektiği ve daha etkin bir ikinci dil öğretimi için öğrenme hedeflerinin öğrencilere nasıl sunulacağı dilbilgisi öğretiminin sonu gelmeyen tartışma konusu olagelmıştır. Bu tartışmalar, D2 öğretiminde biçim-odaklı ve anlam-odaklı bakış açıları üzerine temellenmektedir. Biçim odaklı dilbilgileri dilin yapısıyla ilgili açıklamaları öncelikle, anlam odaklı dilbilgileri ise dilin kullanımsal özelliklerini incelemektedir (Larsen-Freeman 2001:251).

Biçim ve anlam odaklı yaklaşım tartışmalarının yanında Bilgi İşleme Modeli, hedef dilde iletişimsel edincin oluşması ve gelişmesi için dil öğrencilerinin örtük dilbilgilerini destekleyecek etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini savunur. Fotos 2001 D2 ya da yabancı dil öğreniminde bilgi işleme sürecinin üç temel bileşeni olduğunu belirtmektedir:

- i. Girdi
- ii. Merkezi işleme
- iii. Çıktı

Karmaşık bilişsel açıklamalara girmeden yukarıdaki bileşenleri şöyle açıklayabiliriz: Girdi, öğrencinin hedef dille karşı karşıya geldiği denetimli (sınıf içi etkinlikler) ve denetimsiz (hedef dille sınıf dışında karşı karşıya kalma) tüm durumları kapsar. Merkezi işleme, öğrencinin girdiyi bilgiye dönüştürme sürecidir. Bu süreç açık bilgilendirme ya da öğrencinin kendi kendine yaptığı çıkarımlarla, yani örtük bilgilendirme/bilgilenme aracılığıyla işler. Çıktı ise girdi ve merkezi işleme sonucunda öğrencinin ortaya koyduğu dilsel ve iletişimsel edimdir. Bilgi işlemede öğrenme hedeflerinin beklenen çıktıya dönüşmesi için girdinin açık ve örtük öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda D2 öğretimi çalışmalarında anlam-odaklı ve biçim-odaklı gibi iki temel bakış açısı birarada ele alınmaktadır. Biçim odaklı yaklaşım günümüzde dilbilgisi öğretiminde yaygın olarak uygulanmakta olan biçim öğretiminin ön planda tutulduğu öğretime gönderimde bulunur. Anlam-odaklı yaklaşım ise amacın sadece anlamın işlenmesi olduğu iletişimsel amaçlı etkinlikler içermektedir. Biçim-odaklı ve anlam-odaklı öğrenme yaklaşımlarının ortak savunusu, öğrencinin hedef dille ilgili bilgisi yani anadili ve hedef dil arasındaki biçimsel, anlamsal ve kullanımsal/iletişimsel farklılıkların ayırdına varmasının D2'nin daha etkin bir biçimde öğrenilmesine katkıda bulunduğudur.<sup>1</sup>

Son yıllarda yapılan çalışmalarda, dilbilgisel yapıların işlevlerinin öncelendiği etkinlikler üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Bunlar, dilsel biçimlerin farklı söylem durumlarındaki kullanımlarını öğretme, yani iletişimsel edinci destekleme amacıyla biçimin kullanıldığı, biçime odaklanan etkinliklerdir. Biçime-odaklanan (focus-on-form)

<sup>1</sup> Bu konuda daha ayrıntılı bilgi ve sınıf içi etkinlik önerisi için bkz. Bu sayı, Ayşen Cem "Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi" başlıklı yazı.

öğretim, ‘öğrencinin dikkatini açık ya da örtük olarak dilsel biçime çekmek için harcanan eğitimsel çaba’ olarak tanımlanmaktadır (Doughty 2001:210).

Biçime-odaklanan etkinlikler, anlamın tamamen dışlandığı bir D2 öğretimini öngörmez. Burada temel olan, hedef dilde anlama ulaşmak için iyi yönlendirilmiş sınıf etkinliklerinin, etkileşimsel bağlam içine oturtulabileceği ve hedef dilin doğal bağlamının da işin içine katılarak düzenlenebileceğidir. D2’de iletişimsel edinci desteklemek için dilbilgisi bilincinin oluşturulmasına yönelik sınıf içi etkinlikler anlam-odaklı hedef dil kullanımını geliştirmektedir (Fotos 1994 ve Van Lier 2002). Bu noktada, nasıl bir dilbilgisi programı düzenlenmelidir sorusu önem kazanmaktadır. Bu soruya verilecek farklı yanıtlar olacaktır elbette. Biz burada, bu sorunun olası yanıtlarından biri olan söylem-dilbilgisi yaklaşımını tanıtmayı amaçlıyoruz. Aşağıdaki bölümde bu yaklaşım ele alınmaktadır.

