



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİMDALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKİNCİ DİL EDİNİMİNDE TEORİ, MODEL VE
YÖNTEMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI VE YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL BECERİLER

HACER GÖKÇE YILMAZ

İzmir
2021

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKİNCİ DİL EDİNİMİNDE TEORİ, MODEL VE
YÖNTEMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI VE YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL BECERİLER

Hacer Gökçe YILMAZ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Hatice İrem ÇOMOĞLU

İzmir
2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İKİNCİ DİL EDİNİMİNDE TEORİ, MODEL VE YÖNTEMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL BECERİLER” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

17/05/2021

Hacer Gökçe YILMAZ



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 25/06/2021

Tez Başlığı:

İKİNCİ DİL EDİNİMİNDE TEORİ, MODEL VE YÖNTEMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL BECERİLER

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 125 sayfalık kısmına ilişkin, 25/06/2021 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 8' dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : HACER GÖKÇE YILMAZ
Öğrenci No : 2018950089
Anabilim Dalı : YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
Programı : YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

HACER GÖKÇE YILMAZ
25.06.2021

Doç.Dr.HATİCE İREM ÇOMOĞLU
25.06.2021

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz. Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik birikimiyle beni bilgiyle donatan ve bana araştırma ruhunu aşılayan, başta tez danışmanım Doç. Dr. Hatice İrem ÇOMOĞLU ve diğer tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım süresince bana huzurlu bir ortam sağlayan ve eğitimimin destekçisi olan meslektaşlarıma,

Ayrıca, bu stresli ve yoğun süreçte istemeden de olsa zamanımı yeterince paylaşamadığım, sevgi ve desteklerini her zaman hissettiğim, bugünlere gelmemde en önemli role sahip olan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. TEZİN ORGANİZASYONU	5
BÖLÜM 2	6
İKİNCİ DİL EDİNİMİ	6
2.1. GİRİŞ	6
2. 2. DİL EDİNİMİ KAVRAMI	6
2. 3. İKİNCİ DİL EDİNİMİ KAVRAM	12
2.4. İKİNCİ DİL EDİNİMİ KURAMLARI	13
2.4.1. Davranışçı Kuram	15
2.4.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	16
2.4.3. Doğuşancı Kuram	17
2.4.4. Bilişsel Kuram	20
2.4.5. Pragmatik (Faydacı) Kuram	22
2.4.6. Etkileşimci Kuram	23
2.5. İKİNCİ DİL EDİNİM TEORİLERİ	24
2.5.1. Doğal Dil Edinimi – Bilinçli Dil Öğrenme Hipotezi (the Acquisition-Learning hypothesis)	25
2.5.2. Monitör Hipotezi (the Monitor hypothesis)	26
2.5.3. Doğal Düzen Hipotezi (the Natural Order hypothesis)	28
2.5.4. Anlaşılır Girdi Hipotezi (the Input hypothesis)	28
2.5.5. Duygusal Filtre Hipotezi (the Affective Filter hypothesis)	29
2.6. İKİNCİ DİL EDİNİM YÖNTEMLERİ	30
2.6.1. Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi (Geleneksel Yöntem)	30
2.6.2. Doğal Yöntem	31

2.6.3. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (The Direct Method)	31
2.6.4. Dilsel Yöntem (Audiolingual Method)	33
2.6.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive Code- Learning Theory CCLT)	34
2.6.6. Telkin Yöntem (Suggestopedia)	36
2.6.7. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)	38
2.6.8. İletişimci Yöntem (Communicative Method)	40
2.6.9. Eklektik Yöntem (Seçmeci Yöntem)	43
2.7. İKİNCİ DİL EDİNİM MODELLERİ	44
2.7.1. Dil Edinim Modelleri	44
2.7.2. Aradil Varsayımı (Interlanguage Hypothesis)	45
2.7.3. Selinker'in Aradil Varsayımı	46
2.7.4. Tönshoff'a Göre Aradilin Gelişim Evreleri	48
2.7.5. VanPetten'in Dil Edinim Modeli	50
2.8. HATA KAVRAMI	51
2.9. HATA DÜZELTME VE ÖĞRENCİ HATALARININ ÖNEMİ	54
2.10. SONUÇ	57
BÖLÜM 3	58
İKİNCİ DİL EDİNİMİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE	58
3.1. GİRİŞ	58
3.2. İKİNCİ DİL EDİNİMİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE	58
3.3. İKİNCİ DİL EDİNİMİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÖNERİLER	62
3.4. SONUÇ	65
BÖLÜM 4	67
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL BECERİLER	67
4.1. GİRİŞ	67
4.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL BECERİLER	67
4.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme ve Konuşma Öğretimi	69
4.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma ve Yazma Öğretimi	75
BÖLÜM 5	82
YÖNTEM	82
5.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	82
5.2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	82
5.3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	83

5.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	84
5.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	84
BÖLÜM 6	85
ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE SONUÇ	85
6. 1. GİRİŞ	85
6.1.1. İkinci dil edinimi ve yabancı dil öğrenimi farkı hakkında	85
6.1.2. Dil edinimi kuramlarının karşılaştırılması	86
6.1.3. Dil edinimi teorilerinin karşılaştırılması	87
6.1.4. Dil edinimi yöntemlerinin karşılaştırılması	88
6.1.5. Dil edinim modellerinin karşılaştırılması ve hata analizi	90
6.1.6. İkinci yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların analizi	90
6.1.7. İkinci yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört becerinin nasıl ele alınacağını tartışılması	91
KAYNAKÇA	95
EKLER	110
EK 1: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Örnek Dinleme Ders Planı	108
EK 2: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Örnek Okuma Ders Planı	110
EK 3: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Örnek Yazma Ders Planı	112
EK 4: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Örnek Konuşma Ders Planı	114
EK 5: Öz Geçmiş	116

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: İkinci dil ve Yabancı Dil Arasındaki Farklar.....	60
Tablo 2: Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	84



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yetişkinlik dönemi ikinci yabancı dil performans modeli

8



ÖZET

İKİNCİ DİL EDİNİMİNDE TEORİ, MODEL VE YÖNTEMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL BECERİLER

Dil edinimi en yalın şekilde ana dilden sonra başka bir dilin öğrenilme süreci olarak tanımlanabilir. İkinci, üçüncü hatta dördüncü dil edinimi olarak dahi bu terimler şekillenebilir. Bu aşamada önemli olan husus, ana dilden sonra ana dil olmayan bir dili edinme boyutudur. Bu sebeple ikinci, üçüncü ve dördüncü olması dikkate alınmadan ana dil dışında öğrenilen her dile ikinci dil denebilir (second language). İkinci dil edinimi bu geniş anlamda düşünüldüğünde doğal, gerçek durumlara maruz kalınarak öğrenildiği gibi sınıf ortamında da edinilen bir dilin süreci olarak ele alınabilir. Buna karşın, yabancı dilin (foreign language), kişinin ana dilinin konuşulduğu bir çevrede öğrenilmesi söz konusudur. Bu bağlamda özellikle Türkiye gibi göç alan ülkelerin dilinin; kişilerin toplumsal, akademik ve meslekleriyle alakalı gelişmelerine katkıda bulunmak, bu bölgelerde; anlamak, anlaşılmaq, iletişim kurmak için dilin, kişinin kendi ülkesinde ya da başka yabancı bir ülkede yabancı dil olarak öğrenilmesi kaçınılmaz olmuştur. Tam da bu noktada bu çalışma, nitel bir metotla, öncelikle dil edinimi kavram, teoremlerini, model ve yöntemleri incelenmiş, karşılaştırılmış ve nitelikli bir yabancı dil edinimi için muhtemel olan en iyi seçim sorgulamıştır. Bunun neticesinde her bir teori, model ve yöntemin bir önceki ve sonrakinden daha başarılı ya da başarısız olduğu değil, her birinin dil edinimi üzerine belli katkıları olduğu görüşüne varılmıştır.

