



## Dilbilim Eğitimi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Öğrenimine ve Öğretimine İlişkin Görüşleri

### Perspectives of the Undergraduates Majoring in Linguistics on Grammar learning and teaching in Foreign Language Teaching

Dilek Peçenek\*

Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye

#### Öz

Bu çalışmada dilbilim eğitimi alan öğrencilerin dilbilgisi öğrenimi ve öğretimiyle ilgili görüş ve düşüncelerini betimlemek amacı güdülmüştür. Bu amaç doğrultusunda, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümünde eğitim alan 200 öğrencinin katılımı ile bir tarama çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri açık uçlu ve kapalı uçlu soruların yer aldığı bir sormaca ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi ile katılımcıların dilbilgisi bilişleri, dilbilgisi öğrenimi konusundaki eğilimleri ve yabancı dil öğretimi sürecinde dilbilgisinin rolüne ilişkin değerlendirmeleri bir araya getirilerek bütünsel bir betimleme çerçevesi oluşturulmuştur. Katılımcıların bildirimlerinden, dilbilgisi öğreniminin dilsel doğruluk, üretim ve kullanım için bir gereklilik olduğu görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılar, iletişim ve etkileşim bağlamına yerleştirilmiş bir öğretim çerçevesinde dilbilgisi öğrenmeyi istediklerini bildirmişlerdir.

*Anahtar Sözcükler:* Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi, dilbilgisi, dilbilgisi öğrenimi, dilbilgisi öğretimi, dilbilim, öğrenci inancı

#### Abstract

The present study seeks to examine Turkish undergraduate linguistics students' views and thoughts about the role of grammar instruction in relation to foreign language learning. This study focuses on the quantitative and qualitative data examining the pattern of students' views about grammar instruction in two dimensions: their declarative knowledge about grammar and their considerations about the role of grammar in foreign language learning. The participants of this study were 200 undergraduate students majoring in Linguistics at the Faculty of Letters, Ankara University. The data were collected through a questionnaire which was designed for gathering students' views and verbal accounts. Each participant was asked to respond to the closed-ended and open-ended questions aimed at eliciting their opinions about the importance and the adequateness of grammar instruction and how they define what grammar is. The analysis of the data yielded several salient themes regarding grammar and grammar instruction. The results indicate that participants view grammar as both necessary and essential in learning a foreign language. The reasons for this view are that learning grammar offers the necessary information for linguistic production, language use and also for linguistic accuracy.

*Keywords:* Foreign language teaching, grammar, grammar learning, grammar teaching, linguistics, learners' beliefs

© 2014 Başkent University Journal of Education, Başkent University Press. All rights reserved.

#### 1. Giriş

Yabancı dil öğretiminde, dilbilgisi öğretiminin varlığını ve etki alanını dil öğretim yaklaşımlarına ve yöntemlerine dayalı olarak incelemek olanaklıdır. Tarihsel süreçte yer alan dilbilim ve öğrenme

\* İLETİŞİM ADRESİ: Dilek Peçenek, Ankara Üniversitesi, DTCF Dilbilim Bölümü, Ankara, Türkiye, E-posta adresi: pecenek@ankara.edu.tr/ Tel: +90312 23103280-1523

kuramlarının, dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin öğretim tasarımlarında dilbilgisine ayrılan alanı etkilediği ve biçimlendirdiği görülmektedir.

En eski dil öğretim yöntemlerinden biri olarak bilinen Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde, dilbilgisi, dilsel üretim için gerekli kurallar bütünü, bir gönderim ve doğrulama aracı olarak görülmektedir. Buna göre, belirtik ve tümdengelimli bir yolla sunulan dilbilgisi kurallarının ilkin ezberlenmesine, ardından okuma ve çeviri etkinlikleriyle pekiştirilmesine dayalı bir öğretim çerçevesi oluşturulmuştur.

Dilbilgisi öğretimini dil öğretiminin amacı olarak gören bu yöneme tepki olarak tasarlanan Dolaysız Yöntemde ve ardından İşitsel Dilsel Yöntemde örtük ve aşamalı bir dilbilgisi öğretimiyle hedef dilde sözel becerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Yapısalcı dil betimlemelerinin ve davranışçı öğrenme ilkelerinin dil öğretimine yansıdığı bu yöntemlerde tümevarımlı olarak sunulan dil yapılarının sürekli yinelenmesinin ve dönüştürülmesinin sözel bir alışkanlıkla ve kullanımla sonuçlanacağı varsayımına dayalı olarak aşamalı sesbilim, biçimbilim ve sözdizimi öğretimi izlencesi tasarlanmıştır.

1960'lı yıllarda Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi kuramının dolaylı etkisiyle ve bilişsel öğrenme yaklaşımının ilkelerinden hareketle yabancı dil öğretiminde belirtik dilbilgisi öğretimine bir dönüş görülür.

1970'li yıllarda ise, dilin iletişimsel ve işlevsel yönlerini öne çıkaran dilbilim kuramlarının etkisi yabancı dil öğretimi izlencelerinde ve araçlarında örtük bir dilbilgisi yaklaşımıyla görülür. Buna göre anlamlı dil kullanımının öğretimine yönelik olarak, dilin bir iletişim aracı işlevini öne çıkaran öğretim etkinlikleri içinde genelde öngörülen yaklaşım, tümce yapılarının örneklerle aktarılması, sonra da anlamlı iletişim etkinlikleri içinde örneklerin pekiştirilmesidir. Bu yaklaşım, yabancı dilde iletişim yeterliliğinin dilbilgisi yeterliliğini de gerektirdiği bakış açısını yansıtmaktadır. Ancak bu yaklaşım yerini, doğuştancı yaklaşımların etkisiyle dilbilgisini öğretim izlencelerinin dışında bırakan ve "anlamlı iletişim" ögesini öğretim odağına alan yaklaşımlara bırakmıştır. Anlam Odaklı Öğretim, hedef dilin anadili edinimine benzer süreçlerde, başka bir deyişle bilinçaltı ve kendiliğinden süreçlerde edinilebileceği sayılısına dayanır. Buna göre dilbilgisel biçimler, dil girdisini anlama ve yanıtlama sürecinde doğal bir biçimde edinilebilir. Dil öğrenimi için anlaşılır ve yeterli dil girdisine gereksinim vardır. Başka bir anlatımla, öğretim sürecinde öğrencilerin, hedef dilin biçimlerini ve sözcüklerini içeren anlam odaklı girdilere erişimleri dil öğrenmeleri için yeterlidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleriyle sunulan anlaşılır girdi ile öğrencilerin sezgisel olarak dilbilgisine ulaşacakları varsayımıyla dil biçimlerinin belirtik öğretiminin gereksiz olduğu savunulmuştur (Hinkel ve Fotos, 2002; Krashen, 1981, 1985).

Ancak anlam odaklı bir yaklaşımı benimseyen iletişimsel dil öğretim programlarını değerlendirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen görgül çalışmalar (Genesee, 1987; Harley ve Swain, 1984; Lightbown, 1993) öğrencilerin bazı dil öğelerinin ediniminde beklenen yeterliğe ulaşamadıklarını ve hedef dilde dilbilgisel doğruluktan uzak üretimde bulduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin üretimde akıcılığa erişmekle birlikte istendik düzeyde akademik beceri kazanamadıkları gözlemlenmiştir. Buna ek olarak hedef dilin ikinci dil ve yabancı dil konumunda olması, başka bir deyişle hedef dille birlikteliğin hedef dil topluluğunda sürmesi ya da öğretim programı sınırlılığında kalması, Anlam Odaklı Öğretimin ikinci dil ve yabancı dil öğretimi programlarına eş biçimde yansıtılmasının doğruluğunun sorgulanmasına neden olmuştur. Bu çerçevede dilbilgisi öğretiminin doğal edinim süreçleriyle uyuşan bir yolla öğretilmesi durumunda etkili olabileceği görüşü yoğunluk kazanmaya başlamıştır (Long, 1991). Öte yandan değerlendirme çalışmaları dilbilgisi etkinliği içeren biçim odaklı bir öğretim yaklaşımını destekleyen sonuçlar sunmuştur (Doughty ve Williams, 1998; Ellis, Basturkmen ve Loewen, 2002; Gass ve Magnan, 1993; Lightbown ve Spada, 1990; Loewen, 2005; Long, 1983; Russell ve Spada, 2006).

Biçim Odaklı Öğretim, öğrencilerin dikkatini dilbilgisi biçimlerine çekmeyi amaçlayan planlı ve rastlantısal öğretim etkinliklerini içeren genel bir öğretim yaklaşımıdır (Ellis, 2001, s.1). Biçim Odaklı Öğretim, biçimlere odak ve biçime odak olmak üzere iki alt öğretim yaklaşımına ayrılmaktadır (Long, 1991, 1996). Biçimlere odak, dil biçimlerinin, kavramların, sözcüklerin ve işlevlerin önceden belirlenmesine ve öğrencilerin biçimleri ayrı öğeler olarak iletişimsel bağlamlarda çalışmalarına dayanan planlı bir öğretim yaklaşımı içermektedir. Biçime odak ise anlam odaklı bağlamlarda ve iletişimsel etkinlikler sırasında rastlantısal olarak ortaya çıkan dil öğelerine öğrencinin dikkatini çekmeyi kapsamaktadır (Ellis, 2001; Klapper ve Rees, 2003; Long, 1991, 1996).

Buraya değin anlattıklarımızı özetlemek gerekirse, dilbilgisi öğretimine ilişkin üç temel yaklaşımdan söz edebiliriz. Buna göre, ilk olarak dilbilgisini öğretimin merkezine alan dilbilgisi temelli yaklaşımlar, ardından dilbilgisini öğretimden dışlayan iletişimsel ve anlam odaklı yaklaşımlar ve son olarak da dilbilgisini anlamlı iletişime dayalı olarak öğretime yerleştiren biçim-anlam odaklı yaklaşımlar gruplamasını yapabiliriz.