## 2. Söylem Dilbilgisi ve Eğitim Amaçlı Söylem Dilbilgisi

Hughes ve McCarthy 1998, söylem dilbilgisi bakış açısını dilbilgisi öğretimine uyguladıkları çalışmalarında, salt tümce tabanlı dilbilgisi öğretiminin yetersiz olduğunu, bunun yanında temelini dilin söylemsel özelliklerinin oluşturduğu bir dilbilgisi öğretime ağırlık verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Eğitim amaçlı söylem dilbilgisi, işlevci yaklaşıma koşut olarak dilbilgisi öğretiminde bağlamdan kopuk olarak sunulan “örnek tümceler”in D2’deki iletişimsel edincin gelişmesinde yetersiz kaldığını savunur. Bu yaklaşımın kuramsal temelleri, dilbilim alanında yapılan söylem çözümleme yaklaşımlarına dayanır. Bu alanda yapılan çalışmalarda ortaya konan temel görüş dilbilgisi, dilbilgisel yapı ya da örüntüler ile dil kullanımında yapılan seçimler arasında açık bir ilişki olduğudur (Halliday 1985; Hopper 1988; Cumming ve Ono 1997; Drew ve Sorjenen 1997; Ochs, Schegloff ve Thompson 1996; Downing ve Locke 1992). Söylem dilbilgisi çalışmalarında, dil kullanıcılarının iletilerini oluştururken, bu iletiyi açık, bağdaşık, bağlantılı ve iyi düzenlenmiş olarak sunmada dilsel seçim mekanizmalarını açıklamak temel amaçtır. Böyle bir açıklama modeli dil öğretimine aktarıldığında yapı öğretiminin yanında bu yapıların doğal konuşmadaki işlevleri ve kullanımındaki çeşitlenmeleri de öğrenciye sunulabilecektir.

Bu türden bir kuramsal taban üzerine kurulan sözkonusu dilbilgisi öğretimi yaklaşımında şimdiye değin uygulanmış ve bugün de uygulanmakta olan dilbilgisi öğretiminde de kullanılan *konu listeleri, kurallar, sözlü ve yazılı dilbilgisi, bağlam bağımlı olgular* gibi değişkenler temel alınmaktadır. Bununla birlikte eğitim amaçlı söylem-dilbilgisi yaklaşımı, var olan dilbilgisi öğretimi anlayışındaki bu değişkenlerin ele alınışındaki bakış açısına yönelik bazı değişiklikler öngörmektedir. Az önce belirtilen öğretim değişkenleriyle ilgili olarak söylem-dilbilgisi yaklaşımının öngördüğü bakış açısı aşağıda, sırasıyla konu listeleri, kurallar, sözlü ve yazılı dilbilgisi, bağlam bağımlı olgular başlıkları altında sunulmaktadır.

### Konu listeleri

Geleneksel dilbilgisi öğretiminde programlar, belli sözcük kümelerinin oluşturduğu biçimsel seçim listelerine dayanmaktadır. Öğretim programlarındaki öğrenme hedefleri de biçimsel/tümce tabanlı dilbilgisi doğrultusunda belirlenmekte ve programlar da buna göre oluşturulmaktadır. Buna göre, kişi adıları (ben, sen, o, biz, siz, onlar) ve işaret adıları<sup>2</sup> (bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar) gibi gönderimsel öğeler, ayrı ayrı başlıklandırılmaktadır (Ediskun 1985 Hengirmen 1995 ve Gencan 2001). Oysa dilbilgisel olarak sınıflandırılmış olan adılar, söylem işlevleri açısından bakıldığında temelde gönderimsel birimlerdir ve süregiden söylem bağlamında dilbilgisel tanım ya da işlevlerinin dışına çıkabilmektedir. Doğal konuşma söyleminde adil kullanımını aşağıdaki örnek üzerinde inceleyelim<sup>3</sup>:

### Örnek 1

|   |   |
|---|---|
| <p>(DÜN AKŞAM NELER OLDU?)</p> <p>(...)</p> <p>K: ondan sonra zaten geldik arabayla<br/>polis durdurdu Gökhan ısrar et-<br/>Atıl hiç içki içmedi tamam mı?</p> <p>Z: Eee?</p> <p>K: Gelicek diye<br/>arabayı kullanıcak diye<br/>hem de o bira içmeyi sevmiyo<br/>ondan sonra<br/>arabaya bindik Gökhan tutturdu ben götürcem diye</p> <p>Z: Gökhan ne kadar içti</p> <p>K: o üç bira içti<br/>dedik ya boşver yani bak şimdi hazır burada içki<br/>içmeyen adam<br/>yok ya bişey olmaz ben dedi altı bira...<br/>İlke diyo ki klasik lafıdır diyo</p> <p>Z: hahaha</p> <p>K: <b>ben</b> altı bira içtim<br/>üç çıktı</p> | <p>Z: hahaha</p> <p>K: bilmem ne falan diye</p> <p>Z: Eee?</p> <p>K: ondan sonra işte ben askerim dedi<br/>daha üç günlük şeyim var falan dedi<br/>adam <b>buna</b> tekrar üfletti<br/>bi daha üfletti<br/>yok<br/><b>bu</b> hortumu çıkarttı taktı bilmem ne yaptı<br/>zorla elliyi gösterdi<br/>hah tamam elli dedi</p> <p>Z: iyi bence hani askerim demesine iyi tepki<br/>göstermemişler</p> <p>K: uğraştı</p> <p>Z: daha</p> <p>K: ya şey diye<br/>Askerden yeni geldim Hani işte arkadaşlarla yaptık<br/>bi<br/>çalgınlık</p> <p>Z: ha ha</p> |
|---|---|