Ardından, ikinci ya da yabancı dil öğrenirken yapılan hataların kaynakları, türleri, hatalara karşı takınılacak tutum ve hata analizinin dil edinimi üzerine etkisi

İncelenmiş, sonucunda nitelikli bir dil öğrenimi ve edinimi için hata analizi ile öngörülebilir hatalardan yola çıkarak öğreticilerin alması gereken önlemlerin ve öğretim yöntemlerinin şekillendiği sonucuna varılmıştır. Daha sonraki bölümde, zaman zaman birbiri yerine kullanılan ikinci dil edinimi ve yabancı dil edinimi kavramları üzerinde durularak birbirinden ayrıldıkları hususlar detaylı şekilde ele alınmıştır. Son olarak, yabancı dil olarak Türkçenin beceriler temelinde nasıl öğretildiği ve öğrenildiği incelenmiştir. Ayrıca, bu becerilerin derslerde nasıl geliştirileceğine dair fikirler verilerek ele alınan teorilerin pratiğe dökülmesi konusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dil edinimi, ikinci dil edinimi, yabancı dil edinimi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, hata analizi, dil edinimi becerileri.

ABSTRACT

COMPARISON OF THEORIES, MODELS AND METHODS IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION AND BASIC SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Language acquisition can be simply defined as the process of learning another language after the mother tongue. These terms can take form even as a second, third, or even fourth language acquisition. The important point at this stage is the acquisition of a non-native language after the mother tongue. For this reason, every language learned other than the mother tongue can be called a second language, regardless of whether it is the second, third or fourth. When second language acquisition is considered in this broad sense, it can be considered as the process of a language that is learned by exposure to natural, real situations as well as in the classroom environment. On the other hand, it is possible to learn a foreign language in an environment where one's mother tongue is spoken. In this context, it has become inevitable to learn the language of -especially- the immigration countries such as Turkey, as a foreign language in one's own country or in another foreign country; to contribute to the academic, social and professional development of individuals, to understand, to be understood and to communicate in these regions. At this point, this study first examined and compared language acquisition concepts, theories, models and methods with a qualitative method and questioned the best possible choice for a qualified foreign language acquisition. As a result of this, it has been concluded that each theory, model and method is not more successful or unsuccessful than the previous and the next, but that each has certain contributions on language acquisition.

Then, the sources and types of mistakes made while learning a second or a foreign language, the attitude to be taken against mistakes and the effect of error analysis on language acquisition were examined and as a result, it was concluded that the precautions and teaching methods that teachers should take and teaching methods were shaped with errors that could be predicted by error analysis for a qualified language learning and acquisition. In the next section, the concepts of second language acquisition and foreign language acquisition, which are used interchangeably from time to time, are emphasized, and the issues they differ from each other are discussed in detail. Finally, how Turkish as a foreign language is taught and learned on the basis of skills was examined. And suggestions were made for putting the theories discussed in practice by giving ideas on how to improve these skills in the lessons.

Key Words: Language acquisition, second language acquisition, foreign language acquisition, teaching Turkish as a foreign language, error analysis, language acquisition skills.

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI

Toplumda sadece iletişim aracı olarak düşünülmemesi gereken dilin; aynı zamanda konuşulduğu toplumdaki kültürünün de taşıyıcısı olduğu unutulmamalıdır. (Özbay, 2002:15). Nasıl ki ana dilimizi öğrenirken o dilin fikir ve değer sistemleri ile algılayıp öğreniyorsak, ikinci bir dilide aynı şekilde değerleriyle birlikte öğreniriz. Toplamların kültürlerine, bakış açılarına açılan bir kapı olan bu ikinci dil; kültürler arası etkileşimin, turizmin, uluslararası ticaretin, teknolojinin ve ne yazık ki zorunda kalınan göçlerin hızla arttığı günümüzde kişilerin dünyayı algılama biçimlerini, farklı değer sistemlerini tanıyıp farklı kültürlerle donanmış kişilerle yeni çevreler edinmemizi bunun ötesinde kendi benliğimizin bilincinde olmamızı ve farkındalığımızın artmasını sağlamaktadır.

Yabancı bir dili öğrenmek, o dilin sözcük ve dil bilgisi kurallarını bilerek o dili konuşan kişilerle sözlü yahut yazılı iletişim kurabilmesi anlamını ifade etmektedir. Bir dili bilmek sadece o dilin kurallarını bilmek demek değildir aynı zamanda bu dil yapılarının hangi durumlarda hangi sözcüklerle kullanılacağını da bilmektir yani bilgidan çok o dilin iletişimsel bir becerisine sahip olmak demektir (Avcı, 2002). Bunun gerçekleşmediği durumlarda yani kültürel öğelerin dil öğrenimine aktarılmadığı durumlarda kişiler için zaman zaman gülünç veya ciddi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Örnek vermek gerekirse, tanışma selamlaşma söz konusu olduğunda kendi kültürümüzde fiziksel temasın ağırlıklı olduğunu biliriz. Ancak bu durum başka bir dilde bu şekilde olmayabilir. Örneğin, bir İngiliz ile selamlaşırken ona sarılıp kendisini öpmemiz gülünç hatta karşımızdaki kişinin tepkisine göre ciddi sonuçlar yaratabilir. Bu gibi kültürel öğeler hedef dili öğrenirken istemli ya da istemsiz şekilde hayatımıza girmektedir.

Bu bağlamda, Cortazzi ve Jin (1999:196) yabancı dil öğretimindeki materyallerin hedefleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- a. Söz konusu dili öğrenmeye çalışan bireylerin karşılaşılabileceği muhtemel

- durumlarda başvuracağı iletişimsel yetiyi geliştirebilmek,
- b. Bir dilin nasıl öğrenildiğine dair farkındalık oluşturmak,
 - c. Öğrenilen dilin toplumunun kültürünü incelemek ve olumlu bir bakış açısı oluşturabilmek.

Yabancı dil öğretiminin tarihte ne zaman ve nerede başladığına dair kesin bir bilgi olmamakla birlikte Mounin'e (1967: 107) göre kurumsal olarak yabancı dilin okullarda öğretilmeye başlaması, 15. yüzyılın sonlarına ve 16. yüzyılın başlarına denk gelmektedir. Özellikle Fransız Devrimi'nden sonra dil öğreniminin eğitim programlarında yer alması artmıştır. Ancak bu dönemlerde dil öğrenimi özerk bir bilim olmadığı için E. Simmonot, O. Ernst gibi eğitim bilimcilerle dil öğrenme bir bilim haline gelmeye başlamıştır (Katerinov, 1984:11).

1960'lı yıllara kadar Yapısalcı- Davranışçı Ruhbilim teoremleri ile şekillenen İşitsel-Dilsel Yöntem popülerliğini korudu. Bu yöntem, yabancı bir dilin öğrenilmesinin bir alışkanlık kazanma etkinliği olarak ortaya çıktığını öne sürmekteydi. Sonrasında Üretken- Dönüşümlü dilbilim teorileri ile bilişsel öğrenme modelleri, dil öğreniminin bilişsel kuralları üzerinde durmuştur. 1970'li yıllarda ise Carl Rogers'ın öne sürdüğü İnsancıl Yaklaşım ile dil ediniminde kişinin duyguları ve karakter özelliklerinin de önemli olduğu ortaya çıkmıştır. İnsancıl Yaklaşımla birlikte dil öğreniminde Silent Way, Community Language Teaching, Suggestopedia ve Total Physical Response gibi yaklaşımlar benimsenmiş ve denenmiştir. Sonraki yıllarda İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach) ile tüm bu metotların bir bütünü yakalanmaya çalışılmıştır.