Sözü edilen yaklaşımlardaki dilbilgisi anlayışı farklılığının, yabancı dil öğretimi alanyazınında dilbilgisi öğretimi üzerine bir tartışma alanı oluşturduğunu belirtmek gerekir. Bu yönüyle, dilbilgisi öğretiminin "sorunlu" ve "tartışmalı" bir konu olduğunu söyleyebiliriz. Richards'ın (2002) "yabancı dil öğretiminin temel

ikilemi” olarak nitelediği dilbilgisi öğretiminin yararlılığı ve buna bağlı olarak gerekliliği tartışmaların bir boyutunu, dilbilgisi öğretiminin gerekliliği önvarsayımından hareketle öğretimin niceliği ve niteliği ise diğer boyutunu oluşturmaktadır. Ancak çalışmaların ve tartışmaların özellikle Biçim Odaklı Öğretim çerçevesinde dilbilgisi öğretiminin niteliği ve niceliği konularında yoğunlaştığı görülmektedir (Ellis, 2006; Nassaji ve Fotos, 2011). Salt dil yapısına odaklanan bir öğretimin (Gren ve Hecht, 1992; Long, 1991; Winitz 1996) ya da salt iletişimci uygulamaların (Norris ve Ortega, 2000; Scott, 1990) istendik sonuçlar sunmaması Biçim Odaklı Öğretim seçeneğinin üzerinde durulmasına yol açmıştır. Gass ve Selinker (2008) çok sayıda araştırmaya gönderme yaparak, karmaşık biçimlerin yalnızca anlamlı dil girdisiyle işlenerek edinilemeyeceğini öne sürerler. Akademik amaçlar ve iş amaçları için gerekli olan ileri düzeyde yazma ve konuşma yetkinliğine ulaşmak için belirtik dilbilgisi öğretimini içeren Biçim Odaklı Öğretim gerekmektedir. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin dilbilgisiyle ilgili görüşlerini konu alan çeşitli çalışmalarda (Borg ve Burns, 2008; Farrell ve Lim, 2005; Ikpia, 2003; Manley ve Calk, 1997; Paraskevas, 1993) her iki grubun da belirtik bir dilbilgisi öğretimini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Nassaji ve Fotos (2011), Biçim Odaklı Öğretimi öğretmen bakış açısıyla ele alarak dilbilgisinin nasıl ve ne kadar öğretileceği, biçim ve anlam odaklı iletişimin nasıl tümleştirileceği, biçim ve anlam dengesinin nasıl sağlanacağıyla ilgili bir dizi sorunun yanıtlanması gerektiğini bildirmiştir. Alanyazında bu soruların yanıtlanmasında öğrenci inancı (learners’ beliefs) çalışmaları kapsamında öğrenci bakış açısının sunduğu bilgiden de yararlanıldığı görülmektedir (Loewen ve diğ., 2009; Pazaver ve Wong 2008; Schulz, 2001; Yoon, Hoshi ve Zhao, 2004).

### *1.1. Yabancı dil öğretiminde öğrenci inanışları*

Yabancı dil öğretimi alanyazınında 1980’li yıllardan bu yana öğrenci inanışları ile ilgili çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Genel olarak inanış çalışmaları öğrenim ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin bakış açılarına ulaşmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin inanışlarını anlamak ve değerlendirmek, öğretim siyasalarını ve koşullarını biçimlendirmek açısından önem taşımaktadır (Castellotti ve Moore, 2002; Horwitz, 1999; Riley, 1997; Wenden, 1999).

Barcelos (2003), öğrenci inanışlarını, öğrencilerin yabancı dil öğrenme etkinliği konusundaki görüş ve düşüncelerinin bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle, inanış teriminin alanyazında kapsayıcı bir çerçeve oluşturduğunu ve bu çerçevede pek çok bileşenin yer aldığını söyleyebiliriz. Başka bir anlatımla, inanışların farklı kuramsal yaklaşımlara göre farklı içeriklerle tanımlandığı ya da farklı adlandırıldığı (sözgelimi, Holec 1987’de “öğrenci temsilileri”, Hosenfeld 1978’de “mini kuramlar”, Riley 1997’de “öğrenme kültürü”) görülmektedir. Benimsenen yaklaşıma göre, inanış bileşenlerine ulaşmadaki araştırma yöntemleri ve buna bağlı olarak veri toplama yolları değişmektedir. Ancak değişen yönler karşın, öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve süreçleri ile ilgili “kendi doğrularını” (Riley, 2006) içeren görüş ve düşüncelerine başvurarak veri elde edilmesi ortak görünüm olarak karşımıza çıkmaktadır.

Barcelos (2003) inanış çalışmalarında, kuralcı (normative), üstbilişsel (metacognitive) ve bağlamsal (contextual) başlıkları altında üç yaklaşımın varlığından söz etmektedir. Buna göre, kuralcı yaklaşımda, öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusundaki inanışları ardıl öğrenme davranışlarının belirleyicisidir. Bu durumda inanışlar, öğrencilerin genel öğrenme yaklaşımlarını yönlendirmekte (Abraham ve Vann, 1987) ve kullandıkları dil öğrenme stratejilerini (Horwitz, 1987), tutum ve güdülenmelerini etkilemektedir (Riley 1997). Bu yaklaşımda öğrenci inanışları, yerleşik düşünceler, yanlış kanılar ya da görüşler olarak değerlendirilir (Horwitz, 1988) ve çoğu zaman öğrencilerin görüşlerinin ve düşüncelerinin yanlış algılamalara dayalı olduğu kabul edilir. Öte yandan inanışlar ile başarılı davranış ve stratejiler arasında doğrudan bir ilişki olduğu varsayılır. Başka bir deyişle, inanışlar ile başarılı davranış ya da stratejiler arasında neden sonuç ilişkisi olduğu savlanmaktadır. Kuralcı yaklaşımla gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenci inanışlarına ulaşmada sormaca ve ölçekler kullanılmaktadır (Cotterall, 1999; Horwitz, 1985, 1999). Özellikle de Horwitz’in geliştirdiği Dil Öğrenme İnanışları Sormacası (Beliefs About Language Learning Inventory-BALLI) (1987) ve bu sormacanın uyarlanmış biçimlerinin pek çok kuralcı çalışmada kullanıldığı görülmektedir.

Üstbilişsel yaklaşım, inanışları üstbilişsel bilgiyle eşleştirerek inanışların özerklikle olan ilişkisini vurgular. Üstbilişsel bilgi ile öz-yönlendirmeli dil öğrenme arasında bir bağlantı kurulmaktadır. Bu çerçevede eylemler ve inanışlar dil öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilir. Wenden’a (1999) göre, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel stratejiler üstbilişin tümleyici öğeleridir. Üstbilişsel bilgi, öğrencilerin öğrenmeleri hakkındaki bilgilere gönderme yapar; üstbilişsel stratejiler ise öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebildikleri becerilerdir. Bu becerilerin yardımıyla öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetir, yönlendirir ve düzenlerler. Bu anlamda üstbilişsel bilgi, öz-yönlendirmeli öğrenmenin temel bileşeni olarak ele alınmaktadır. Wenden (2002) üstbilişsel bilgiyi, öğrencilerin dil, öğrenme ve dil öğrenme süreçleri hakkında edindikleri göreceli

olarak durağan, bildirilebilir ve kimi zaman da yanlış bilgi olarak tanımlar. Zamanla değişebilen ve bilinçli ya da bilinçaltı olarak edinilebilen üstbilişsel bilgi bireyin kendi öğrenmesi hakkında bilgi sunar. Bu çerçevede inanışlar ve eylemler öğrenme stratejileri ve öz-yönlendirmeli öğrenme ile ilişkilendirilmektedir. Kuralcı yaklaşımda olduğu gibi, üstbilişsel yaklaşımda da olumlu inanışların başarılı strateji ve davranışlara; olumsuz inanışların ise başarısız strateji ve davranışlara yol açabileceği savunulmaktadır. Üstbilişsel yaklaşımda görüşme tekniği, öz-bildirim raporları ve araştırmacıların geliştirdikleri sormacalar veri toplama araçları olarak kullanılmaktadır.

Bağlamsal yaklaşımda ise, inanışlar değişken, toplumsal ve kültürel özellikli olarak görülmektedir. Başka bir deyişle, inanışlar öğrencilerin deneyimlerinin bir parçası olarak kabul edilmekte ve inanışların hangi bağlam ve durum içinde biçimlendiği önem kazanmaktadır. Bu çerçevede inanışları araştırmada “bağlam” temel kavram olarak ele alınmaktadır. Bu temele dayalı olarak öğrencilerin inanışları ile bağlamlardaki eylemleri arasındaki tümleşik ilişkiye ulaşmaya çalışılır. Öğrencilerin inanışlarına ulaşmada gözlem, görüşme, günce, durum çalışmaları ve eğretileme çözümlenmesi gibi veri toplama araçlarından yararlanılmaktadır (Barcelos, 2003; Kalaja, 2003).

Kuralcı ve üstbilişsel yaklaşımların, Kalaja'nın (2003) inanışları araştırma yaklaşımlarına ilişkin sınıflandırmasında temel (mainstream) yaklaşım adı altında birleştirildiği görülmektedir. Bağlamsal yaklaşım ise Kalaja'nın sınıflandırmasında dolaylamalı (discursive) yaklaşım adı altında görünmektedir.

Özetlemek gerekirse, öğrenci inanışları doğru ya da yanlış (Horwitz, 1988; Riley, 1997), durağan ya da esnek, başka bir deyişle değişebilir nitelikte olabilir. Bunun yanı sıra, geçmiş öğrenme deneyimlerinin inanışları etkilediğini (White, 1999) ve inanışların bağlama göre biçimlendiğini (Wenden, 1999; White, 1999) söyleyebiliriz. Sözü edilen yaklaşımlar çerçevesinde farklı araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiş çalışmalar sonucunda yabancı dil öğrenme konusundaki inanışların, öğrenme stratejileri ve öğrenme yaklaşımları gibi davranışları etkilediği ortak varlığına ulaşılmıştır. Çalışmalar, inanışların öğrencilerin dile ve dil öğrenmeye ilişkin tutumlarını ve güdülenmelerini etkilediğini, öğrenme deneyimlerini ve eylemlerini biçimlendirdiğini, yabancı dil öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını etkilediğini ortaya koymuştur (Barcelos, 2003; Bernat ve Gvozdenko, 2005). Öğrenci inanışları, öğrenilmekte olan dilin özellikleri ve göreceli güçlüğü, farklı öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrenme süresi ve dil yatkınlığının varlığı gibi değişkenlerle ilgili bilgiler sunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme deneyimleriyle bağlantılı olarak öğretim beklentileri de ortaya çıkmaktadır. Öğrenci inanışlarının genel olarak yabancı dil öğretim süreçlerini değerlendirme ve düzenlemede; öğretim programı, izlenme ve araç-gereç tasarımıyla yönlendirici olduğu bildirilmektedir.

Dilbilgisi öğrenimi ve öğretimiyle ilgili olarak ise, sınırlı sayıdaki inanış çalışmasında öğrencilerin inanışlarının geçmiş deneyimlerine dayandığı ve öğrenci inanışlarının dilbilgisinin nasıl öğretilmesi gerektiği konusundaki beklentilerini etkilediği bulguları ortaya konmuştur. Schulz (2001) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Kolombiyalı öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında, sormaca kullanarak öğrencilerin dilbilgisi konusundaki inanışlarını betimlemiştir. Bu betimlemeden öğrencilerin dilbilgisi öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri ve belirttik bir dilbilgisi öğretimini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğrenciler dil öğrenme sürecinde salt dilbilgisi öğretimini yetersiz bulmakta ve iletişim etkinliklerinin de gerekli olduğunu belirtmektedirler. Loewen ve diğ. (2009) Amerika Birleşik Devletlerinde bir devlet üniversitesinde eğitim alan yabancı dil öğrencilerinin inanışlarını sormaca ve öz-bildirimsel dönüt teknikleri kullanarak ortaya koymuşlardır. Araştırmada, dilbilgisinin yararlı, önemli ve etkili olduğu, ayrıca dilbilgisinin dil öğrenmede ve diğer dil becerilerini geliştirmede destekleyici bir öğe olduğu görüşleri öne çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenciler dilbilgisi öğretimi çerçevesinde bağlamsal örneklere, açıklamalara ve etkileşim etkinliklerine yer verilmesi konusunda beklentilerini bildirmişlerdir. Yoon, Hoshi ve Zhao'nun (2004) dokuz öğrenciyle gerçekleştirdikleri durum çalışmasının sonuçları, öğrencilerinin dilbilgisi öğretimiyle ilgili olumlu görüşler bildirdiklerini ve dilbilgisi öğretimini akademik amaçlar için gerekli bulduklarını ortaya koymaktadır. Pazaver ve Wong'un (2008) 16 öğrenciyle görüşme tekniği kullanarak yaptıkları çalışmalarında, öğrenciler dilbilgisinin öğretilmesi gerektiğini, ancak ikinci dil ortamında eğitim aldıkları için dilbilgisinin öğretimde sınırlı bir biçimde yer alması gerektiğini bildirmişlerdir.