<sup>2</sup> Türkçede adılaştırma, adil silme ve adil düşürme ile ilgili çalışmalar için bkz. Ruhi 1992, Öztürk 1999, Öztürk 2001, Aydın 2002, Demircan 2005.

<sup>3</sup> Bu sözlü veri daha önce Cengiz ve Cem-Değer 2005'te kullanılmıştır. Bu çalışmadaki örneklerde kullandığımız doğal konuşma kayıtlarını benimle paylaştığı için A. Cem ve Ö. Cengiz'e teşekkür ederim.

Örnek 1’de koyu yazılmış olan ‘*ben*’ adının -tümce tabanlı düşünülürken- o anda konuşan kişiye/tümceyi söyleyen kişiye gönderimde bulunması beklenir. Ancak yukarıdaki gibi bir karşılıklı konuşma bağlamında ‘*ben*’ adlı konuşmanın katılımcısı olmayan üçüncü bir kişiye (Gökhan) gönderimde bulunmaktadır. Tümce tabanlı dilbilgisi öğretiminde bu türden gönderimsel kaymalar ister istemez yoksayılmak zorundadır, çünkü bağlamı olmayan bir tümce farklı gönderim olasılıklarına izin vermemektedir. Türkçede doğal iletişim durumunda ne türden bir gösterim ögesinin niçin seçileceği ya da seçilmeyeceği, kullanılmasının ya da kullanılmamasının hangi koşullarla yönlendirildiği bilgisi, biçimsel bakış açısına sahip dilbilgisi kitaplarında yer almamaktadır. Oysa Örnek 1’de görülen türden adıl kullanımlarıyla ilgili ayrıntılı ve açık bilgiler söz konusu olduğunda dilbilgisinin söylemsel özelliklerinin gözönünde bulundurulması gerekir. Dilbilgisi öğretiminde işlev için içine girdiğinde dilbilgisi, söyleme dönüşmekte ve bu da dilbilgisel birimlere sadece yapısal değil söylemsel açıklamaların da getirilmesini gerektirmektedir. Bu türden bir belirleme, kullanımdaki dili daha yetkin bir biçimde temsil edecek seçim listelerini barındıran yeni bir eğitim amaçlı dilbilgisi anlayışı geliştirmek anlamına gelmektedir<sup>4</sup>.

## **Kurallar**

Kurallar değişkeniyle ilgili olarak şunları söyleyebiliriz: Biçimci dilbilgileri, dilbilgisi kurallarını olabildiğince açık bir biçimde betimler. Örneğin, Türkçede, ‘Adıllar, adların yerini tutan, kişi, iyelik, ilgi, gösterme ya da belgisizlik belirten biçimlerdir’ (Demircan 2005:10) gibi bir dilbilgisel tanım temelinde sınıf içinde örnek tümcelerle adıl kullanımı öğretilir. Ancak doğal konuşma bağlamı söz konusu olduğunda adılların temel işlevleri dışında da kullanıldığı görülmektedir. Örnek 1’e geri dönecek olursak, *bu* adlı, konuşmanın katılımcısı olmayan üçüncü bir kişiye (hatta yakındaki nesne/kişiye değil konuşma bağlamında bulunmayan bir varlığa) gönderimde bulunmaktadır. Bu da adılların iletişim bağlamı açısından temel dilbilgisel işlevlerinin ötesinde anlamlar yüklendiği anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında iletişim

<sup>4</sup> ‘Eğitim amaçlı dilbilgisi’, dilin kendisinin açıklanmasının amaçlandığı genel ‘dilbilgisi’ çalışmalarından farklı olarak bir dile ait dilbilgisel kuralların kısa ve basit bir biçimde açıklandığı, bu açıklamalara yönelik alışımların yer aldığı ve o dili öğrenmek isteyen herkes için hazırlanmış, dilin kullanımına yönelik bilgilendirmelerin öncelendiği çalışmalardır. Türkçede, S. Özsoy 1999 ve M. Hengirmen 1995 gibi çalışmalar bu tür içinde kabul edilebilir.

bağlamlarında katılımcıların adil seçimlerini neye göre yaptıklarının saptanması önemlidir. Bunun için de dilin çeşitli durum bağlamlarındaki doğal dil kullanımlarını içeren geniş bir bütüncü oluşturulması ve dilbilgisel yapıların işlevlerinin bu bütüncü üzerinden saptanması gerekmektedir.