İkinci Dil Edinimi uzun yıllardır bireylerin, ana dillerini edindikten sonra herhangi bir dili öğrenme sürecini inceleyen bir araştırma alanıdır. Diğer bir deyişle ikinci dil, birinci dil (ana dil) dışındaki dili hatta birden fazla dili işaret edebilir bu nedenle birinci dilini edinen bir birey için sonrasında öğrenilen dil ya da diller genel olarak “ikinci dil” olarak tanımlanır ve (Larsen-Freeman ve Long, 2014) zaman zaman da “hedef dil” olarak adlandırılmaktadır (Saville-Troike, 2012).

İkinci Dil Edinimi, Saville-Troike'e (2012) göre üç şekilde edinilebilir.
Bunlar;

doğal iletişim yoluyla gerçekleşen biçimsel olmayan yani sınıf ortamında olduğu gibi bilinçli bir öğrenme biçimi olmayan, sınıf ortamında bilinçli şekilde biçimsel şekilde gerçekleşen ve her ikisinin de olduğu şekillerdir. Örneğin; bir Rus çocuk İngiltere'ye

götürüldüğünde, orada ana dili İngilizce olan arkadaşları ile oyun oynayarak iletişim kurarak ve özel olarak İngilizce öğretilmeyen bir okula devam ederek hedef dili öğrenebilir ki bu ilk bahsedilen biçimsel olmayan doğal yöntemdir.

Başka örnekler verirken, İngiltere'de eğitim gören çocukların Fransızca dersi almaları, ya da İngiltere'deki bir yetişkinin Fransızca öğrenmek için bir kursa gitmesi ise ikinci olarak bahsedilen doğal olmayan bilinçli şekilde gelişen biçimsel edinime girmektedir. Hem doğal hem biçimsel olarak harmanlanan bir örnek vermek gerekirse; Amerikalı bir öğrencinin Almanya'da bir kurumda Almanca öğrenirken bir yandan da sınıf dışında toplumla etkileşime geçerek dili gerçek durumlarda kullanarak bu dili öğrenmesi iyi bir örnek olacaktır. Bu durumda aslında ikinci dil ediniminin yabancı dil edinimini kapsadığı görülmektedir.

Ana dil dışındaki her dil yabancı dildir. Ancak bunun edinim şekline göre ikinci dil edinimi ortaya çıkmaktadır (Loewen ve Reinders, 2011). Öğrenim ardışıklığına göre bir dil önce yabancı daha sonra ikinci dil şekline gelebilmektedir. Bununla birlikte, hedef dil kavramı bu kavramsal karışıklığı gidermek için uygun ifade olarak kullanılabilir. Hedef dil, öğrenilmek istenilen dilin o dilin konuşulduğu ülkede öğrenilmesi ile ikinci dil, özellikle sınıf şartlarında dilin konuşulmadığı bir ülkede öğrenildiğinde yabancı dil olarak adlandırılabilir (Vanpatten ve Benati, 2015:181).

Özetle, hedef dilin sınıf ortamı dışında kullanılmadığı durumlarda öğrenilmesi ile Yabancı Dil kavramı ortaya çıkarken, hedef dilin sınıf dışında kullanıldığı durumlarda öğrenilmesi ile İkinci Dil kavramı ortaya çıkmaktadır. İkinci Dil ediniminde dile maruz kalındığı için hedef dile ve bu dili konuşanlarla olan etkileşimin niceliğine göre edinimi değişebilir.

Krashen (1985) ve Ringbom (1987) gibi kimi araştırmacılara göre; ikinci dilin öğrenilmesindeki süreçlerin doğal iletişim ortamını kaçınılmaz hale getirdiği ve edinimin de ana dil edinimine benzer olmasıyla İkinci Dil Edinimi terimi dahayerinde bir ifadedir. Bu demektir ki sezgisel ve doğal şekilde alınan dil girdisi içselleştirilir.

Türkçenin İkinci Dil olması nedeniyle Türkiye'de araştırmaya ihtiyaç duyan ve gelişmekte olan bu alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin algılarına ilişkin ileri çalışmaların yapılması, kendilerine bu alanda farklı görüşlerin sunulup analiz edilmesi Türkçenin sadece ikinci dil olarak değil yabancı dil olarak da öğretilmesi konusunda aydınlatıcı olması için bu yönde önünün açılması mümkündür.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu betimsel çalışmanın amacı; öncelikle dil ediniminin temel kavramlarını ele aldıktan sonra ikinci dil edinimi ile alakalı teorileri, ilgili çalışmaları inceleyerek karşılaştırmak ve yabancı dil edinimi ile arasındaki ilişki ve farkları analiz edip yorumlamaktır. Sonrasında ise Türkçenin yabancı dil olarak ve ikinci dil olarak edinimi ve öğretimi konusundaki tartışmaları inceleyip bu konuda belirsiz kalan konuları aydınlatmaktır. Son olarak da Türkçenin dil becerilerine göre nasıl öğretildiğini teker teker inceleyip her biri için örnek bir ders sunarak açıklanan teorileri bir parça da olsa pratiğe dökmektir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bir dili etkili bir şekilde öğrenmek her bireyin isteğidir. Ve bunun için kulaktan dolma teoriler, stratejiler ve yöntemler denenebilir. Kimine göre çeviri yöntemi çok iyi sonuç verirken, kimine göre iletişimsel yöntem başarılı sonuçlar vermektedir. Peki en iyi dil öğrenme yöntemi hangisidir? Bu çalışma amacı kapsamında dil öğrenmede en etkili teori, kuram ve yöntemin hangisi olduğunu bulmakta ve dil edinimi ile ilgili çalışmaları inceleyip karşılaştırmalar yapmaktadır. Kısaca, İkinci dil ve yabancı dil olarak bir dilin öğrenilmesi arasındaki farklılıkları ve ilişkiyi incelerken bu konuda yapılan çalışmaların Türkçenin yabancı dil olarak mı yoksa ikinci dil olarak mı öğretilmesinde daha fazla fayda sağlayacağını incelemiştir. Ardından, birbirinden farklı bu görüşlerin ise hangi açılardan ele alınabileceğini araştırmakta ve ortaya çıkan durumların sonuçlarını karşılaştırmaktır. Böylece öğrencinin amacına göre eğitim programı hazırlanabilir, eğitim ortamı sağlanabilir, ona göre materyaller belirlenebilir. Kısacası bu farkın ortaya çıkması, dil öğrenme konusunda kişinin kaderini belirlemektedir. Çalışmanın son bölümünde Yabancılar Türkçe Öğretimi dersinde tüm becerilerde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde uygun amaçlar ve kazanımlar örnek hazırlanılan ders materyallerinde belirlenmiştir. Buna göre yapılabilecek etkinlikler de çalışmada sunulmuştur. Böylece Türkçenin dil becerilerine göre öğretilmesini ele alarak ders örnekleri ile öğretmenlere alternatif bir bakış açısı kazandırmayı hedeflenmektedir.

1.4. TEZİN ORGANİZASYONU

Bu çalışma, birinci bölümüyle tezin kapsamı, amacı, önemi ile ilgili bilgiler verdikten sonra çalışmanın varsayımları ve sınırlılıklarını ele alır. İkinci bölümde ikinci dil edinimi ile ilgili temel kavramları çeşitli eğitim bilimcilerin ele aldıkları boyutlarda inceleyip yorumlayarak yapılan çalışmalarla desteklenecek çıkarımlar yer almaktadır. Üçüncü bölümde, Türkçenin ikinci dil olarak mı yoksa yabancı dil olarak mı edinilmesi konusunda belli görüşlere yer verilerek bu görüşler yorumlanmıştır. Dördüncü bölümde ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bazı temel becerilere değinilecektir. Beşinci bölümde, araştırmanın yöntem kısmı ve son olarak da çalışmanın sonuç ve öneri kısmı yer alacaktır.