## 2. Amaç

Bu araştırmada, Dilbilim eğitimi alan öğrencilerin dilbilgisi öğrenimi ve öğretimiyle ilgili görüş ve düşüncelerini betimlemek amacı güdülmüştür. Araştırmanın belirtilen genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin, yabancı dil öğrenme deneyimleri çerçevesinde dilbilgisi öğrenimi ve öğretimi ile ilgili görüş ve düşünceleri nelerdir?

- Öğrencilerin dilbilgisi bilişleri nelerdir?
- Öğrencilerin dilbilgisi öğrenimine ilişkin eğilimleri ne yöndedir?
- Öğrencilerin, yabancı dil öğrenimi-öğretimi sürecinde dilbilgisinin rolüne ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
- Öğrencilerin dilbilgisi öğretimi konusundaki görüşleri ve olası önerileri nelerdir?

### 3. Yöntem

Araştırmanın modeli öğrenci inancı çalışmalarının temel kavram ve araştırma yaklaşımlarına dayalı olarak tasarlanmıştır. Başka bir deyişle araştırmanın amacını karşılamaya yönelik olarak üstbilişsel ve bağlamsal yaklaşımların araştırma desenleri çerçevesinde bir tarama araştırması gerçekleştirilmiştir. Bunun gereği olarak, nicel ve nitel veri toplama ve çözümleme işlemleri uygulanmıştır.

#### 3.1 Çalışma grubu

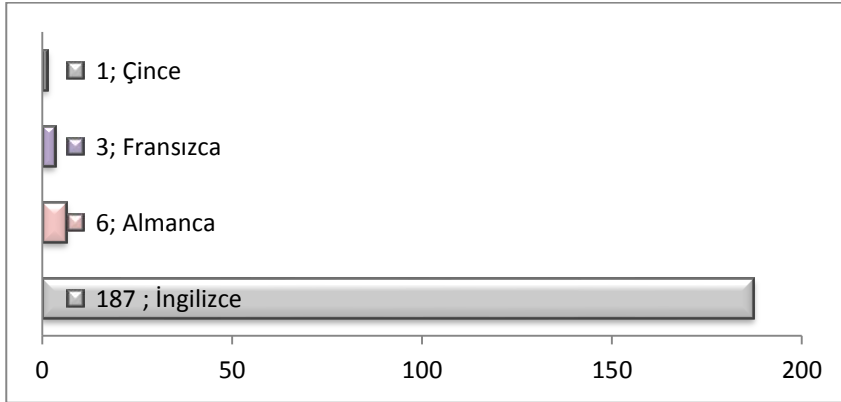
Araştırma, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümünde eğitim alan 200 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 2008-2012 eğitim-öğretim yılları arasında dilbilim öğrencilerinin katılımlarıyla toplanmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 20.7'dir.

#### Katılımcıların yabancı dil öğrenme deneyimlerine ilişkin görünüm

Katılımcıların yabancı dil öğrenme deneyimlerine ilişkin görünüm öz-bildirimlerinde yer alan bilgilere dayalı olarak sunulmuştur.

##### Birinci yabancı dil

Katılımcıların 187'si (%95) İngilizceyi, 6'sı Fransızca'yı (%3), 3'ü (%2) Almancayı ve 1'i (%1) Çinceyi birinci yabancı dil olarak öğrendiğini (Şekil 1), 171'i (%90) bu dilleri öğrenmeyi sürdürdüğünü bildirmiştir. İlköğretim ve yükseköğretim aralığında birinci yabancı dili öğrenme süresi ortalama olarak 7 yıldır.

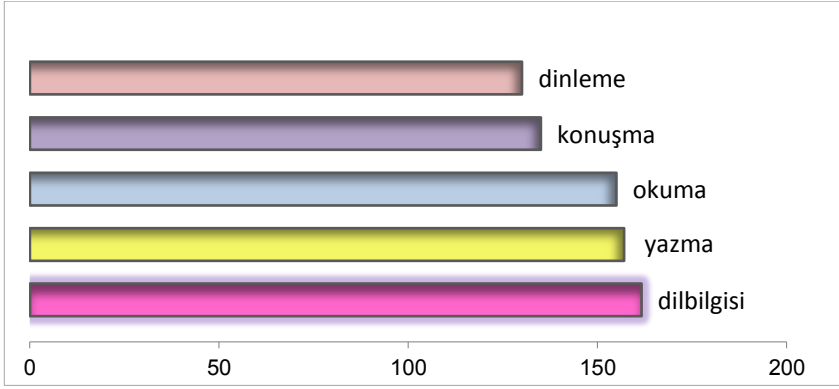


Şekil 1. Katılımcıların birinci yabancı dil öğrenme dağılımları

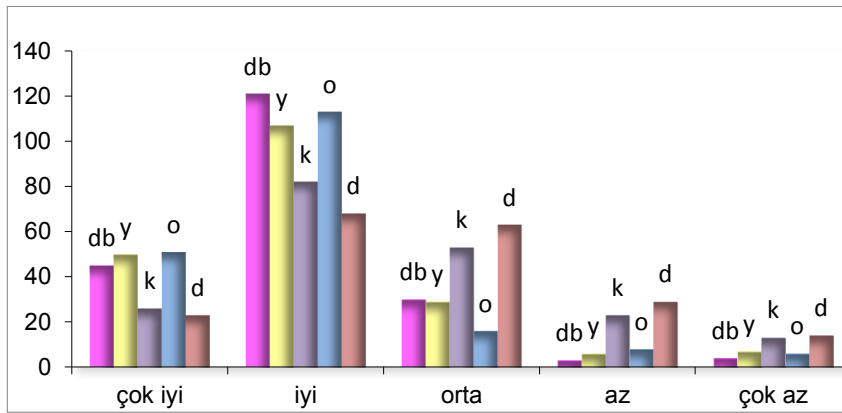
#### Katılımcıların öz-değerlendirmelerine göre birinci yabancı dildeki dilbilgisi bilgileri ve dil becerilerine ilişkin yetkinlik görünümü

Katılımcıların dilbilgisi bilgilerini ve beceri düzeylerindeki yetkinlik düzeylerini çok iyi (5)-çok az (1) derecelendirme aralığında değerlendirmişlerdir. Katılımcıların öz-değerlendirmelerine göre, dilbilgisi bilgileri ve dil becerilerindeki yetkinlikleri Şekil 2'de gösterilmektedir.

Dilbilgisi bilgilerine ilişkin yetkinlik düzeyleri, dil becerileriyle karşılaştırıldığında en üst noktada yer almaktadır. Bunu yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerileri izlemektedir. Ayrıca katılımcıların değerlendirme aralığında bilgi ve beceri düzeylerini daha çok "iyi" basamağında değerlendirdikleri görülmektedir (Şekil 3).



Şekil 2. Birinci yabancı dildeki dilbilgisi bilgisi ve dil becerilerindeki genel yetkinlik görünümüleri

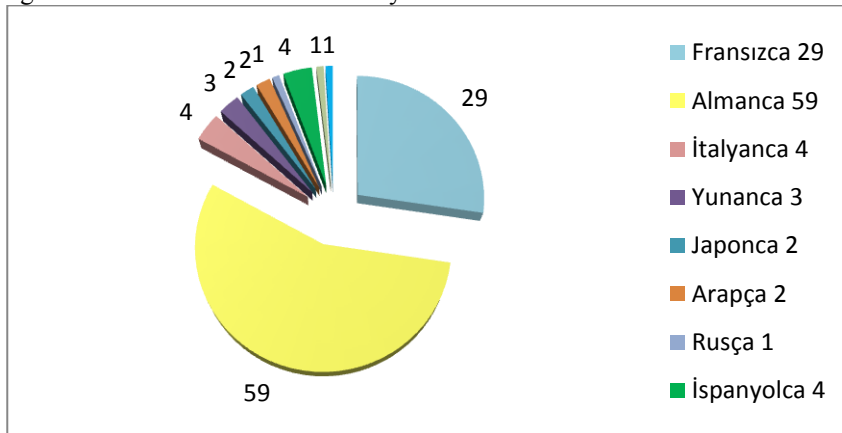


db: dilbilgisi, y: yazma, k: konuşma, o: okuma, d: dinleme

Şekil 3. Birinci yabancı dildeki dilbilgisi bilgisinin ve dil becerilerinin görece yetkinlik görünümüleri

### İkinci yabancı dil

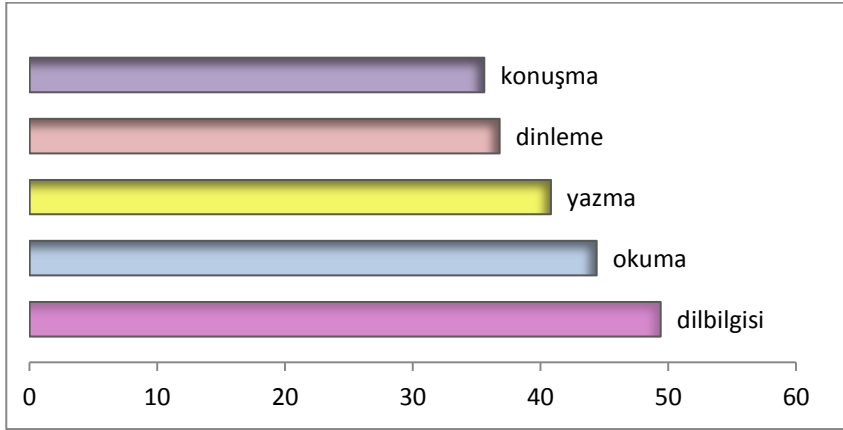
106 (%53) öğrenci ikinci bir yabancı dil öğrendiğini bildirmiştir. Şekil 4'te izlenebileceği üzere Almanca ve Fransızca'nın en sık öğrenilen ikinci yabancı dil olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 29'u (%14.5) bu dilleri öğrenmeyi sürdürdüğünü bildirmiştir İlköğretim ve yüksek öğretim aralığında ikinci yabancı dili öğrenme süresi ortalama olarak 3.5 yıldır.