### **Sözlü ve Yazılı Dilbilgisi**

Sözlü ve yazılı dilbilgisiyle ilgili olarak vurgulanan, dilbilgisi öğretiminde farklı bağlamlarda üretilmiş yazılı ve sözlü metinlerin, dilbilgisi öğretimini daha etkili hale getireceğidir. Bu çerçevede yazılı ve sözlü dilbilgisi arasındaki farkları ortaya koymak önemlidir. Örneğin Türkçede yantümceleme biçimsel olarak adlaştırma için “-DİK-, -mA-, -mAK-”, sıfatlaştırma için “-An-, -DİK-, AcAK-” ve zarflaştırma için “-ArAk-, -IncA-, -mAk için, -ken” gibi yantümceleme işlemcileriyle yapılmaktadır. Sınıf içinde dersin öğrenme hedefi olan yapının öğretilmesi ve pekiştirilmesi için yüzlerce örnek tümce oluşturulabilir. Oysa sözlü dilbilgisi sözkonusu olduğunda bizim sınıf içinde oluşturduğumuz ‘mükemmel’ tümcelerle kurduğumuz hedef dil dünyası, öğrenciler sınıf dışında hedef dille etkileşime girdiğinde yıkılacaktır. Sınırlı bir veri tabanı üzerinden yaptığımız incelemede<sup>5</sup> yantümcelemenin daha çok yazılı dilde ortaya çıktığını (Gazete köşe yazısında toplam 37 tümcede 21, gazete haber metninde toplam 8 tümcede 11, anlatı metninde toplam 38 tümcede 29 yantümceleme) bunun yanında sözlü dilde ise planlanmamış konuşmada konuşucular tarafından pek de tercih edilmediğini (3-3,5 dakikalık planlanmamış karşılıklı konuşmada toplam 132 ezgi birimde 7 yantümceleme<sup>6</sup>) gözlemledik. Aşağıdaki örneği inceleyelim.

<sup>5</sup> Bu inceleme bir ön gözlem niteliği taşımaktadır. Bu ön gözlemde bir gazete köşe yazısı, bir yazınsal metin, ve 3,5 dk’lık bir doğal konuşma metni incelenerek yantümceleme sıklığına bakılmıştır. İncelenen yazılı metinlerin künyeleri EK’te verilmiştir.

<sup>6</sup> Sözdizimsel çözümlemede inceleme birimi öbek ya da tümce iken, karşılıklı konuşma çözümlemesinde ise ezgi birimdir. Türkçe karşılıklı konuşma söyleminde, ezgibirimlerinde sıklıkla görülen sözdizimsel yapının (eksiltili) tümcecik olduğu, ve ezgi birimlerin ortalama 3 sözcükten oluştuğu belirtilmektedir. (bkz. Cengiz ve Cem-Değer 2005.) Bu çalışmada doğal konuşma akışı içindeki ezgi birimler, Cengiz ve Cem-Değer 2005’te belirlendiği biçimiyle alınmış, daha kolay izlenebilmesi için ‘#’ işareti ile ayrılmıştır.

## Örnek 2A

### (GÖZDE HAKKINDA)

(...)

S: Eeee?

D: İşte biz de geçen gün telefonda konuştuk # Darko gelmiş # n'aptınız dedim # ben de şimdi kuzenle oturuyorum falan diye geçiştiriyö lafı # ondan sonracıma # bi dahaki bayrama mı # yaza mı dedi # bi şeyler düşünüyöruz artık dedi # ne gibi şeyler dedim ben de # evlenmek mi dedim # Bak dedim ş...siz # benden önce evlenemezsin falan dedim böyle # yok dedi # evlilik değil değil # nişanlılık dedi # allahın keliyle...

S: Sen gördün mü resmini?

D: Ya resmini görmedim # şey söyledi # Gözde kendisi söyledi # kafası kel

(...)

Örnek 2A'da 'S' ve 'D' konuşucuları (bu konuşucular eğitimli ve büyük şehirde yaşayan bireylerdir), ortak arkadaşları Gözde hakkında konuşmaktadır. 'D', 'S'ye Gözde'yle yaptığı telefon konuşmasını aktarmaktadır. Görüldüğü gibi 'S' konuşucusu, telefon görüşmesiyle ilgili bilgiyi aktarırken beşinci ezgi birimdeki 'diye' yapısı dışında yantümcelelemeye başvurmamaktadır. Bunun yerine aktardığı telefon görüşmesindeki bilgileri yantümcelelemeye başvurmadan doğrudan konuşulduğu biçimiyle yinelemektedir. Örnek 2B'deki gazete haber yazısında da bir bilgi aktarımı söz konusudur ancak bu defa yoğun olarak yantümcelelemeye başvurulduğu görülmektedir.