BÖLÜM 2

İKİNCİ DİL EDİNİMİ

2.1. GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak dil edinimi ile ilgili temel kavramları bu konuyu ele alan araştırmacıların tanımları ve açıklamaları incelendikten sonra bu çalışmanın ele aldığı konulardan biri olan ikinci dil edinimi ile ilgili kavramlar, çeşitli dilbilimcilerin öne sürdükleri kuramlar, teoriler, yöntemler ve modeller üzerinde durulacaktır. Ardından, ikinci dil edinimi ile ilgili önemli bir yere sahip olan hata kavramı üzerinde durularak, bu hataların dil edinimindeki önemi ve düzeltilmesi konusunda yapılan çalışmalar ışığında bilgiler sunulacaktır. Bu bağlamda öncelikle ikinci dil edinimi hakkında bazı kavramları inceleyeceğiz.

2. 2. DİL EDİNİMİ KAVRAMI

Dil, dil becerisi ya da dil yetisi gibi kavramlar geniş kapsamlı ve çok yönlü kavramlardır. Günümüz teoremleri en başta, ana dil ile ilk dil arasındaki farklılığın üzerinde dururlar. Bunlardan dilin ‘ana dil olarak isimlendirilmesinde ebeveynlerden annenin rolünün baskın şekilde vurgulanmasıyla, çoğu kültürde duygusal bir boyut kazandırılmıştır. Elbette bir çocuğu büyüten annenin, çocuğun duygusal, bilişsel ve dili öğrenmesine büyük katkısı vardır ancak modernleşen ve etkileşimin arttığı şu dünya da çocuğun dil ediniminde anne kadar diğer aile fertlerinin, arkadaşlarının, komşularının özetle dilin konuşulduğu her ortamdaki kişilerin de katkısının olduğu görülmüştür (Ahrenholz 2017b: 3). Bu aşamada cinsiyet ya da bir rol üstlenmeyen nötr bir kavram olan ilk dil teriminin kullanılması daha tercih edilir olmuştur (Edmondson 2011: 11).

Daha tarafsız bir terim olan ilk dil terimi sadece ailenin köken dili olarak değil aynı zamanda yaşanılmakta olan ülkenin dili dışında bir dil konuşuluyorsa dünyaya gelinen andan itibaren öğrenilebilecek bir dil olarak karşımıza çıkar.

Diğer bir deyişle, çocuk aynı anda birden fazla dili öğrenebilir. Ayrıca ilk dil kavramı, çok dilli ülkelerde kişinin kendini en iyi ifade edebildiği dil olarak da kabul

görür. Hem ana dil hem de ilk dil kavramının ortak paydası, bu dilin bireyin doğduğu andan itibaren bilinçli ya da bilinçsiz konuşan bireyleri taklit etme yoluyla öğrendiği dil ya da dillere verilen isim olmasıdır (Tan, 2017).

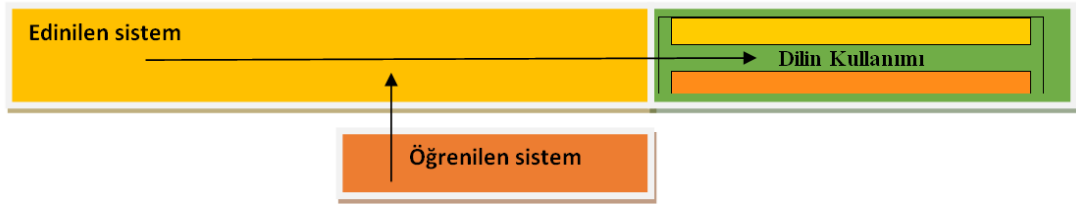
Dil edinimi çocukların birinci yani ana dillerini öğrenirken kullandıkları sürece oldukça benzemektedir. Bu öğrenilmek istenen hedef dilde anlamlı dili öğrenen kişilerin dilin kullanım formlarından çok anlamaya ve istedikleri mesajın iletilip iletilmediğinin dikkate alındığı etkileşimi gerektirir. Hataların direkt olarak düzeltilmesi ya da öğrenme kurallarının doğrudan ifade edilmesi dil edinimi kavramı ile uyuşmamaktadır. Ancak o dili ana dil olarak konuşan kişilerin anlamı kolaylaştırmak ve mesajın doğru iletilmesi için modifiyeleri söz konusudur ve bu edinim sürecine yardımcı olur (Brown ve Hanlon, 1970). Brown' a (1973) göre herhangi bir dilin edinme sürecinde sabit izlenen edinim süreçleri vardır ve bu her dili öğrenen kişilerde erken edinilen ya da geç edinilen edinimlerde benzerlikler olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle dil edinim sürecinde olan kişilerde bilinçli olmaksızın bazı dil yapılarının erken bazılarının geç edinilmesi bireylerde ortaklık göstermektedir, bu da dil ediniminin kendi içinde evrensel bir süreci olduğunu göstermektedir.

Dili edinmeye çalışan bireyler, dili kullanırken sahip olduğu kurallara bilinçli olarak sahip değillerdir, aksine kendi içlerinde dil bilgisini düzenleyen ve düzelter hisse sahiptirler (Brown, 1973). Bilinçli dil öğrenme diğer taraftan Krashen ve Seliger'in (1975) belirttiği gibi, bilinçli dil öğreniminin hata düzeltme ve açık kuralların sunumu ile çok kolaylaştığı düşünülmektedir. Yer verilen hata düzeltmesi, öğrencinin dilbilimsel genellemenin temsilcisi olan doğru zihinsel duruma gelmesine yardımcı olur. Ancak Fanselow (1977) ve Long'a göre (1977) böyle bir hata düzeltmesi geribildiriminin bu etkiye sahip olup olmadığı önemli ölçüde açık bir soru olarak kalmıştır. Öğrencilere basitten karmaşığa doğru ilerleyen örtük bir müfredat sunulsa bile dil edinmedeki dizin sırası aynı olmayabilir. Bu görüş Brown (1973) 'nın görüşünün aksi bir görüş olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda Krashen' nın (1981) Monitör Teorisi'nin temel iddiası, bilinçli öğrenmenin dil edinen kişiye yalnızca bir monitör yoluyla sağlanabilmesidir. Genel olarak, edinilen sistem tarafından teşvik edilen kullanımlarda dil üretimindeki akıcılığımız,"elde ettiğimiz" çıktıya dayanır ki bu da aktif iletişimle doğrudan ilişkilidir. İkinci dile ilişkin yapısal bilgimiz, yani bizim bilinçli öğrenmemiz, edinilen sistemin çıktısını değiştirmek için kullanılabilir. Bu bazen önce ve bazen de ifade üretildikten sonra oluşabilir. Bu değişiklikleri dil

kullanımındaki doğruluğu artırmak için yaparız. Az önce bahsedilen Monitör kavramının kullanımı genellikle bu etkiye sahiptir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi yetişkinlik döneminde ikinci dil edinme ve öğrenmenin etkileşiminde, edilen bilginin öğrenilen sistemle karşılaşarak gerekli durumlarda içsel düzeltmelerle dilin kullanımının oluştuğunu söyleyebiliriz.

Şekil 1: Yetişkinlik dönemi ikinci yabancı dil performans modeli



Kaynak; Krashen, 1981, s. 2.

Monitörün kullanımıyla ilgili birkaç önemli kısıtlama vardır. İlk koşul, başarılı bir şekilde monitör etmek için, dili kullanan bireyin zamana sahip olması gerektirir. Normal konuşma içinde hem konuşma hem de dinlemede, dili öğrenen bireylerin genellikle bilinçli gramer kurallarını düşünmeleri ve uygulamaları için zamanı vardır. Bu durumlarda Monitör üzerinde çok az etki görürüz veya hiç görmeyiz. Ancak bu durum gerekli olsa da yeterli değildir. Bazen ise dil öğrenen bireyin zamanı olsa bile konuşma içindeyken yine de monitör edemeyebilir. Dolayısıyla, ikinci bir koşul ortaya çıkar: dil kullanıcısı "biçime" veya doğruluğa odaklanmak zorunda kalır (Krashen, 1981:2).