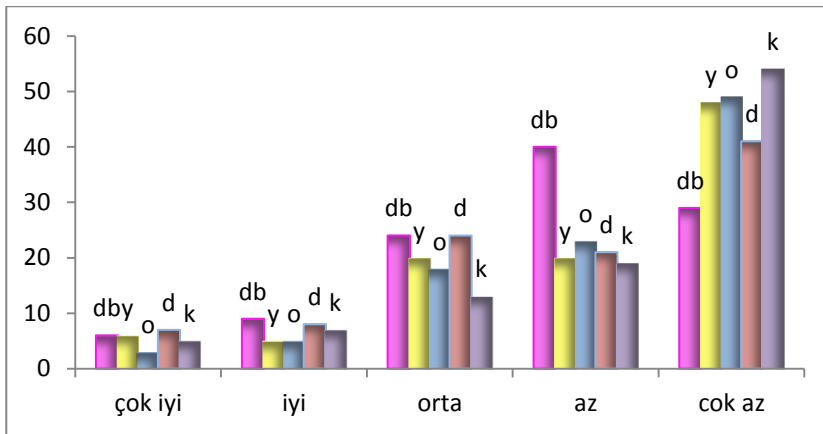
Şekil 4. Katılımcıların ikinci yabancı dil öğrenme dağılımları

### Katılımcıların öz-değerlendirmelerine göre ikinci yabancı dildeki dilbilgisi bilgileri ve dil becerilerine ilişkin yetkinlik görünümleri

Katılımcıların ikinci yabancı dildeki dilbilgisi bilgileri ve dil becerilerindeki yetkinlik düzeyleri benzer Şekil 5'te sunulmuştur. Katılımcıların, ikinci yabancı dildeki dilbilgisi ve dil becerileri yetkinlikleri bakımından kendilerini çoğunlukla "az" ve "çok az" basamaklarında değerlendirmişlerdir (bkz. Şekil 6). Dilbilgisi öz-değerlendirmeleri sözü edilen basamaklarda yer almakla birlikte dil becerilerine göre daha üst bir değerle işaretlenmiştir.



Şekil 5. İkinci yabancı dildeki dilbilgisi bilgisi ve dil becerilerindeki genel yetkinlik görünümleri



db: dilbilgisi, y: yazma, k: konuşma, o: okuma, d: dinleme

Şekil 6. İkinci yabancı dildeki dilbilgisi bilgisinin ve dil becerilerinin görece yetkinlik görünümleri

### 3.2 Veri toplama aracı

Katılımcıların dilbilgisi öğrenimi ve öğretimiyle ilgili görüş ve düşüncelerini betimlemek amacıyla sormaca tekniğinden yararlanılmıştır. Sormacanın hazırlanmasında Büyüköztürk ve diğ.'nin (2008) önerdiği süreçler izlenmiştir. İlk olarak, öğrenci inancı ve dilbilgisi öğretimi alanyazının sunduğu bilgi doğrultusunda taslak biçiminde bir sormaca hazırlanmıştır. İki alan uzmanının görüşü alınarak biçimlendirilen sormacanın ön çalışması 2007-2008 eğitim-öğretim yılında 36 birinci sınıf öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ön çalışmanın sunduğu görünüme dayalı olarak yeni bir düzenleme yapılmış ve sormacaya son biçimi verilmiştir. Sözelimi sormacada yer alan ulamlandırılmış kapalı uçlu soru tipleri katılımcıların görüşlerinden edinilen bilgi çerçevesinde yeniden biçimlendirilmiştir.

İki bölümden oluşan sormacada olgusal ve betimsel bilgileri belirlemeye yönelik olarak kapalı uçlu ve açık uçlu soru tiplerine yer verilmiştir. Sormacanın birinci bölümünde, katılımcıların yabancı dil bilme ve öğrenme deneyimleriyle ilgili genel görünümü belirlemeye yönelik olarak olgusal sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, katılımcıların geçmiş yabancı dil öğrenme deneyimlerinde, biçimsel eğitim ortamında yabancı dil derslerinde dilbilgisi öğrenmeyi deneyimledikleri sayıltısına dayalı olarak dilbilgisi öğrenimi ve öğretimiyle ilgili inanışlara; biliş, görüş, düşünce ve önerilere ulaşmak amacıyla betimsel sorular sorulmuştur. Bu sorular kapalı uçlu, açık uçlu ve ulamlandırılmış kapalı uçlu soru tiplerini içermektedir. Katılımcılardan, sormacada yer alan kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtların nedenlerini yazılı bildirim yoluyla açıklamaları istenmiştir.

(Soru örneği) *Yabancı dil öğrenimi sürecinde dilbilgisi öğrenmeyi ister misiniz?*  
Evet ( ) Hayır ( ) Kararsızım ( ) *(Yanıtınızın nedenini açıklayınız)*

### 3.3 Veri çözümleme işlemleri

Uygulanan sormacadan elde edilen veriler nicel ve nitel veri çözümleme teknikleriyle çözümlenmiştir. Kapalı uçlu sorulara verilen yanıtların bir uzantısı olan nicel görünümleri ortaya koyan verileri çözümlemede yüzde ve aritmetik ortalama gibi betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Açık uçlu soruların yanıtlanmasıyla elde edilen yazılı bildirimlerin ortaya koyduğu nitel görünüme ise, betimsel çözümleme ve içerik çözümlemesi tekniklerinden (bkz. Silverman, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2006) yararlanılarak ulaşılmıştır. Betimsel çözümleme ile verilerin, araştırma sorularının ortaya koyduğu konulara göre düzenlenmesi, betimlenmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır. İçerik çözümlemesi ile toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma amacı güdülmüştür. Katılımcıların yanıtları, iki değerlendirici tarafından, ayrıntılıkları, benzerlikleri ve yakınlıklarına göre belirli kavram ya da konular çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenmiştir.

## 4. Bulgular

Verilerin çözümlenmesi ile ortaya çıkan bulgular araştırma sorularına koşut bir biçimde, sormacada yer alan sorular eşliğinde nitel ve nicel görünümüne göre sunulmuştur. Nitel bulguların sunumunda, bulgu grubunu temsil eden yazılı bildirim örneklerine yer verilmiştir.

### 4.1 Katılımcıların yabancı dil öğrenme deneyimleri çerçevesinde dilbilgisi öğrenimi ve öğretimi ile ilgili görüşleri

#### 4.1.1 Katılımcıların dilbilgisi bilişleri nelerdir?

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların dilbilgisi algılarını betimleyebilmek amacıyla katılımcılardan dilbilgisini tanımlamaları (Sormaca sorusu 1 “*Size göre dilbilgisi nedir?*”) istenmiştir. Dilbilgisi tanımları incelendiğinde dilbilgisine ilişkin temel kavramlar ve bunlara dayalı bir dizi önerme ortaya çıkmaktadır. Bu önermeler içerdikleri kavramlara ve kavramsal ilişkilere göre gruplandırıldığında ise “kural”, “yapı”, “dizge”, “bilgi” ve “üretim” kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların tanımları, dilbilgisi önermeleri biçiminde çoğunluk görünümüne göre aşağıda sıralanmıştır ve her önermenin altında doğrudan tanımlama örneklerine yer verilmiştir.

#### ***Dilbilgisi Nedir?***

1. Dilbilgisi bir dilin kurallarıdır.

Ö100- *Dilbilgisi, bir dile ait tüm kurallardır.*

Ö101- *Dilbilgisi belli bir dilin kurallarıdır.*

Ö96- *Tümce üretimine yardımcı olan kurallardır.*

2. Dilbilgisi kurallar bütünüdür.

Ö19- *Dilbilgisi, dili oluşturan kurallar bütünüdür.*

Ö126- *Dilbilgisi, dilin sesbilim, sözdizimi, biçimbilim, sözlükçesini içeren kurallar bütünü.*

Ö117- *Bir dilin tüm sözvarlığı dikkate alınarak alıcı ve verici arasındaki iletişimin sağlam bir şekilde devam etmesini sağlayan dilsel kuralların bütünüdür.*

3. Dilbilgisi kurallar dizgesidir.

Ö9- *Dilbilgisi, belli bir dile ait kurallar dizgesi.*

Ö102- *Bir dilin nasıl olduğunu ve dilin yapısını oluşturan kurallar dizgesidir.*



Ö115- Bir dilin kendine ait yapısı içinde metin dışı dünyaya dönük bilgilerin kodlandığı kurallar dizgesidir.

4. Dilbilgisi bir dilin yapısıdır.

Ö22-Dilbilgisi bir dilin yapısını ortaya koyar. Dil öğrenmek de zaten yapıya sözcükleri yapıştırabilmektir.

Ö98- Dilbilgisi, bir dilin diğer dillerle olan benzerliklerinin ya da farklılıklarının yapısal görünümüdür. İlkeler ve değiştirgenler doğrultusunda işler.

Ö150- Bir dili doğru kullanabilmek için tümcelerin nasıl üretildiğini belirleyen yapılarıdır.

5- Dilbilgisi bir dilin yapısına, kurallarına ve kullanımına ilişkin bilgidir.

Ö62- Dilin yapısını, kurallarını ve kullanımını içeren bilgilerdir.

Ö154- Bir dili doğru kullanabilmek için tümcelerin nasıl üretildiğini belirleyen yapılarıdır.

Ö121- Dil dizgesinin anlam, ses, sözdizimi, biçimbilim temelindeki özellik ve kullanımlarına ilişkin bilgidir.

6- Dilbilgisi dilin temelidir/özüdür.

Ö54- Dilbilgisi bir dilin iskeletini oluşturan temel birimdir.

Ö148- Dili bir binaya benzetecek olursak, dilbilgisi o binanın temelidir.

Ö141- Dilbilgisi öğrenimi, dil öğrenmenin temelini oluşturur.

Öz olarak katılımcıların, dilbilgisini kural ve kurallar bütünü, kurallar dizgesi, bir dilin yapısı, bir dilin yapısına, kurallarına ve kullanımına ilişkin bilgi ve dilin temeli olarak algıladıklarını söylemek olasıdır.

#### 4.1.2 Katılımcıların dilbilgisi öğrenimine ilişkin eğilimleri ne yöndedir?

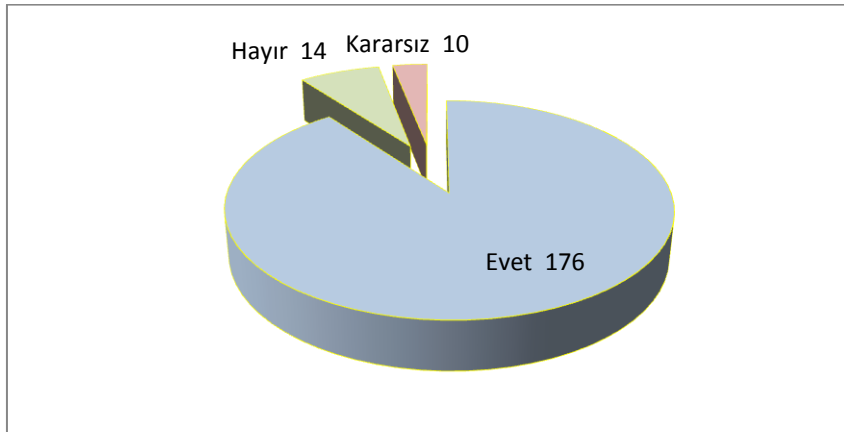
##### 4.1.2.1 Nicel Bulgular

Katılımcıların dilbilgisi öğrenimine ilişkin eğilimlerini belirlemek amacıyla aşağıda yer alan soru yöneltilmiştir.

**Yabancı dil öğrenimi sürecinde dilbilgisi öğrenmeyi ister misiniz?** (Sormaca sorusu 2)

Evet ( ) Hayır ( ) Kararsız ( ) (Yanıtınızın nedenini açıklayınız)

Katılımcıların 176'sı (%88) yabancı dilde dilbilgisi öğrenmeyi istediğini, 14'ü (%7) dilbilgisi öğrenmeyi istemediğini, 10'u (%5) ise dilbilgisi öğrenimi konusunda kararsız olduğunu bildirmiştir (Şekil 7).