## Örnek 2B

**Haber Merkezi-** Dicle Üniversitesi'nin (DÜ) Güneydoğu'da yaptığı bir araştırmaya göre, halkın %37'si töre cinayetlerini haklı buluyor. Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Aytekin Sır başlığındaki 10 kişilik ekip tarafından yapılan "Namus cinayetleri anketi"nin sonucu, AB kapısında bekleyen Türkiye'deki acı bir gerçeği gözler önüne serdi. 430 kişi üzerinde gerçekleştirilen ankete katılanların yüzde 78'i erkek, yüzde 22'si ise kadınlardan oluştu. Ankette, "Bir başkasıyla evlilik dışı ilişkide bulunan bir kadın söz konusu. Bu kadına ceza verilmeli mi?" "Evet" ise "Verilmesi gereken ceza nedir?" diye soruldu. "Ne ceza verilmeli" sorusuna ankete katılanların yüzde 37.4'ü "öldürülmeli" yanıtını verdi. Yüzde 16'sı cezalandırılmaması gerektiğini söylerken yüzde 25'i medeni bir şekilde boşanmayı, yüzde 21.6'sı da değişik cezalandırma yöntemi ...

(Cumhuriyet, 19-10-2005. s. 3)

Örnek 2A ve B'deki metinlerin her ikisinde de bir olay aktarımı söz konusudur. İletişimin amacı doğrultusunda her iki metnin amacı da bir olayla ilgili bilgi

aktarmaktır. Ancak iki metnin ortak amaçları yanında üretildikleri iletişim bağlamları (yani söylem durumları) birbirinden tamamen farklıdır. Bu farklılık da doğal metni üreten tarafın tümce ya da sözcelerinde yaptığı dilbilgisel seçimlere yansımıştır. Örnek 2A'daki 'D', bir yandan olayla ilgili bilgiyi aktarmayı amaçlarken bir yandan da söz konusu olayın katılımcısı olarak kişisel tutumunu ortaya koymakta, karşısındaki 'S'ye bir anlamda olayı yeniden canlandırmaktadır. 'S' ile 'D' kişilerinin birbirleriyle ve 'Gözde'yle ilişkileri bu türden bir anlatımı olanaklı kılmaktadır. Buna karşılık örnek 2B'de haberi aktaran taraf ve haberi okuyan taraflar arasındaki ilişki bu türden bir anlatıma olanak vermemektedir. Gazete gibi bir iletişim bağlamında olayı (DÜ'nün yaptığı araştırma) aktaran, okuyucusu ve olayın katılımcıları karşısındaki öznel tutumunu silerek yansız bir anlatım biçimi kurgulamakta, bu da yoğun yantümceleme yapılarıyla somutlaşmaktadır.

Bu durum bize dilbilgisi öğretiminde, ders malzemelerinin oluşturulmasında yazılı ve sözlü dilin söylem özelliklerinin daha ayrıntılı olarak araştırılması gerektiğini göstermektedir. Böyle bir araştırmanın sonuçları hem ders kitaplarında hem de sınıf içi etkinliklerde daha açıklayıcı ve temsil edici metinlerin belirlenmesinde rol oynayacaktır.

### **Bağlam bağımlı birimler**

Söylem-dilbilgisi bakış açısında öğrencinin hedef dil bilgisini tam olarak anlayabilmesi için tümceden daha büyük dilsel birimlere ihtiyacının olduğu kabul edilir. Bağlam bağımlı birimler bu noktada önemlidir çünkü tümce üzerinden örneklenen ve böylece öğretilmesi amaçlanan dilbilgisel yapılar, öğrenci açısından bakıldığında kendisine genel olarak yabancı olan yeni dile ait iletişimsel edincin, özeldir ise öğrencinin daha etkin iletişim kurmasına hizmet eden stratejik edincinin gelişmesi açısından katkıda bulunmamaktadır. İletişimsel edincin bileşenlerinden biri olan stratejik edincin, iletişim sırasında konuşucular arasında etkileşimin oluşması ve sürdürülmesinde etkili olan dolgu birimlerinin gerektiği yerde ve gerektiği biçimde kullanımını olanaklı kılan bilgiler bütünüdür (Rose ve Kasper 2001:64). Etkileşimli iletişim sırasında kullanılan *eee*, *hmm*, *hı hı*, *ha* gibi dolgu birimleri, *şey*, *yani*, *hani*, *ya*, *işte* gibi söylem belirleyicileri, dilbilgisel olmaktan çok söylemsel işlevlere sahip bağlam bağımlı birimlerdir<sup>7</sup>. Bu açıdan bakıldığında bağlam bağımlı birimler aslında tümce tabanında öğretilbilir değildir. Aşağıda Örnek 3'te verilen karşılıklı konuşmada şey sözcüğünün kullanımına göz atalım.

---

<sup>7</sup> 'işte' söylem belirleyicisiyle ilgili bilgi için bkz. Oktar ve Cem-Değer 2004.