Başarılı bir monitör kullanımı için önemli olan üçüncü koşulda dili öğrenen birey kuralı bilir, aynı zamanda bu kuralın doğru mental temsiline sahip olur ve bunu bilgiye uygun şekilde uygular. Başka bir deyişle, hiç kuralsız bir dil edinimi olamayacağı gibi gerçek ve doğal ortama hiç maruz kalmadan dil ediniminin tam anlamıyla gerçekleşmesi olası değildir. Bu durumda monitör modelinin fazla kullanıcıları (overusers) ilk duruma örnek oluştururken, az kullanıcıları (underusers) ikinci duruma örnektir.

Stafford ve Covitt (1978) monitör modeli konusunda overuser denilen kişiler İngilizcedeki birçok kuralı bilirler ancak sıklıkla konuşmada iletişim kurmada zorluk yaşarlar. Bu kişilerin yazılı anlatımları başarılı ve doğru formlarla oluşmuşken, konuşmadan önce dil kurallarını hatırlaması gerekmektedir. Bu kişiler dili kullanma konusunda içgüdülerine güvenmeyip bilinçli şekilde edindikleri kurallara

güvenmektedir ve bu onları mutsuz hissettirmektedir. Bu öğrenciler dil bilgileri ile ilgili fikirleri sorulduğunda "hiçbir şey bilmiyorum" ifadesini kullanmaktadırlar. Monitör modeli fazla kullanan bireyler (overusers) sabırsız, konuşurken fazla dikkatli olarak hatasız yazma ve konuşmaya çalışırlar (Krashen 1981: 15).

Monitör modelinin overuser denilen fazla kullanıcılarının aksine, underuser denilen az kullanıcıları ise koşullar anlamında teşvik edilse dahi bilinçli bir dil öğrenme sistemini tercih etmezler. Bilinçli dil bilgisi yerine hissettikleri gibi dili kullanma söz konusudur. Dil edinim sistemine bilinçsiz olarak sahiptir. Bu kişiler hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşayabilirler. İşin şaşırtıcı yanı ise bu kullanıcıların herhangi bir bilinçli kural olmasa bile hedef dili etkileyici şekilde kontrol edebilmeleridir. Bu aşamada Stafford ve Covitt farklı bir boyuta parmak basarak bu konuya yeni bir boyut getirmektedir. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuca göre dışarı dönük bir karakter yapısına sahip insanlarda "underuser" yani monitor dil edinim modelini az kullanma eğilimi varken, içe dönük hatta bir parça utangaç sayılabilecek kişilerin ise "overuser" yani monitör dil edinim modelini çok kullanma eğiliminde olduğunun belirtmektedir.

İkisinin de dengelendiği optimal dil kullanıcılar dil edinimini en uygun şekilde edinmeye daha yakındır (Krashen, 1981:3). Bu bağlamda bir dili biçimsel yöntemlerle öğrenirken o dilin ikinci dil, bir dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek durumunda kalıyorsak ve dile maruz kalıyorsak o dilin bizim için yabancı dil olacağını anlıyoruz. Ahrenholz (2017), Edmondson (2011) 'a göre ikinci dili yabancı dilden ayıran temel özelliklerden biri edinim özellikleridir. Yabancı dil öğrenmek, ikinci dil edinmekle elde edilen bir beceridir.

Öğrenim süreci çerçevesi ders işlemek olan bir kurum standartlarında, eğitmen ve ders materyali gibi birden fazla öğenin eşliğinde gerçekleşir. Bu dilin sistematik eğitimi, ders kitaplarının belli bir sınav ya da içeriğe göre hazırlanmış olduğunu gösterir. Öğrenilmek istenen başka bir deyişle hedef dile ve o dildeki yapılar öğrencinin maruz kalması belli bir zaman dilimi gerektirir ve bu maruz kalma bir eğitmenin aracılığıyla meydana gelir. Ve bu durum dilin aşama aşama, adım adım edinimini sağlar. Ancak bu sistematik yapıda öğrenme sürecinde ne kadar çaba gösterilirse gösterilsin yabancı dil öğretiminde, öğrenci ile öğrenilmek istenen dilin karşılaşması gerçek hayattaki gibi değil bir kurgu karşılaşmasıdır. (Neuner 1995: 32). Başka bir deyişle, dili edinmeyi hedefleyen kişi o dili ait yapıları günlük yaşamda kullanabilecek fırsatlara sahip değildir. Bunun sebebi bir dilin, yabancı dil olarak

öğrenilmek istenen yani hedef dilin, ana dil ya da ilk dil kullanılmadığı ülkelerde öğretilir ve bu da bizi ikinci dille, yabancı dil ayırımına götürür (Tan, 2017).

Bir çocuk kendi ana dilini öğrenirken okuma-yazma bilmediği dönemde dile öncelikle ailesi vasıtasıyla maruz kalarak farkında olmadan dili edinmeye başlar. Onun için dili edinmek asıl amaç değil anlamak ve anlaşılmaq asıl amaçtır. Örneğin ana dili İngilizce olan bir çocuğa İngilizce "Do you want potato chips?" ve "Do you want a potato chip?" soruları sorulduğunda çocuğun cümlede tekil- çoğul ayırımını yapması ancak yaptığı tercih önüne geldiğinde ve gördüğünde mümkün olacaktır ve böylece "yaşamak" amaçlı öğrendiği dilin bir kuralını öğrenmiş olacaktır. Dil demek iletişim kurmak demektir.

Elbette günümüzde sınavlar, terfiler, eğitimler gibi sebepler dil öğrenimi konusunda teşvik edici olsa da dilin asıl öğrenilme amacı temelde iletişim kurmaktır. İletişim kurmaya ihtiyaç duyulmayan bir ortamda dil öğrenmek ise oldukça zor ve suni olacaktır.

Dil edinmenin temelinde davranışçı yaklaşımın olduğunu öne süren birçok araştırmacı olmuştur. Gass ve Selinker (2008:90) 'a göre bilişsel bir problemi olmayan her çocuk dilini önce konuşarak sonra da yazarak edinir ve hiçbir dil sadece yazılı veya sözlü sisteme sahip değildir. Davranışçı bakış açısına göre öğrenci taklit ederek ve öğrendiklerini benimseyip bunları alışkanlık haline getirerek dili öğrenir.

Bloomfield (1933:22) 'a göre bu durum üç şekilde gelişebilir, birincisi kişi acıkma, susama gibi belli amaç üzerine olan durumlar üzerine konuşma geliştirebilir. İkincisi ise dil ve dudaklarla yaptığı seslerle oluşturabilir ve son olarak kendisini duyan kişinin tepkilerine göre bir dili anlayıp geliştirebilir. Bunlar gösteriyor ki dili bilinçsiz bir şekilde bir nevi durumlara ayak uydurmak için kullanmakla başlamaktayız. Burada "uyarıcı-cevap" ilişkisi öne çıkmaktadır. Bir anne çocuğuna "Bebekle oynamak ister misin?" diye sorduğunda bebeğini gösteriyorsa çocuk bunu öğrenebilir. Kelimeyi tam olarak telaffuz edemese bile "be.." ya da "beb.." diyerek istediği şeyin bebek olduğunu ifade edebilir ve karşısındaki kişinin de düzeltici dönütüyle zamanla bu kelimeyi tamamlayabilir.

Davranışçı yaklaşım kişinin hali hazırda bir bilgi sistemiyle yüklü olduğunun bunun bazı stratejilerle işlenerek doğru öğrenmeye ilerlediğini belirtir (Gass ve Selinker, 2008; 93). Örneğin, tenis oynamayı öğrenmek isteyen biri ilk dersi almaya başlarken önceki bilgilerini göz önüne alarak ya da varsa deneyimlerini raketi tutma ve topa vurma aksiyonlarında sahip olduğu bilgilere başvurur. Tenis öğretmenin

yönlendirmeleri ile tenis oynamanın kural ve inceliklerini öğrenir. Dil öğrenirken de kişi kendi ana diliyle ilgili bağlantılar kurma becerisini ilk diline olan eğilimi ile kazanır ki bu durum transfer olarak adlandırılır.