Şekil 7. Katılımcıların dilbilgisi öğrenimine ilişkin eğilimleri

Nicel veriler katılımcıların büyük bir çoğunluğunun dilbilgisi öğrenmeyi istediğini göstermektedir.

##### 4.1.2.2 Nitel Bulgular

Çalışma grubunda yer alan katılımcılardan dilbilgisi öğrenimiyle ilgili eğilimlerini belirleyen yanıtlarının nedenlerini yazmaları istenmiştir. Katılımcıların yazılı bildirimler biçimindeki yanıtları, içerdikleri

kavramlara ve kavramsal ilişkilere göre gruplandırılmış ve çoğunluk görünümüne göre özet grup başlıkları biçiminde doğrudan aktarım örnekleriyle aşağıda sunulmuştur.

### **Dilbilgisi öğrenimiyle ilgili görüşler**

#### ***Yabancı dil öğrenimi sürecinde dilbilgisi öğrenmeyi isterim, çünkü ...***

1- Bir yabancı dil öğrenebilmek için dilbilgisi öğrenmek gerekir.

Ö15- *Yabancı dil öğrenme sürecinde hangi dili öğrenmek istiyorsak o dilin dilbilgisini zaten öğrenmek zorundayız.*

Ö123- *Dilbilgisi öğrenmeden söz konusu dilin sistemini anlayabileceğimi sanmıyorum. Dilin kullanımlarını, kurallarını bilmek gerekir. Yabancı dil öğrenimi anadili edinim sürecindeki gibi pasif öğrenme süreci olmadığından dilbilgisi öğrenmek gereklidir.*

Ö54- *Bir dil öğrenmek istiyorsam öncelikle dilbilgisinden başlamam gerekir.*

Bu grubun dışındaki yanıtlar incelendiğinde katılımcıların dilbilgisi öğrenmenin gerekliliği konusunu açılmadıkları ve bununla ilgili olarak görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu görüşler benzer, yakın ya da aynı olma özelliklerine göre gruplandırılarak düzenlenmiştir.

2. Dilsel doğruluk için dilbilgisi öğrenmek gerekir.

Ö1- *Bir dili doğru bir şekilde kullanmak için dilbilgisini bilmek gerekir.*

Ö94- *Dili en etkili bir biçimde kullanmak, kendini doğru ifade edebilmek ve yanlış anlaşılmalara yer vermemek istiyorum. Konuşma yaptığım zaman ya da günlük konuşmalarında ciddiye alınmak isterim.*

Ö96- *Kuracağım tümceler dinleyiciler, yani alıcılar tarafından kabul edilebilir olmasını isterim. Ayrıca sözdizimindeki farklılıklar anlam karmaşasına da yol açabileceği için yanlış anlaşılma istemem.*

3. Dilsel üretim için dilbilgisi öğrenmek gerekir.

Ö88- *Kritik yaş dönemi sonrasında bir dil öğrenmede hataların en aza indirilmesi gerektiğinden o dilin yapısının bilinmesi gereklidir. Ayrıca dilde üretim yapabilmek için de dilbilgisi öğrenmek gereklidir.*

Ö124- *Dilin dilbilgisi öğrenmek dilin yapısı hakkında bilgi sahibi yapar. Dilin yapısını bilmemiz için dilde yeni üretimlerin, dile yeni örneklerin oluşturulmasını kolaylaştırır.*

Ö127- *Dilbilgisi kişinin kendisini daha iyi ve etkili bir şekilde ifade etmesini sağlar. Bilinçli kullanım başarıyı getirir.*

4- Dilbilgisi bütünsel öğrenmeye katkı sağlar/dili daha iyi öğrenmemi sağlar/dilbilgisi eğlencelidir.

Ö132- *Bir dili ilk öğrenmeye başladığımızda dilbilgisi kolay ve eğlenceli oluyor.*

Ö153- *Öğrendiğim dilin kurallarını bilmek dili daha iyi öğrenmemi sağlar.*

Ö142- *Dilbilgisine hâkim olursam dilin yapısına hâkim olurum.*

5. Farkındalık oluşması için dilbilgisi gereklidir.

Ö100- *Dilbilgisi öğretimi bir dili öğrenme sürecinde farkındalık yarattığında gereklidir.*

Katılımcıların yanıtlarında, dilbilgisi öğrenmenin gereklilik olduğu görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Bu görüşü bütünleyen, aynı zamanda açılıyan diğer yanıt gruplarında, öğrenciler dilsel doğruluk, üretim ve kullanım için dilbilgisi öğrenmenin gerekli olduğunu bildirmişlerdir.

#### ***Yabancı dil öğrenimi sürecinde dilbilgisi öğrenmeyi istemem, çünkü ...***

Dilbilgisi öğrenimi konusunda karşı görüş bildiren katılımcıların yanıtları incelendiğinde, konuşma becerisinin öncelendiği ve dilbilgisi öğrenmenin zor bir süreç olduğunun vurgulandığı görülmektedir.

Ö19- Pek işime yaradığını düşünmüyorum. Konuşmak gramerden daha cazip geliyo(r) ve iş hayatına atıldığımda daha çok işime yarayacağını düşünüyorum.

Ö27- Dilbilgisi zor geliyor.

Ö144- Dilbilgisi diyaloglarda çok önemli değil.

#### **Yabancı dil öğrenimi sürecinde dilbilgisi öğrenip öğrenmeme konusunda kararsızım, çünkü ...**

Dilbilgisi öğrenme konusunda kararsız olduğunu bildiren katılımcıların yanıtlarında koşullu bir dilbilgisi öğrenme istemi görülmektedir.

Ö59- Bir yabancı dili öğrenme sürecinde dilbilgisi kurallarının mı yoksa konuşma dilinin mi bilinmesi gerektiği konusunda henüz kararsızım. Dilbilgisi kurallarının da önemli olduğunu düşünüyorum, fakat konuşma dili kadar değil. Genellikle öğretmen olmak isteyenler için daha önemli.

Ö93- Dilbilgisi yalnızca kurallar verilir öğretilenirse bu şekilde öğrenmek istemem. Farklı bağlamlarda örneğin bir metin içinde bilinçsiz olarak dilbilgisi kuralları yer alırsa dilbilgisini öğrenmek daha verimli olacaktır. En azından ezberci bir yöntemden uzaklaşmış olur.

Ö140- Yabancı bir dili öğrenirken o dilin sözcük bilgisine sahip olmadan kuralları öğrenmek ne derece doğrudur?

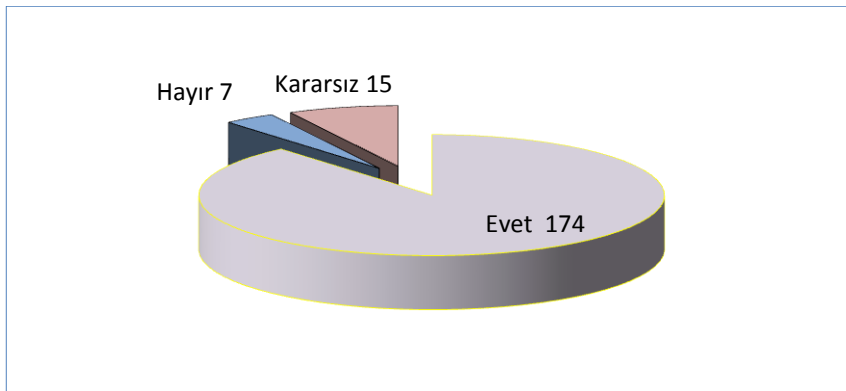
#### **4.1.3 Yabancı dil öğretim sürecinde dilbilgisinin rolüne ilişkin değerlendirmeler**

Katılımcıların yabancı dil öğretim sürecinde dilbilgisinin rolüne ilişkin değerlendirmelerini belirlemek üzere, dilbilgisi öğrenimi ve öğretimi süreçlerinin önemine ve gerekliliğine ilişkin sorulara (Sormaca sorusu 3 “Yabancı bir dil öğrenebilmek için dilbilgisi öğrenmek önemli midir?”, Sormaca sorusu 4 “Yabancı bir dil öğrenebilmek için dilbilgisi öğrenmek yeterli midir?”) verdikleri yanıtlar nicel ve nitel görünümüleriyle aşağıda sunulmuştur.

##### **4.1.3.1 Dilbilgisi öğrenimi önemli midir?**

###### **4.1.3.1.1 Nicel Bulgular**

Katılımcıların 174’ü (%89), yabancı dil öğrenimi sürecinde dilbilgisi öğreniminin önemli olduğunu bildirmiştir. 7 (%3) öğrenciye göre yabancı dil öğrenimi sürecinde dilbilgisi öğrenmek önemli değildir. 15 (%8) öğrenci ise bu konuda kararsız olduğunu bildirmiştir (Şekil 8).



Şekil 8. Dilbilgisi öğreniminin önemi üzerine bildirilen görüşlerin dağılımı

###### **4.1.3.1.2 Nitel Bulgular**

Katılımcıların dilbilgisinin önemi konusundaki açık uçlu yanıtları içerdikleri kavramlara göre bir araya getirilerek ortak başlıklar altında çoğunluk görünümüne göre sunulmuştur.

### ***Dilbilgisi öğrenimi önemlidir, çünkü ...***

1. Dilbilgisi, yabancı dil öğreniminde bir gerekliliktir/dilbilgisi öğrenmek bir koşuldur.

Ö62- *Bir dili tam anlamıyla bilmek sadece konuşabilmek ya da sözcüklerini bilmekle sınırlı değildir. Dilbilgisi kurallarını da öğrenmek şarttır.*

Ö15- *Bir dili öğrenmek için dilbilgisi bilmek gerekir.*

Ö132- *Bir dili öğrenmek için ilk başta gerekli olan ve öğretilmesi gereken şey dilbilgisidir.*

2- Dilbilgisi dilsel üretim ve dil kullanımı açısından önemlidir.

Ö62- *Dilbilgisi öğrenmenin, dil öğrenmenin ilk aşaması olduğunu düşünüyorum. Bir dilin dilbilgisini bilmezsek, buna bağlı olarak konuşma ve yazma işlemini de ya gerçekleştiremeyiz ya da yanlış gerçekleştiririz.*

Ö99- *Bir dili öğrenmede kurallar ve dilbilgisi özellikleri çok önemlidir ve dil kullanımını doğrudan etkiler.*

Ö92- *Dili öğrenmek için öncelikle onun kurallarının nasıl şekillendiğini bilmek ve buna göre tümceler üretebilmek gerekir.*

3- Dilbilgisi dilsel doğruluk açısından önemlidir.

Ö154- *Anadili konuşucularıyla ve diğer konuşucularla iletişim sırasında dilbilgisel ve düzgün tümceler üretmek için.*

Ö136- *Dilbilgisi öğrenmeden dili doğru şekilde öğrenemeyiz. Anadili konuşucusu olmadığımız için.*

Ö104- *Anadilinde belki çok fazla bilinmesi gerekmez. Çünkü kişi zaten sezgisel olarak dilbilgisini edinir ve yetkin bir şekilde kullanır. Ama yabancı dil öğreniminde aynı şey söz konusu değildir. Bu yüzden yabancı dilde kurallı tümceler oluşturmak için dilbilgisini öğrenmek gerekir.*

Ö102- *Bir dilin dilbilgisini bilmeden o dilde yetkin olmayız. Bir dilin dilbilgisi kurallarını bilen bir kişi, bilmeyenlere oranla daha iyi konuşur ve kullanır.*

4- Dilbilgisi dilin temelidir ve yapısal bilgi sunar.