### Örnek 3

(LES)  
(...)  
L: ben les sınavına girdiğimde şeydi o pazar günü les sınavı vardı çarşamba günü de şey  
konferans vardı bizim  
hiç hazırlanamadım o sınava ve böyle şey tabii  
tokat gibiydi sınav yani  
L: nerde girdin sınava  
M: şeyde meslek yüksek okulunda ege üniversitesinde  
M: biz sözelden giriyoruz diğ mi  
L: evet  
M: o lazım bize  
L: sözel bi de eşit ağırlıklı  
M: işte onları  
hesaplayınca  
şey oluyo düşük oluyo baya: ama  
şey dedi Şehnaz bana  
standart sapmalara filan da bakıyolarmış  
yani  
herkes yapamayınca  
puanları yükseliyomuş değerleri şeylerin  
(...)

Schröder (1998:357-359), şey sözcüğünün kendisinden sonra gelen bilgiye gönderimde bulunuşuyla konuşma sırasındaki bilgi akışında konu değişimlerini işaretleme işlevi olduğunu belirtmektedir. Örnek 3'teki 'hiç hazırlanamadım o sınava ve böyle şey tabii tokat gibiydi sınav yani' sözcesindeki şey sınava hazırlanamamış olma, yani konuşucunun kendisiyle ilgili bilginin sonrasında yer almakta ve kendisinden sonra gelen sınavla ilgili bilgiye (*tokat gibiydi sınav*) gönderimde bulunmaktadır. Böylece hem iki bilgi arasındaki geçişi işaretlemekte hem de konuşma sırasında bilgi akışındaki boşluğu doldurarak konuşucuya zaman kazandırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, yukarıda da söylediğimiz gibi şey sözlüksel yani yapıya ait bir birim olmaktan çok söylemsel bir birimdir. Eğer şey'i sadece dilbilgisel bir birim, yani bir sözcük olarak ele alacak olursak öğretilmesi bize çok da gerekli görünmeyebilir. Ancak 3-3,5 dakikalık bir karşılıklı konuşmada toplam 32 kez yer aldığı ve doğal konuşma bağlamında yüklendiği söylemsel işlev düşünülürse, D2 öğrencisinin sınıf dışında hedef dille karşı karşıya kaldığında bu söylemsel birimle ne kadar çok karşılaşacağını tahmin etmek çok güç olmasa gerek. Bu nedenle de dil öğretiminde öncelikli öğrenme hedeflerinin

saptanmasında sadece yapısal birimleri temel almak yetersiz kalacaktır. Bu türden doğal konuşma verilerinin incelenmesi, hangi biçimlerin ne türden dilsel bağlamlarda ortaya çıktığının belirlenmesini olanaklı kılacaktır<sup>8</sup>.

Yabancı dil öğretmenleri olarak sınıf içinde verdiğimiz örnek tümce ya da metinler ne kadar temsil edici olursa olsun, hepsi bizim sınıf içinde ve/veya sınıf için ürettiğimiz tümceler olmaktan öteye geçemeyecektir. Bu elbette bizim burada verdiğimiz örnek konuşma metinlerinin sınıfta aynen kullanılacağı anlamına gelmemektedir. Buradaki örnekler sınırlı bir veri tabanından alınmıştır ve buradaki işlevleri de söylemsel özelliklerin dilbilgisi öğretiminde niçin önemli olduğunu ortaya koymada aracılık etmektedir. Son bir kez daha vurgulamak gerekir ki söylem-dilbilgisi yaklaşımı tümce tabanlı dil öğretimini tamamen dışlamamaktadır. En başta da belirttiğimiz gibi temel iddia, var olan dilbilgisi öğretimi programlarının söyleme ait özelliklerle desteklenmesinin gerekli olduğudur.

## **2.1 Eğitim Amaçlı Söylem Dilbilgisi : Sorunlar ve Beklentiler**

Söylem dilbilgisi yaklaşımının dil öğretimiyle ilgili var olan anlayışı değiştireceğini vurgulayan Hughes ve McCarthy, söylem-dilbilgisi yaklaşımının avantajları kadar, yeni ve yeterince üzerinde çalışılmamış bir yaklaşım olmasından kaynaklanan bazı sorunları olduğunu da belirtmektedir. Söylem-dilbilgisi ve tümce tabanlı dilbilgisi yaklaşımlarının birbirleri karşısındaki güçlü ve zayıf yönlerini şöyle özetleyebiliriz:

Söylem-tabanlı dilbilgisi, dilsel seçimleri açıklayarak uygun seçimlerin yapılmasını sağlar, dilbilgisinin kişilerarası özellikleri ile ilgili farkındalık oluşturur ve böylece öğrencide dilbilgisiyle ilgili içgörü geliştirir. Buna karşılık, karışık görünmektedir, öğrenci ve öğretmen açısından korkutucu olabilir, üzerinde uzlaşmış bir yöntemi yoktur.