İngilizce öğrenen birine "Give the book to me." cümlesinde "to" ifadesinin yönelme anlamında "-a, -e" anlamı kattığını söylediğimizde Türkçede bunun karşılığını bulduğu için sıkıntı yaşamaz, bilakis bu transferde başarılı olur ve kendini konforlu hisseder. Ancak "I believe you." cümlesinde (Sana güveniyorum.) öğrenci "you" ifadesinden sonra "to" sözcüğünü koyma eğiliminde olur; çünkü Türkçeye transfer yaptığında bir yönelme haline ihtiyaç duyar, halbuki bu durumda böyle bir yönelme sözcüğüne ihtiyaç yoktur. Bu durum ana dil ile hedef dil arasında transferin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu pozitif ya da negatif transfer olarak adlandırılan durumlarda, hepimizin bildiği bir cümle vardır; eğer bir Türk öğrenci İngilizce öğreniyorsa "Türkçe düşünme!" uyarısında bulunuruz. Transfer kavramından teorik olarak habersiz olan dil öğrencisine ancak bu şekilde transferden kaçınmasını söyleyebiliriz. Aksi takdirde negatif transfer sonucu meydana gelen sorunlara ne yazık ki "Bunu ancak ezberlemen gerekir, bir açıklaması yok." ifadesi ile bilgilendirme yapılmak zorunda kalır.

Hâlbuki bir yandan da öğrencilerimize ezberden kaçınmalarını dili yaşayarak özümseyerek öğrenmeye çalışmalarını telkin ederiz. Bu durum eğitimciler için de zor bir durumdur. Bunun çözümü öğrencilere bu transfer sürecini anlatarak onların kavram karmaşasını gidermek ve farkındalıklarını artırmayı sağlamaktır. Diğer bir deyişle sadece kişilere hedef dili öğretmeyiz; nasıl öğrenecekleri konusunda yol gösterir ve onları öğrenme süreçlerinden de haberdar ederiz. Nasıl ki bir doktor bir hastasının tedavisi için ilaç tavsiye ettiğinde o ilacın vücutta o hastalıkta nasıl tesir edeceğini ya da nasıl yan etkilerin muhtemel olduğunu anlatıyorsa ve hastalar da bunlardan haberdar oluyorsa, öğrenciler için de aynı durum söz konusudur.

Dil öğrenmek kümesel bir süreçtir. Dil bilgisini, sözcükleri, sesleri öğrenip geçmiş deneyimlerinle yenilerini birleştirip aksiyona dökerek anlamlı bir sürece girmiş olursunuz. Bu gerçek yaşamda da böyledir. Bir yetişkini bir çocuğa göre çok daha az yeni bilgi şaşırtabilir. Bu durum hayata maruz kalma, süre, deneyimle alâkalıdır. Ne kadar dile maruz kalınıp süre olarak dil içinde zaman geçirilir ve deneyim sahibi olunursa dilde o derece üretkenlik daha mümkün olacaktır.

2.3. İKİNCİ DİL EDİNİMİ KAVRAMI

İkinci dil edinimi kavramının ele alınmaya başlanması konusunda net bir tarih söylemek zor olmasına rağmen, son 40-50 yılda hız kazandığı söylenebilir. Bu alanda yapılan çalışmalarla edinilen bilgilerle, konu hakkında ilgi ve önem gittikçe arttı. En temel kavramıyla ikinci dil ana dil olmayan dildir. Burada önemli olan ikinci, üçüncü, ya da dördüncü dil değil, bir kişinin ana dil dışında bir dili edinirken başvurduğu sistemlerdir (Gass ve Selinker, 2008: 3).

Bir kişi ikinci dili edinirken o dilin kullanıldığı kültürün bilgisi de önemlidir. Elbette öğrenilmek istenilen dilin konuşulduğu ülkede de yaşanmıyorsa bu bilginin edinimi oldukça zordur. Bir örnek vermek gerekirse, bir öğrencinin öğretmeniyle konuştuğunu varsayarsak, öğrenci öğretmeninden bir referans mektubu isterken İngilizce olarak "You need to write a recommendation for me" (Bana bir referans mektubu yazmanız lazım.) cümlesini kullanması nezaket olarak doğru değildir. Ancak, öğrencinin İngilizcedeki "need to" nun zorundalık ifadesi taşıdığını bilmediğini göz ardı edemeyiz (Gass ve Selinker, 2008: 4). Aynı şekilde Türkçeden örnek vermek gerekirse, Türkçe öğrenmek isteyen bir İngiliz öğrenci Türkçedeki "sen"; ikinci tekil şahıs öznesi ile "siz"; saygı anlamı katan çoğul olmayan ikinci tekil şahıs öznesi arasındaki farkı kültür anlamında edinememiş bir birey öğretmeniyle konuşurken; "Bir daha söyler misin?" dediğinde kendince "You" ifadesini doğru kullanmış olsa bile aslında kültürel anlamda bir noktayı atlamış olmaktadır.

İkinci dil edinimi, beynin gerekli bilişsel gelişmeler gösterdiği, kişinin üç ya da dört yaşından başlayarak, sonrasında da devam eden bir süreçtir. Buna göre yeni bir dil edinimi, ilk dil ediniminin ardından meydana gelir bu da ilk dil edinimiyle, ikinci dil edinimi arasında bir zaman farkı olduğunu gösterir (Ahrenholz 2017b: 6). Bu aşamada edinmek kavramı öne çıkmaktadır. Tanımına bakacak olursak bir dil edinmek; bilinçli sistematik yollar izlemeyen, doğal şekilde gerçekleşen ve bir kontrol sistemine ait olmayan bilişsel bir öğrenme sürecidir.

Örneğin, bir çocuğa her gece uyumadan önce öğrenmek istenilen dilde hikayeler okunduğunda bu duyma becerisine sahip çocuk, o dili öğrenmekten çok o dili edinir çünkü bu anlamda edinim bilinçsiz farkında olmadan dolaylı şekilde gerçekleşen bir mekanizmadır (Tan, 2017).

2.4. İKİNCİ DİL EDİNİMİ KURAMLARI

Bir dili edinirken anlaşılması gereken en önemli konu bir dille ilgili neyin öğrenilmesi gerektiğidir. Bunlar gramer, ses bilimi, söz dizimi, şekil bilim, anlam bilgisi gibi başlıklar olabilir. Bunlardan biri dilin ses sistemini (phonology) anlayabilmektir. Bu, dilin ne kadar kullanıldıkça o kadar fark edilen ve uygulanan bir özelliğidir. Her dilin kendine özgü kuralları vardır. Örneğin; Türkçede "Geliyor musun?" sorusundaki -yor ekinde -r harfi günlük konuşmada "Geliyo musun?" gibi söylenmesi bu duruma bir örnektir. Bir dilin seslerini birleştirmek, dili daha akıcı ve o dili konuşanların aksanlarına (native-like) daha yakın hale getirmek o dilin edinilmesi için önemlidir. Söz dizimi ise genellikle gramer konusu içinde yer alan bir cümle içindeki öğelerin dizilişleri ile alakalıdır.

Bu kuralları bilmek, o dili ana dili olarak konuşan kişiler için kuralları düşünmeden gerçekleşirken, o dili öğrenmeye çalışan yabancı öğrencilerde ise diziliş kurallarını dil bilgisine başvurarak hatırlamaya çalışarak ve cümleyi doğru sıradaki öğelerle kurmakla gerçekleşir.

Diğer bir konu ise şekil bilim (morphology) olarak bilinen bir kelimenin eklerle başka formlara girmesi ile ilgilidir. (Gass ve Selinker, 2008:10). Örneğin İngilizcede "comfortable" kelimesi "uncomfortable" olarak yeni bir anlamda kelime haline gelmiştir. Türkçeden örnek verirken de "son" kelimesi "sonsuz" şeklinde yeni bir forma girmiş ve yeni bir kelime haline gelmiştir. Bu bilgilere sahip olmak da öğrenilmek istenilen dilde kelime çeşitliliği sağlamaya yarar. Ancak her kelimeye eklenemeyeceği bilgisine de sahip olmak gerekir ki bu da yine öğrenilmesi gereken kurallardandır. Anlam bilim (semantics) ise kelimelerin cümle içinde bir anlam ifade edebilmesi ile ilgilidir.