Ö5- *Dilbilgisi dilin temel taşıdır.*

Ö105- *Yapısal kurallar anlambilimsel ve kullanımbilimsel kullanımlara çok yer vermese de dilin biçimsel ve sözdizimsel yapılarının nasıl şekillendiğine ilişkin verileri içermektedir.*

Ö66- *Çünkü dilbilgisi bir dilin yapıtaşısıdır. Belki dilbilgisi kuralları olmadan konuşulabilir fakat tam anlamıyla öğrenmek demek o dilin kurallarından haberdar olmak demektir.*

5- Dilbilgisi tam öğrenme ve farkındalık sağlar; öğrenmeyi kolaylaştırır.

Ö100- *Bireyde farkındalığı sağlar.*

Ö153- *Bir dili daha iyi öğrenebilmek ve anlayabilmek için.*

Ö108- *Bir dilin dilbilgisi öğrenildiğinde başka bir yabancı dil öğrenimi daha kolaylaşacaktır.*

Katılımcıların dilbilgisi öğrenmenin önemine ilişkin olarak yaptıkları açıklamalarda, dilbilgisi öğrenmenin yabancı dil öğrenme etkinliğinin tümleyici ögesi olarak görüldüğü ve bu nedenle de dilbilgisi öğrenmenin bir gereklilik olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra dili kullanabilmek, dilde üretim yapabilmek ve dilsel doğruluğa ulaşabilmek için dilbilgisi öğrenmenin önemini vurgulayan görüşlerin çoğunluk ekseninde yer aldığı söylemek olasıdır. Neden bildiren açıklamalardan “dilbilgisi dilin temelidir” önermesi çıkarımlanmaktadır. Bunun yanı sıra, dilbilgisine işlev yükleyen “dilbilgisi yapısal bilgi sunar” ve “dilbilgisi farkındalık oluşmasını sağlar” gibi nedenler görülmektedir.

### ***Dilbilgisi öğrenimi önemsizdir, çünkü ...***

Dilbilgisi öğreniminin önemli olmadığını düşünen katılımcıların yanıtlarını açıklamadıkları görülmüştür.

### ***Dilbilgisi öğreniminin önemi konusunda kararsızım, çünkü ...***

Dilbilgisi öğreniminin önemi konusunda kararsız olduğunu bildiren katılımcıların yanıtlarında, dilbilgisi öğretiminin sırasına ve dil becerilerinin kullanımına ilişkin öneriler yer almaktadır.

Ö77- Dilbilgisi bilmeden de konuşulup yazılabilir, bir dil öğrenilebilir.

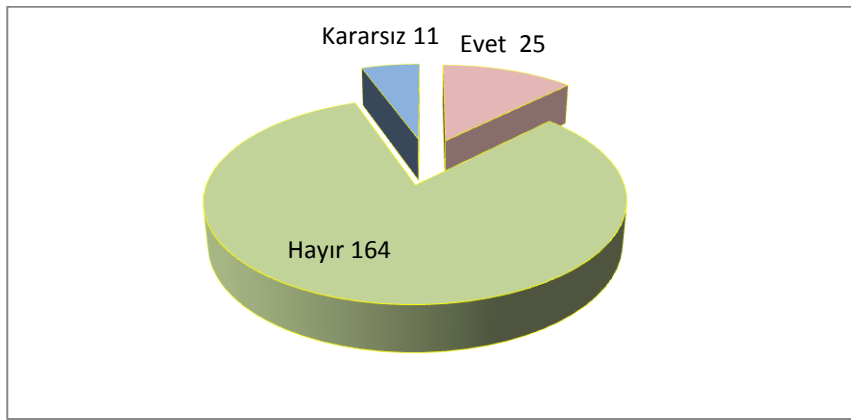
Ö120- Çok da önemli değil açıkçası. Bir dilin dilbilgisi kurallarını bilmek o dilde yetkin olmak anlamına gelmiyor. Bilip de sözcüğü üretilmezse bu bilgiler bir yükten farksızdır. Konuşma, dinleme, okuma etkinlikleri daha önemlidir.

Ö126- Dili yeni öğrenirken dilbilgisi kurallarına ağırlık verilmeli. Sonrasında ise daha çok konuşmaya ağırlık verilmeli.

#### 4.3.2.2 Yabancı bir dil öğrenebilmek için dilbilgisi öğrenmek yeterli midir?

##### 4.1.3.2.1 Nicel bulgular

Katılımcıların 25'ine (%13) göre, yabancı dil öğrenebilmek için dilbilgisi öğrenmek yeterlidir. 164 (%82) katılımcıya göre yabancı dil öğrenebilmek için dilbilgisi öğrenmek yeterli değildir. 11 (%6) katılımcı ise bu konuda kararsız olduğunu bildirmiştir (Şekil 9).



Şekil 9. Dilbilgisi öğreniminin yeterliliği konusunda bildirilen görüşlerin dağılımı

##### 4.1.3.2.2 Nitel bulgular

#### **Yabancı dil öğrenebilmek için dilbilgisi öğrenmek yeterlidir, çünkü ...**

Dilbilgisi öğrenmenin yabancı dil öğrenimi için yeterli olduğunu düşünen katılımcıların nitel yanıtları incelendiğinde öğrenme sürecinde dilbilgisine “ana öge” işlevi yüklendiği görülmektedir.

Ö94- Yabancı dil öğrenmek için dilbilgisi kurallarını bilmek yeterlidir. Çünkü tümce üretimi bu dilbilgisi kuralına dayanılarak oluşturulur. Başta basit tümceler kurulurken sözcüklerin genişlemesiyle daha estetik tümceler kurulabilir.

Ö97- Sözlükçe genişletilerek sınırlı dilbilgisi kuralı ile sınırsız tümce üretilir.

Ö153- Dilbilgisini öğrendikten sonra bir tümceyi nasıl kuracağımızı öğreniriz.

#### **Yabancı dil öğrenebilmek için dilbilgisi öğrenmek yeterli değildir, çünkü ...**

Şekil 9’da görüleceği gibi, katılımcıların büyük bir çoğunluğu yabancı dil öğreniminde dilbilgisi öğrenmenin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Katılımcıların yanıtları, önceledikleri nedenlere ve bu nedenlerden çıkan yabancı dil öğrenme etkinliklerine göre gruplandırılarak sunulmuştur.

##### 1- Dilbilgisi kurallarını kullanmak gerekir

Ö130- Dilbilgisi bilmek gereklidir. Fakat yeterli olabilmesi için sahip olunan bilgi kadar kullanım da önemlidir.

- Ö148- *Pratik yapmadıktan sonra, bildiklerimizi hayata geçiremedikten sonra öğrendiğimiz hiçbir şeyin yeterliliği söz konusu değildir.*
- Ö152- *Yabancı dilin dilbilgisi kurallarını bilmek o dili bilmek değildir. O dili kullanabilme yetisi de önemli bir faktördür.*

## 2- Sözlü anlatım olanakları

- Ö112- *Yabancı dil öğretimi sadece dilbilgisi ile sınırlı kalıyor. Yani kurallardan ibaret gibi. Bu daha çok sözlü dil boyutuna dökülmeli, yazıda kalmamalı.*
- Ö9- *Kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum. Her şeyden önce konuşma eğitiminin de aynı ölçüde hatta daha fazla verilmesi gerekli. Örneğin herkes İngilizce biliyor ama çok az kişi konuşabiliyor. Konuşma gerçekleşmeden de bir dil bilmenin faydasız olduğunu düşünüyorum; çünkü iletişim her şeyden önce konuşmaktır.*
- Ö93- *Dilbilgisini öğrenmek bir noktaya kadar gereklidir. Dile ait diğer dizgelerin öğrenilmesinde temel oluşturabilir, fakat yabancı dil öğrenmek için yeterli değildir. Örneğin sözlü dil becerilerinin kazanılmasında dilbilgisi kuralları yeterli olmamaktadır.*

## 3- Bağlam içinde, anlamlı dil kullanımı olanakları

- Ö109- *Sadece dilbilgisi kurallarını bilmek yabancı dile hâkim olma açısından yeterli değildir. Günlük kullanıma, üstdil kullanımına yani bağlama göre dil kullanımı değişebilir.*
- Ö126- *Önemli olan bağlama göre konuşabilme yetisi de kazandırmaktır. İletişimsel amacı yerine getirmek öncelik kazanır.*
- Ö127- *Sadece dilbilgisi kurallarını bilmek o dilde etkin olmayı sağlamaz. Kişi dilbilgisi kurallarını çok iyi bilebilir; ancak o yapıları nerede, nasıl ve ne şekilde kullanacağını bilmeden o dili konuşamaz...*

## 4- Dil, yalnızca dilbilgisinden oluşmaz. Dilin düzlemleri vardır.

- Ö102- *Dilbilgisi sadece kurallardan oluşan bir olgu değildir. O dilin sesbilimsel, sözdizimsel, anlambilimsel ve kullanımbilimsel bilgilerinin de öğrenilmesi gereklidir.*
- Ö104- *Bir dili öğrenmek için sadece kuralları öğrenmek yeterli olmaz. Bunu yanında anlambilim ve toplumbilim bileşenleri hakkında yetkin olunmalı.*
- Ö112- *Yabancı dil öğretimi sadece dilbilgisi ile sınırlı kalıyor. Yani kurallardan ibaret gibi. Bu daha çok sözlü dil boyutuna dökülmeli, yazıda kalmamalı.*

## 5- Sözcük bilgisi, sesletim olanakları

- Ö150- *Dilbilgisi bilmek tek başına yeterli değildir. Dilbilgisini kullanabilmek için kelime bilmek de gerekir.*
- Ö124- *Bir dili sadece dilbilgisi oluşturamaz. Aynı zamanda o dilin söz varlığı da dilin öğrenimi için önemli bir paya sahiptir.*
- Ö136- *Bir dili bilmek o dile ait kuralların yanı sıra dile ait sesleri, sözcüklerin anlamlarını bilmektir.*

## 6- Dinleme-anlama, yazma, okuma olanakları; (tümleşik) dil becerileri

- Ö120- *Dilbilgisi bilmek bir dili bilmek değildir. Sesletim, okuma, yazma, dinleme, anlama yetkinliği ve bunlarla birlikte dilbilgisini bilmek gerekir.*
- Ö122- *Yalnızca dilbilgisi becerilerinin değil, okuma, yazma vb. becerilerin de oluşturulması gerektiğini düşünüyorum.*
- Ö115- *Dil yalnızca kurallardan ibaret değildir. Okuma, konuşma, dinleme, anlama gibi bileşenlerden oluştuğu için dilbilgisi yetersiz kalabilir.*

## 7- İletişim amaçlı dil kullanımı

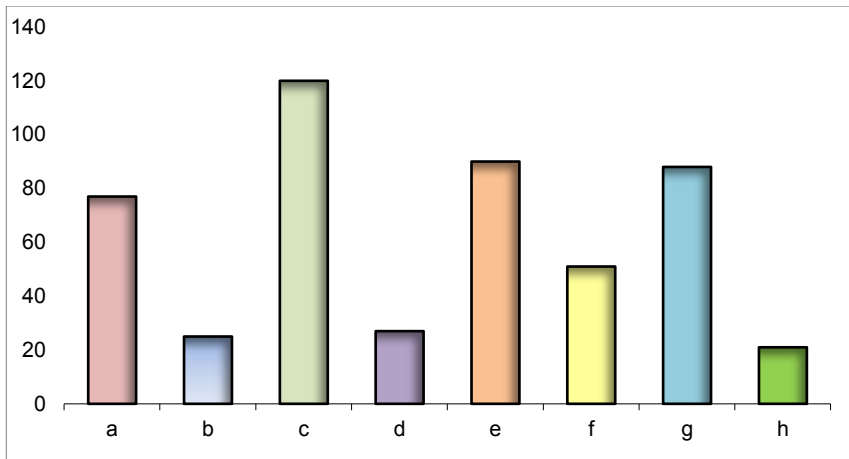
- Ö125- *Sadece dilbilgisi kurallarını bilmek okuduğunu anlamada yardımcı olsa da dilin iletişimsel amaçlı kullanımında yetersiz kalmaktadır.*
- Ö14- *Dilbilgisi bazen ezberde kalabilmekte. İletişim ortamı sağlanmalı öğrenilen dilde.*

Ö89- Öğretilen dilin kullanım alanları ve biçimleri de öğretilmeli, iletişimsel amaçlara yönelik dil öğretimi sağlanmalıdır.