Tümce tabanlı yaklaşım ise, özellikle yazılı dilde tümceleri dilbilgisel açıdan denetler, bu nedenle de anlaşılır ve anlatılabilir niteliklidir. Uzlaşım bir yöntemi, uzun süreli bir geleneği vardır. Bununla birlikte, öğretimde dilin sadece bir yapılar dizgesi olarak algılanmasına yol açabilir, öğrencinin hedef dilde söylemsel özelliklere yönelik farkındalık geliştirmesine yardımcı olmaz ve kullanımla örtüşmeyen seçim listeleri içerebilir.

Söylem-dilbilgisi yaklaşımında, söylem-tabanlı dilbilgisi izlencesinde yer alacak konu başlıklarının tümce-tabanlı öğretim izlencelerinden için saptanan başlıklardan farklı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun nedeni başta da söylediğimiz gibi

<sup>8</sup> Böyle bir incelemedeki bakış açısıyla ilgili daha geniş bilgi ve ne türden yöntemlerin kullanıldığı konusunda daha ayrıntılı bilgi için, İngilizcede yapılmış Fox 1998, Adolphs ve Schmidt 2003, Mishan 2004 çalışmalarına bakılabilir.

dilbilgisi öğretiminde yapı öğretiminin amacı, bu yapıların doğal konuşmadaki işlevleri ve kullarımdaki çeşitlenmelerinin de öğrenciye sunularak iletişimsel edincinin geliştirilmesinin amaçlanıyor olmasıdır. Böylesi bir amaç da dilbilgisi öğretimine başka bir açıdan yaklaşmayı gerektirir. Hughes ve McCharty 1998'e göre bakış açısındaki farklılık öğretim izlencesine de yansımalıdır. Söylem-dilbilgisi yaklaşımı doğrultusunda önerilen konu başlıklarından bazıları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

| <b>Tümce Tabanlı</b> | → | <b>Söylem Tabanlı</b>                                 |
|----------------------|---|---|
| Adıllar              |   | Gönderim  |
| Tümcenin Öğeleri     |   | Olay Durumu Katılımcıları                             |
| Devrik Tümce         |   | Odaklama / Konulaştırma/ Eylem Önü ya da Arkası Konum |
| Tümce Türleri        |   | Ezgileme / Bilgi Yapısı                               |

(Hughes ve McCharty'den Türkçeye uyarlanmıştır (1998:280))

Tablo 1'deki gibi bir başlıklandırma, yeni program oluşturma açısından ilk bakışta hayli karmaşık ya da tam anlamıyla 'eski köye yeni adet' gibi var olan ve iyi işlediği düşünülen düzen için gereksizmiş gibi görülebilir. Zaten bizim buradaki amacımız da var olan dilbilgisi öğretimi izlencelerini değiştirmek değildir. Yine de önyargılı olmamaya çalışarak söylem-dilbilgisi bakış açısında öngörülen konu başlıklarının, tümce tabanlı dilbilgisinde yer alan konu başlıklarını öğretirken öğrencinin hedef dildeki iletişimsel edincinin geliştirilmesi için ne türden etkinliklerin düzenleneceği konusunda bize yol göstermesine izin verebiliriz. Sınıf için hazırlayacağımız bir alıştırmada öğrencileri adılların farklı iletişimsel bağlamlarıdaki kullanımsal ve gönderimsel özellikleriyle ilgili olarak bilinçlendirmeye de yer ayrılabilir. Bu açıdan baktığımızda söylem tabanlı dilbilgisi öğretimi önerisi, var olan dilbilgisi öğretimi izlencesini zenginleştirerek hem dil öğretiminin en yapısal sunumu olan dilbilgisi derslerinin daha da etkinleştirilmesi hem de öğrencinin hedef dil dünyasını tanımaya aracılık edecektir.

### 3. Sonuç

Günümüzde dilbilgisi öğrenimi/öğretiminde söylem-dilbilgisi yaklaşımını genel çizgileriyle tanıtmayı amaçladığımız bu çalışmada aktardığımız bilgiler doğrultusunda ortaya çıkan tabloyu şöyle betimleyebiliriz: Dil edinimi/öğrenimi/öğretimi, hedef dilde iletişimsel edincin oluşturulması için dilin doğal bağlamının sınıfiçi etkinliklerde olabildiğince çok yer almasını öngörmektedir. Bugün gelinen noktada, son yıllarda yapılan çalışmalar bireyin örtük dil bilgisini geliştirmeye yönelik olarak biçim ve anlam tabanlı bakış açısının bir arada düşünüldüğü dilbilgisel farkındalık yaratma, bilinç uyandırma etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmada dilbilgisi öğretimine, dildeki yapıların dilin doğal bağlamındaki işlevleriyle birlikte öğretilmesi gerektiğini, hatta kimi durumlarda dilsel yapıların dilin kullanımının öğretilmesinde basamak olarak kabul edilmesi gerektiğini savunan bir bakış açısını tanıtmaya çalıştık. Bu çerçevede bugün var olan uygulamalarla söylem-dilbilgisel bakış açısının bütünleştirilebileceği ve bu doğrultuda oluşturulacak yeni dilbilgisi öğretimi materyallerinin geliştirilmesinin yabancı dil öğretimini daha ileri taşıyacağı inancındayız.