Bu anlamlandırma gramatik açıdan doğru olmayan kelimelerle dahi bir şekilde gerçekleşebilirken zaten söz dizimi hataları ile tamamen yanlış anlamlar da sağlayabilir. Örneğin, İngilizcede "The man is handsome is my father" (Adam yakışıklı benim babam.) cümlesinde cümle öğelerinin yerleri doğru yerde olmasa bile cümle anlaşılabilir durumda iken "The man bite the dog." (Adam köpeği ısırdı.) cümlesinde ise cümle öğelerinin yerlerinde bir karışıklık var mı söylenilmek istenen gerçekten bu mu gibi karmaşıklıklar yaratabilme durumu da söz konusudur. Edim bilim (Pragmatic) ise gramerde doğru şekilde ifade edilen bir cümlenin alt manada ne gerektirdiğini anlama özelliğine sahip olmayı vurgular. Örneğin birine "Camı açabilir misin?" (Can you open the window?) dediğimizde bunun bir beceri, yetenek sorgulaması dışında

rica anlamında sorulduğunun anlaşılmadığını varsayarsak diğer kişinin "Evet açabilirim." (Yes, I can.) deyip sadece cümlenin cevabını sözlü olarak verip gereği olan camı açma aksiyonunu gerçekleştirmiyorsa burada bir sıkıntı var demektir. Aynı şekilde telefonda biri ile görüşmek istediğimizi söylerken "Engin orada mı?" (Is Engin there?) sorusuna telefonun diğer ucundaki kişi "Evet, burada." (Yes, he is.) deyip telefonu kapatırsa yüzeysel bakıldığında sorulan soruya dil bilgisi olarak doğru cevap verilmiş olsa bile amaca yönelik bir eylem yapılmamıştır. Bu cümledeki amaç görüşülmek istenen kişinin orada olup olmadığını öğrenmek değil yani kendisi ile konuşulma amacıyla olduğu kelimelerin birleşiminde değil cümlelerin alt manasında gizlidir. Tüm bu bahsedilen başlıklar ve örnekler dil edinim sürecinde önemli yer tutmaktadır.

Hangi toplum olursa olsun, o toplumun diline ait semboller, onlardan oluşan kelimeler, kelimelerden oluşan cümleler ve milyonlarca anlam vardır. Böyle toplumlarda her doğan kişinin dile ait özellikleri, yapıları nasıl edindiğine dair dil bilimciler farklı kuramlar, teoriler ve modellerle açıklamaya çalışmışlardır (Kandemir, 2016). Ancak araştırmacılar 30'lu ve 40'lı yıllara dek veri toplamayı gözlemlenebilir ve ölçülebilir nitelikte davranışlarla sınırlayarak dilin edinimi ile ilgili gelişimlerin izlenmesinin çok mümkün olduğunu düşünmemişlerdir. (Maviş, 2015).

Önceleri dilin doğuştan gelen bir edinim olduğu ve öğretilemeyeceği düşünülürken, duyma engelli çocuklara bu anlamda destek olunmamakta ve gelişimleri ihmal edilerek sözlü iletişim için herhangi bir şans verilmemekteydi.

Sonraları, dil edinimin kalıtım ve çevre ile yakından alakalı olduğu tartışılmış ve 21. yüzyılda tüm dünya da yapılan çalışmalarla çocuklar için dil ediniminde aşamalar belirlenmiştir. Bu edinilen bilgilere göre, dil gelişiminde başlangıç, farklı dilleri konuşan tüm çocuklarda ortak olduğu için evrensel bir özelliğe sahiptir. Örneğin, bebekler ilk altı aylarında kuşdilini konuşurken ilk sözcüklerini üretmeleri bir yaşını bulmaktadır. İki yaşını doldurdıklarında sözcükleri bir araya getirerek konuşmaya başlarlar ve 4-5 yaşlarına geldiklerinde kelime dağarcıkları gelişmiş olup birçok dilbilimsel kuralı ve yapıyı edinmiş olurlar. Bu gelişimin oluşması için iyi yönetilen bir sürece ihtiyaç vardır. Bebeklik döneminde dil ediniminde izlenen evrensellik üç yaşından sonra etkisini yitirmektedir ve bunun sebebi de sosyal sınıf farklılıklarının görülmeye başlanmasıdır (Artar,1998; Berk, 2013).

Dil ediniminin bu değişken süreci içinde geçmişten bugüne dilin nasıl kazanıldığına dair farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bunların içinde dilin taklitlerle

oluşan ve alışkanlık edinmek gibi bir davranışa dönüştüğünü savunan “Davranışçı Kuram”, dilin doğuştan gelen ve sahip olunan bir sistemle edinildiğini öne süren “Doğuştancı Kuram” dilin bilişsel yeteneklerin süreç içinde kazanılması ve gelişmesi ile edinildiğini savunan “Bilişsel Kuram” sosyal çevrenin dil ediniminde önemli bir katkısı olduğunu öne süren Pragmatik Kuram ve dil ediniminin kalıtsal özelliklerin ve çevre ile olan etkileşimin etkisi ile kazanıldığını destekleyen “Etkileşimci Kuram” ‘dır.

Tüm bu kuramlar tek başına bir dilin nasıl kazanıldığını açıklayacak niteliklere sahip değilse de her birinin dilin öğrenilmesinde ayrı ayrı katkısı olan faktörlerin üzerinde durulmuş ve günümüz kuramlarına ulaşılmıştır.

2.4.1. Davranışçı Kuram

Gündelik hayatımızda uyulamaya geçirilebilecek bütün zihinsel eylemlerin şartlanma yoluyla oluşan alışkanlıklarla ya da etki ve tepkilerin kazanılmasıyla oluştuğunu savunan John Broadus Watson bu kuramın öncüsü olarak temellerini 1924 yılında atmıştır. Skinner ise davranış bilimin önemli kurucularından biridir. Davranışların hangi değişkenler aracılığıyla anlamlandırıldığının iyi belirlenmesi konusu üzerinde durmuştur. Hayatı boyunca dil edinimi ile ilgili birçok deney yapmış olan Skinner’ın savunduğu davranış geliştirme sonuçlarını, Pavlov’un köpekler üzerine yaptığı klasik koşullanma deneylerinde aldığı sonuçlarla benzetebiliriz.

Konuşucunun, davranışları ile sözlü olan bu hareketleri dinleyenlere tepki vermesi olarak kuramını tanımlayan Skinner, konuşmacının hareketini desteklemek için dinleyicinin tepkisinin ortaya çıktığını savunur. Burada kullanılan tüm duyu organları ve hareketler de dinleyici için belirleyici rol oynamaktadır. Bu yaklaşıma göre dilin edinilmesini en doğru zamanı seçerek ardından en doğru duyu uyaranın verilmesiyle ve bu durumun beş duyu yoluyla birleştirilmesinden davranışçı kuram ortaya çıkmaktadır. (Demirci, 2008)

Davranışçı kuramda hedeflenen davranışın elde edilmesini arttıran olaylar pekiştirilirken, aksine bir davranışın bırakılması veya edinilmemesi için o davranışın tekrarlanma olasılığını düşüren olaylara ceza denilmektedir. Eğer kişi bu koşullanma ve uyarıcı döngüsü içinde geliştirdiği tepkilere karşı ödüllendiriliyorsa ve pekiştiriliyorsa bu tepkiler davranışa dönüşebilmektedir (Arıca, 2003). Aksine eğer yine kişi bu koşullanma ve uyarıcı döngüsü içinde geliştirdiği tepkilere karşı cezalandırılıyorsa tepkilerde sönme oluşarak davranış olmadan kaybedilebilir.