Bütünsel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların yanıtlarının dilbilgisi öğreniminin tümleyicilerini ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. Başka bir deyişle, öğrenciler dilbilgisinin yanı sıra dil öğrenmek için gereksindikleri yabancı dil öğrenme etkinliklerini dile getirerek yabancı dil öğrenme konusundaki önerilerini ve beklentilerini belirtmişlerdir. Katılımcıların beklenti ve öneri niteliğindeki görüşleri dilin düzlemlerini, toplumsal ve etkileşimsel boyutlarını işaretlemektedir. Bu çerçevede iletişimsel dil kullanımı, dilin beceriler bütünlüğünde ve anlamlı kullanımının gerekliliği söze dökülmüştür. Yabancı dil öğrenmek için dilbilgisi öğrenmenin yeterliliği konusunda kararsız olduklarını bildiren katılımcıların yanıtlarını açıklamadıkları görülmüştür.

#### 4.1.4 Katılımcıların dilbilgisi öğretimi konusundaki görüşleri ve önerileri

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların dilbilgisi öğretimiyle ilgili beklentilerini belirleyebilmek amacıyla ulamlandırılmış öğretim seçenekleri sunulmuş ve katılımcılardan benimsedikleri seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların dilbilgisi öğretimi biçimleriyle ilgili tercihleri Şekil 10'da sunulmuştur.



- Öğretmen dilbilgisi kurallarını Türkçe açıkla.
- Öğretmen dilbilgisi kurallarını yabancı dilde açıkla.
- Öğretmen yabancı dilin dilbilgisini, Türkçe dilbilgisiyle karşılaştırarak açıkla.
- Öğretmen kuralları önceden açıklasın, örnekler versin, kuralları ben bulmaya çalışayım.
- Öğretmen kuralları önceden açıklasın, örnekler versin, ben de benzer örnekler oluşturayım.
- Öğretmen, dilbilgisi yapısıyla ilgili alıştırmayı yaptır.
- Öğretmen, dilbilgisi yapısının yer aldığı okuma, yazma, dinleme ve konuşma çalışması yaptır.
- Öğretmen dilbilgisini dikkat çekici bir biçimde öğretsin.

Şekil 10. Katılımcıların dilbilgisi öğretimi konusundaki tercihleri

Katılımcıların dilbilgisi öğretimi konusundaki tercihlerinin karşılaştırmalı dilbilgisi öğretimi seçeneğinde (c) yoğunlaştığı görülmektedir. Bunu tümdengelimli öğrenmeyi işaretleyen öğretim seçeneği (e) izlemektedir. Hemen ardından dilbilgisi yapısının dil becerileri içinde çalışılmasına gönderme yapan seçenek (g) yer almaktadır. Dilbilgisi kurallarının Türkçe açıklanmasını içeren seçeneğin (a) de öne çıkan seçenekler arasında olduğunu söylemek olasıdır. Bunu dilbilgisiyle ilgili alıştırmayı yaptırılmasını öneren seçenek (f) izlemektedir. Tümevarımlı öğrenmeye gönderme yapan seçeneğin (d) ve dilbilgisi kurallarının yabancı dilde açıklanmasını öneren seçeneğin (b) diğer seçeneklere göre öne çıkarılmadığı görülmektedir. Son seçeneğin (h) açık uçlu soru uzantısı bulunmaktadır.

(h) Öğretmen dilbilgisini dikkat çekici bir biçimde öğretsin. Nasıl?

Bu soruya verilen yanıtlarda katılımcılar çeşitli görüş ve öneriler dile getirmişlerdir. Bu görüşler arasında Ö3 örneğinde olduğu gibi yukarıda verilen seçeneklere göndermelerin yapıldığı görülmektedir.

Ö3- Öğretmen örnek vererek açıklasın. Dilbilgisi öğrenmenin pek fazla seçeneğinin olmadığını düşünüyorum.

Bunun yanı sıra, Ö148 ve Ö98 örneklerinde de görüleceği gibi rol oynama, oyun teknikleri ya da görsel tekniklerin kullanımını öneren görüşler bildirilmiştir.

Ö148- *Role play ile uygulamalı anlatılabilir. Ama öncesinde konu anlatılıp örneklerle desteklenmelidir.*

Ö98- *Oyunlarla, bilgisayar programıyla olabilir.*

Verilen seçeneklerin yanı sıra katılımcılara dilbilgisinin öğretim biçimiyle ilgili görüşleri sorulmuştur. Görüşler arasında çeşitli önerilerin yanı sıra yukarıdaki seçeneklere göndermelerin yapıldığı görülmüştür. Bildirilen görüşlerde, görsel ve işitsel araç destekli bir dilbilgisi öğretimi, konuların karşılaştırmalı anlatılması, anadili konuşucusu olan ve aynı zamanda Türkçe bilen yabancı bir öğreticinin ders anlatması önerileri yer almaktadır.

Ö128- *Görsel-işitsel materyallerle sözgelimi bilgisayar ve CD aracılığıyla hem görerek hem de duyarak bu arada okuyarak yapılan bir öğretimin daha faydalı olabileceği görüşündeyim.*

Ö117- *Eski ve yeni dilbilgisi yapılarının karşılaştırılması ve daha çok uygulama yapılarak sunulması.*

Ö92- *Yabancı dil öğretiminin anadili konuşucusu olması dilbilgisi öğretimi için iyi olabilir. Tabii Türkçe bilmek koşuluyla.*

## 5. Sonuç

Bu çalışmada, dilbilim eğitimi alan öğrencilerin dilbilgisi öğrenimi ve öğretimiyle ilgili görüş ve düşüncelerini betimlemek amacı güdülmüştür. Bu doğrultuda, çalışmaya katılan öğrencilerin yabancı dil öğrenme deneyimlerine dayalı olarak öz-değerlendirmeleri, dilbilgisi bilişleri, dilbilgisi öğrenimi konusundaki eğilimleri ve yabancı dil öğretim sürecinde dilbilgisinin rolüne ilişkin değerlendirmeleri ve önerileri bir araya getirilerek bütünsel bir betimleme çerçevesi oluşturulmuştur.

Katılımcılar, eğitim yaşantılarında yabancı dil(ler) öğrendiklerini ve bu deneyimlerini sürdürdüklerini bildirmişlerdir. Katılımcılardan yabancı dil öğrenme deneyimleri çerçevesinde yabancı dile ilişkin bilgi ve dil becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların öz-değerlendirmelerine göre, birinci yabancı dilde görece olarak dilbilgisi, yazma, okuma, dinleme ve konuşma sıralamasını içeren bir öz-yetenlik görünümü ortaya çıkmaktadır. Ayrıca katılımcıların öz-yetenlik derecelemelerinde üst değerler kullandıkları görülmüştür. İkinci yabancı dil deneyiminde ise, katılımcılar kendilerini, dilbilgisi alanında ve dil becerilerinde alt değerlerle değerlendirdikleri görülmüştür. Bu görünüm birinci ve ikinci yabancı dili öğrenme deneyiminin yoğunluğuyla, sıklığıyla ve öğrenme deneyiminin sürdürülmesiyle ilişkilendirilebilir. Özetlemek gerekirse, katılımcılar kendilerini, birinci yabancı dilde daha yetkin, birinci ve ikinci yabancı dilde dilbilgisi alanında daha yetkin olarak görmektedirler.

Katılımcılar, dilbilgisini “bir dilin kuralları” ve “kurallar bütünü”, “kurallar dizgesi”, “bir dilin yapısı”, “dilnin yapısına, kurallarına ve kullanımına ilişkin bilgi” ve son olarak da “dilnin temeli” olarak tanımlamışlardır. Tanımlardan ortaya çıkan kavramlara bakıldığında, dilbilimsel bilginin bu tanımları yapılandırdığını söylemek olasıdır. Başka bir deyişle, dilbilgisini bir “konu alanı” ya da “ders” olarak değerlendirmeyen, bunun yerine “dizge” ya “bilgi” olarak değerlendiren betimsel dilbilgisi anlayışının egemen olduğu bir bakış açısı baskındır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dilbilgisi öğrenmeyi istediğini bildirmiştir. Katılımcıların dilbilgisini öğrenme istemlerini açıklayan yanıtlarında, dilbilgisi öğreniminin dilsel doğruluk, üretim ve kullanım için bir gereklilik olduğu görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Buradan “dilbilgisi öğrenimi dili doğru bir biçimde kullanabilmek ve dilsel üretim için gereklidir” önermesi çıkarılmaktadır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu yabancı dil öğrenimi sürecinde dilbilgisi öğreniminin önemli olduğunu bildirmiştir. Katılımcıların dilbilgisi öğreniminin önemine ilişkin yanıtlarında, dilbilgisi öğreniminin yabancı dil öğrenme etkinliğinin tümleyici ögesi olarak görüldüğü ve bu nedenle de dilbilgisi öğreniminin bir gereklilik olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, dili kullanabilmek, dilde üretim yapabilmek ve dilsel doğruluğa ulaşabilmek için dilbilgisi öğrenmenin önemini vurgulayan görüşlerin çoğunluklu olduğu görülmektedir. Ayrıca, “dilbilgisi dilin temelidir”, “dilbilgisi yapısal bilgi sunar” ve “dilbilgisi farkındalık oluşmasını sağlar” gibi nedenler dilbilgisinin önemini açıklayan görüşlerdir.



Katılımcıların dilbilgisi öğrenme istemlerini açıklayan ve dilbilgisinin önemine ilişkin yanıtlarının eş görünümlü olduğunu söylemek olasıdır. Yanıtlarda dilbilgisine işlevsel bir rol yüklendiği ve bu rolünden dolayı dilbilgisinin dil öğrenmenin tümleyicisi olarak nitelendiği görülmektedir.