### Kaynakça

- Adolphs, S. ve Schmidt, N. 2003. Lexical Coverage of Spoken Discourse Applied Linguistics. 24/4. s. 425-438.
- Aydmer, P. 2002. Sözlü Türkiye Türkçesinde kişi adlarının tonlama açısından özellikleri içinde. K. İmer ve Doğan G. (haz) Current Research in Turkish Linguistics. s. 87-98. Kıbrıs: Eastern Mediternian University Press.
- Cem, A. 2005. Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. TÖMER Dil Dergisi. sayı 128.
- Cengiz, Ö. ve Cem-Değer, A. 2005. Türkçe karşılıklı konuşma söyleminde ezgi birimlerinin yapısı. Dilbilim Araştırmaları 2005. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. s. 1-13.
- Cumming, S. ve Ono, T. 1997. Discourse and Grammar. İçinde T. A. Van Dijk (Haz.) Discourse as Structure and process. s. 112-137. London: Sage.
- Demircan, Ö. 2005. İzleme ve adillama etkileşimi. Türk Dili Dergisi. Cilt 19. sayı 10. s. 10-14.
- Downing, A. ve Locke, P. 1992. A University Grammar in English. London: Prentice Hall.
- Drew, P. ve Sorjonen, M-L. 1997. Institutional Dialogue içinde T. A. Van Dijk (Haz.) Discourse as Social Interaction. s. 92-118. London: Sage.
- Ediskun, H. 1985. Türk Dilbilgisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Fotos, S. 1994. Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks. TESOL QUARTERLY Vol. 28, No. 2. 323-349.
- Fotos, S. 2001. Cognitive Approaches to Grammar Instruction. İçinde M. Celce-Murcia (haz.) Teaching English as a Second or Foreign Language. 267-285. U. S. A.: Heinle & Heinle.

- Gabrielatos, C. 2005. Corpora and Language Teaching: Just a fling or wedding bells? TESL-EJ, 8/4.
- Gencan, T. N. 2001. Dilbilgisi. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Hengirmen, M. 1995. Türkçe Dilbilgisi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hopper, P. J. 1988. Emergent Grammar and the priorigrammar postulate. D. Tannen (haz.) İçinde Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding. s. 117-134. NY: Academic Pres.
- Hughes, R. Ve M. McCarthy 1998. From Sentence to Discourse: Discourse Grammar and English Language Teaching TESOL QUARTERLY Vol. 32. No. 2.
- Larsen-Freeman. D. 2001. Teaching Grammar”. İçinde M. Celce-Murtcia (haz.) Teaching English as a Second or Foreign Language. 249-251. U. S. A.: Heinle & Heinle.
- Mishan, F. 2004. Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution ELT Journal 58/3. s. 219-227.
- Ochs, E. Schegloff E. ve Thompson S. 1996. Interaction and Grammar. Cambridge: CUP
- Oktar, L. ve Cem-Değer, A. 2004. Turkish ‘İŞTE’ as Trace and Signal of Discourse Structure içinde K. İmer ve G. Doğan (haz.) Current Research in Turkish Linguistics. s. 121-134. Gazimağusa: Eastern Meditemian Univ. Press.
- Özsoy, S. 1999. Türkçe. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Öztürk, B. 2000. Türkçe bir adıl-düşürme-dili mi? içinde, S. Özsoy ve E.E. Taylan (haz.) XIII. Dilbilim Kurultay Bildirileri. s. 55-64. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, B. 2001. Turkish as non-pro-drop language içinde E. E. Taylan (haz) The Verb in Turkish. s. 239-261. Amsterdam: John Benjamins.
- Rose, K. R. ve Kasper. G. 2001. Pragmatics in Language Teaching. Cambridge: CUP.
- Ruhi, Ş. 1992. Zero NP Anaphora Versus Full NP Anaphora in Turkish içinde A. Konrot (haz.) Modern Studies in Turkish: Proceedings of the 6th International Conference on Turkish Linguistics. s. 105-117. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Schröder, C. 1998. Relative ki clauses and structure of spoken Turkish içinde K. İmer ve N. E. Uzun (haz.) VIII. Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Van Lier, L. 2002. The Role of Form in Language Learning. İçinde M. Bax (haz.) Reflections on Language and Language Learning. 253-267. Philedephia, PA, USA: John Benjamins Publishing.

**EK:**

**İncelemede kullanılan metinler**

- Atay, Oğuz. 1999. Tehlikeli Oyunlar. s. 203. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dündar, Can. 2005. Avrupa da Öğrenmeli. Milliyet Cumartesi. 8 Ekim 2005, s. 15.