Katılımcıların dilbilgisi tanımları, dilbilgisi öğrenme istemlerini ve dilbilgisinin önemini gerektiren yanıtları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, dilbilgisinin dilin kurallarına, yapısına ve işleyişine ilişkin bilgi sunduğu, bu bilgiden de öğrenme sürecinde yararlanılması gerektiği sonucu çıkarılmaktadır.

Katılımcıların çoğunluğu, dilbilgisinin önemine ve gerekliliğine ilişkin “gerekli” ve “önemli” göndermelerine karşın, yabancı dil öğrenebilmek için dilbilgisi öğreniminin yeterli olmadığını bildirmiştir. Salt dilbilgisi öğreniminin yeterli olmadığını bildirildiği yanıtlarda, dilin toplumsal ve etkileşimsel boyutlarının üzerinde durulduğu görülmektedir. Bununla ilgili olarak da dilbilgisel bilginin iletişimsel bağlamlarda, beceriler ayırında ve bütünlüğünde kullanılması gerektiği öncelenmektedir. Başka bir deyişle, katılımcılar dilbilgisini yabancı dil öğrenme sürecinin bileşenlerden biri olarak görmekte ve dilbilgisini de içeren bir bütüncül bir öğretim süreci işaretlemektedirler. Bu çerçevede, yabancı dil öğrenimi-öğretimi sürecinde dilbilgisi bir amaç değil, araç işlevini üstlenmektedir. Öte yandan salt dilbilgisini yabancı dil öğrenmek için yeterli gören katılımcıların yanıtlarında ise, dilbilgisinin sunduğu kural bilgisine gönderme yapılarak dilin üretici yönü vurgulanmakta ve kural bilgisinin üretim için yeterli olacağı bildirilmektedir. Yanıtlarda, bir yanda edinç ve edim birlikteliğini, öte yanda edincin edime olanak tanıyacağını varsayan dilbilimsel bilginin yansımalarını görmek olanaklıdır.

Katılımcıların dilbilgisi öğretimi konusundaki tercihlerinin karşılaştırmalı dilbilgisi öğretimi seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca dilbilgisi kurallarının belirtik ve tümdengelimli öğretimi işaretleyen seçenek öne çıkmaktadır. Karşılaştırmalı ve tümdengelimli öğretim birlikteliğinin doğrudan belirtik dilbilgisi öğretimine işaret etmesi, belirtik bir dilbilgisi öğretiminin tercih edildiğini göstermektedir. Öne çıkan diğer bir seçenek ise, dilbilgisi yapısının dil becerileri bütünlüğünde öğretilmesidir. Dilbilgisi kurallarının Türkçe açıklanmasını öneren seçenek de tercih sıralamasında göze çarpmaktadır. Öne çıkan bu görünüm, katılımcıların yabancı dilin dilbilgisine anadilinin dilbilgisi eşliğinde, belirtik ve bağlamsal bir öğretim biçimiyle ulaşmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

Katılımcıların yabancı dil öğrenme deneyimlerine dayalı olarak öz-değerlendirmeye ortaya koydukları durumsal öz-görüşleri, dilbilgisi bilişleri, dilbilgisi öğrenme eğilimleri ve yabancı dil öğretimi sürecinde dilbilgisine yükledikleri role ilişkin görüşleri ve öğretim önerileri birbiriyle örtüşen ve birbirini tümleyen tutarlı bir görünüm ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar dilbilgisinin dizge özelliğini ve üretici boyutunu öne çıkararak dilbilgisi öğrenmeyi istediklerini bildirmişlerdir. Başka bir deyişle dilbilgisine öğrenimde ve öğretimde işlevi olan araçsal bir rol yüklemişlerdir. Bu bilgi yanıtlardan belirgin bir biçimde ortaya çıktığı gibi, katılımcıların yabancı dildeki yetkinliklerine ilişkin öz-değerlendirmelerinden de çıkarılmaktadır. Katılımcılar dilbilgisi alanında, bunun ardından yazma becerisinde kendilerini daha yetkin olarak görmektedirler. Bu durum, dilbilgisi kaynaklarının üretici beceriye aktarıldığına ilişkin bir sezdirim ortaya koymaktadır. Öte yandan katılımcılar salt dilbilgisinin dil öğreniminde yeterli olamayacağını, öğrenilen bilginin, daha az yeterli olduklarını bildirdikleri sözel dil becerilerine ve etkileşimsel dil kullanımına aktarılması gerektiğini çeşitli öğretim önerileriyle de bildirmişlerdir.

Bu araştırmanın genel sonuçları alanyazındaki dilbilgisi öğrenimi ve öğretimiyle ilgili olarak gerçekleştirilen inanış çalışmalarının (bkz. Loewen ve diğ., 2009; Pazaver ve Wong 2008; Schulz, 2001; Yoon, Hoshi ve Zhao, 2004) sonuçlarıyla örtüşen görünüm sunmaktadır. Sözü edilen çalışmalarda yabancı dil öğrenen öğrencilerinin bildirdikleri görüşlere benzer biçimde dilbilim eğitimi alan öğrenciler iletişim ve etkileşim bağlamına yerleştirilmiş bir öğretim çerçevesinde dilbilgisi öğrenmeyi istediklerini bildirmişlerdir. Bunun dışında bu çalışmada, katılımcı öğrencilerin görüş ve düşüncelerinde dilbilim eğitimi almalarının, başka bir deyişle içinde buldukları bağlamın etkisi de gözlemlenmektedir. Katılımcıların dilbilgisi bilişleri ve bunun yansıdığı dilbilgisi öğrenimi ve öğretimiyle ilgili görüş, düşünce ve önerileri yabancı dil öğretimi alanyazınındaki dilbilgisi öğretimiyle ilgili iki karşıt görüşten birini, “dilbilgisi öğretimi yapılmalı” görüşünü desteklemektedir. Buna ilişkin olarak katılımcıların görüş ve düşünceleriyle Biçim Odaklı Öğretimi işaret ettiklerini söylemek de olasıdır.

## Kaynakça

- Abraham, R. G. ve Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. A. Wenden ve J. Rubin (Yay.) içinde, *Learner strategies in language learning* (ss.85–102). London: Prentice-Hall.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. P. Kalaja ve A. M. F. Barcelos (Yay.) içinde, *Beliefs about SLA: New research approaches* (ss. 7-33). Dordrecht: Kluwer.
- Bernat, E. ve Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions, *TESL-EJ* 9/1 1 – 21.

- Borg, S. ve Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied Linguistics*, 29/3, 456-482.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doughty, C. ve Williams, J. (Yay.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castellotti, V. ve D. Moore (2002). Social representations of languages and teaching. In Language Policy Division Guide for the development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Strasburg: Council of Europe.
- Cotterall, L. S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, 27, 493-513.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51 (Suppl. 1), 1-46.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83-107.
- Ellis, R., Baştürkmen, H. ve Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30, 419-432.
- Farrell, T. S. C. ve Lim. P. C. P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices, *TESL-EJ*, 9(2).
- Gass, S. M. ve Magnan, S. S. (1993). Second-language production: SLA research in speaking and writing. A. O. Hadley (Yay.) içinde, *Research in language learning: Principles, processes, and prospects*. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Gass, S. M. ve Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. Boston: Heinle & Heinle.
- Green, P. ve Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar. An empirical study. *Applied Linguistics*, 13(2), 168-184.
- Harley, B. ve Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. A. Davies, C. Criper ve A. Howatt (Yay.) içinde, *Interlanguage* (ss. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University.
- Hinkel, E. ve Fotos S. (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Holec, H. (1987). The learner as manager: Managing learning or managing to learn? A. Wenden ve J. Rubin (Yay.) içinde, *Learner strategies in language learning* (ss. 145-157). London, UK: Prentice-Hall International.
- Hosenfeld, C. (1978). Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*, 9, 117-129.
- Horwitz, E. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- Horwitz, E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. A. Wenden ve J. Rubin (Yay.) içinde, *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Horwitz, E. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- Ikpia, V. I. (2003). The attitudes and perceptions of adult English as a second language students toward explicit grammar instruction. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Kalaja, P. ve Barcelos, A. M. F. (2003). Introduction. P. Kalaja ve M. F. Barcelos (Yay.) içinde, *Beliefs about SLA: New research approaches* (ss.1-4). Dordrecht: Kluwer.
- Kalaja, P. (2003). Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. Kalaja, P. ve Barcelos, A. M. F. (Yay.) içinde, *Beliefs about SLA: New research approaches*(ss. 87-108). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Klapper, J. ve Rees, J. (2003). Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. *Language Teaching Research*, 7, 285-314.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis issues and implications*. London: Longman.
- Loewen S, Li, S Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. Chen, X. (2009). Second Language Learners' Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. *The Modern Language Journal*, 93, 91-104.
- Lightbown, M. P. (1983). Exploring relations between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. H. G. Seliger ve M. H. Long (Yay.) içinde, *Classroom-oriented research in second language acquisition* (ss. 217-243). Rowley, MA: Newbury House.
- Lightbown, P. ve Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- Loewen, S. (2005). Incidental focus on form and second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 361-386.

Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. ve Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91-104.

Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.

Long, M. H. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. R. G. Kees de Bot ve C. Kramsch (Yay.) içinde, *Foreign language research in cross-cultural perspective* (ss. 39-52). Amsterdam ve Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Long, M. (1996). The Role of linguistics environment in second language acquisition, Ritchie W. ve Bhatia T. (Yay.) içinde, *Handbook of second language acquisition* (ss. 413-468). San Diego: Academic Pres.

Manley, J. H. ve Calk, L. (1997). Grammar instruction for writing skills: Do students perceive grammar as useful? *Foreign Language Annals*, 30(1), 73-83.

Nassaji, H. ve Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms. Integrating form-focused instruction in communicative context*. London: Routledge.

Norris, J. ve Ortega, L. (2000), Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis, *Language Learning*, 50, 417-528.

Paraskevas, C. (1993). College students' attitudes on grammar: A survey. Proceedings of Annual Conference, Association of Teachers of English Grammar (ss. 21-29). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Pazaver, A ve Hong, W. (2008). Asian students' perceptions of grammar teaching in the ESL classroom. *International Journal of Language Society and Culture*, 27,271

Richards, J. C. (2002). Accuracy and fluency revisited. E. Hinkel ve S. Fotos (Yay.) içinde, *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (ss. 35-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Riley, P. (1997). 'BATS' and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL*, 23,125-153.

Riley, P. (2006). Self-expression and the negotiation of identity in a foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(3), 295-318.

Russell, J. ve Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: A meta-analysis of the research. J. Norris ve L. Ortega (Yay.) içinde, *Synthesizing research on language learning and teaching* (ss. 133-164). Amsterdam: Benjamins.

Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85, 244- 258.

Scott, V. M. 1990. Explicit and implicit grammar teaching strategies: New empirical data. *The French Review*, (5), 779-789.

Silverman, D., (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage Publications.

Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27, 435-441.

Wenden, A. L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23(1), 32-55.

White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27(4), 443-457.

Winitz, H. (1996). Grammaticality judgment as a function of explicit and implicit instruction in Spanish. *The Modern Language Journal*, 80, 32-46.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yoon, S., Hoshi, K. ve Zhao, H. (2004). The evolution of Asian ESL students' perceptions of grammar: Case studies of nine learners. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 21, 71-116.