Edimsel koşullanmaya göre dil edinme ile çocuğun herhangi bir davranış

edinme biçimi aynıdır. Çocuklar ses çıkarmayı, adım atmayı, bardağı kavramayı veya düşürmemeyi nasıl öğreniyorsa dili de o şekilde edinir. Burada davranışçı kurama göre, ses bilgisel özellikler geliştirildiğinde, bir nevi sözcük gelişiminde de gelişme olur. Skinner'ın teorisinden yola çıkar ve pekiştireci tanımlayacak olursak; davranışlar sonucunda ortaya çıkan ve pozitif yönde kazanımlar ortaya çıkararak her bir davranışın tekrar etme potansiyelini artıran uyarıcılara 'pekiştireç' adı verilmektedir. Buna zıt olarak davranışlar sonucunda ortaya çıkan ve negatif yönde kazanımlar ortaya çıkararak her bir davranışın tekrar etme potansiyelini durduran veya zayıflatan uyarıcılara ise ceza denilmektedir (Karaman, 2020). Bu duruma örnek verecek olursak, çocukların dil edimi esnasında doğru telaffuz ettiği her hece veya sözcük için alkışlayan ebeveynin çocuklarının motivasyonu daha fazla yükselmekte ve yanlış kurdukları cümlelerde ise uyarıcı işaretler göstermeleriyle dili daha hızlı edinmekte olan çocuklar gözlemleyebiliriz. Ancak yine de davranışçı kurama karşı ortaya atılmış birçok araştırma ve teorilerin olduğunu da görmekteyiz.

2.4.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kavramını ilk defa çalışmaları sırasında kullanılmaya başlamış bilim insanı Rotter'dır. Daha sonra Bandura'nın yaptığı çalışmalar ile popülerlik kazanmış ve sosyal öğrenme kuramı denildiğinde akla ilk gelen ilk isim halini almıştır. Bu kuram daha önce belirttiğimiz davranışçı öğrenme kuramından ayrı bir biçimde karşımıza çıkmasına rağmen hem davranışçı hem de bilişsel yöntemlerin özelliklerini birarada taşımaktadır. Bandura öğrenme kavramını çevresini izleyen bireyin, diğer kişilerin hareketlerini gözlemlemesiyle ve bunları kolayca taklit etmesi şeklinde değil; etrafında olan tüm olayları bilişsel yolla işlemesi ve edinmesi olarak tanımlamıştır. Davranışa dönüşen bilgi üzerinde yoğunlaşan Bandura savunduğu bu kuramında bilişsel süreçleri açıklama yoluna girmeyi tercih etmemiştir. Bandura'nın ayırt ediciliği, kendisinin insanlar arası etkileşime önem vermesiyle diğer bilişsel kuramcılarının ise bireyin bilgiyi nasıl kazandığını analiz etmeleridir (Erdamar,2007:31). Bu kuram dil edinen bir birey için sosyalleşme süreci açısından büyük ölçüde önem arz etmektedir.

Sosyalleşme işlevi, kişinin gözlem ve taklit yoluyla hedef dili konuşmayı ve dilin temel kurallarını öğretirken; model alınan kişileri taklit edilmesi ve bu kişilerce pekiştirilmesinin ardından düzeltici dönütler verilmesiyle o kişinin dili edinmesine yardımcı olur. Gözlem temelli öğrenme gibi de düşünebileceğimiz sosyal etkileşimde, kişi çevresinden aldığı her reaksiyona, kelimeye, heceye hatta sese bile dikkatle

yaklaşır, etrafındakileri örnek alır ve onları taklit ederek dili kullanmaya başlar. Dili edinen birey, sesini, aksanını, söyleyiş biçimini ve hatta model aldığı kişilerin bu konuşurken ki beden dili veya varsa ayırt edici mimiklerini dahi taklit edebilir. Bu noktada anlaşılacağı gibi sosyal öğrenme kuramına göre dil ediniminin temeli bu belirttiğimiz taklit unsurudur. Eğer kişiler taklitlerinde başarı gösteriyorsa ana dil konuşucuları veya çevresi tarafından pekiştirilir ve kalıcı öğrenmeler sağlanır.

Burada görüyoruz ki, sosyal ortamlarda öğrenme hızı yüksek olan öğrenciler bu yaklaşım sayesinde becerilerini daha fazla geliştirebilirler. Hatta içe dönük olarak nitelendirdiğimiz bireyler de belki biraz daha ilerleme kaydedebilirler. Ancak, bu çalışma gösteriyor ki özellikle kişilik yapısına uygun olmayan bireyler için birçok dezavantajı olmasından dolayı sosyal öğrenme kuramı tek başına yeterli değildir.

2.4.3. Doğuşancı Kuram (Psiko-Linguistik Kuram)

Eric Lenneberg ve Noam Chomsky, insanların dil yetisine sahip olmasının biyolojik bir temeli olduğunu ve hatta doğuştan dil kaabiliyeti ile doğdumuzu varsaymışlardır ve kuşkusuz ki Doğuşancı Kuram'ın öncüleri olarak da karşımıza çıkmaktadırlar. Aslına bakarsak, Steven Pinker da bu kuramın öncülerinden biriydi fakat Chomsky'nin evrimci yaklaşımından dolayı bu fikirden ayrı tutulmuştur. Chomsky kuramında özellikle biyolojik ve psikolojik etmenlerin dil ediniminde ve gelişiminde önemli bir yeri olduğunu savunmuştur. Bu fikri ışığında da kuramının ismi karşımıza 'Psiko-linguistik Dil Kuramı' olarak da çıkmaktadır (Taştekin, 2016). Davranışlarımızın temellerinin doğuştan geldiğine inanan Chomsky, bu eylemlerimizi nasıl geliştirdiğimiz hakkındaki detayların da çevreyle kurduğumuz karşılıklı etkileşim aracılığıyla oluştuğunu savunmaktadır (Chomsky, 2007). Chomsky ayrıca insan davranışlarını ve bunu dil öğrenmede etkili olarak kullanabileceğini düşündüğü, beyine önceden kodlanmış bir dil aygıtının yerleştirilmiş olduğunu da savunmaktadır ki bu fikrini de bilimsel kanıtlarla desteklemektedir.

Bu kurama göre dil edinimi için işitme ve konuşma şarttır yani buna engel olan fiziksel veya zihinsel sorunları olmamalıdır. Dil kendiliğinden oluşan bir süreçtir, kişi önce cümle yapısı bilgisini kavrar, sonra da bunu farklı cümlelere dönüştürerek yeni cümleler oluşturur. Chomsky bu konuda, dilin kendi içinde üretici bir sisteminin olduğunu ve bunu keşfeden kişinin sonsuz sayıda cümle üretebileceğini iddia eder. Bu cümlelerdeki dizilimin rastlantısal olmadığı aksine dilin dil bilgisi kurallarını konuşma dilinden çıkarım yaparak edindiklerini ve bunları sonradan kendi konuşmalarında

kullandıkları öne sürülür (James, 1998).

Doğuştancı kuramın içinde önemli iki varsayım vardır;

- a) Dil insanlara özgü bir kavramdır ve çevrenin hiç denemese de dil ediniminde az bir etkisi vardır çünkü dünyanın her yerinde insanlar aynı süreci yaşamaktadır.
- b) Dil edinme sistemi karmaşık bir sistem olduğu için, kişi için dil edinimi eğer dilsel bilgi zayıfsa kısa sürede kazanılamaz (Arıca, 2003; James, 1998).

Chomsky'e (1963) göre, maymun beyni ile insan beynini karşılaştırdığımızda maymun beyninde duyu ve hareket alanları varken, insan beyninde ise bu alanlar dışında konuşmayı üretebilme, dilin farkında olabilme ve şekilleri adlandırabilme, okuma, yazma ile ilgili önemli alanlar da bulunmaktadır. Hangi ortam ve koşulda olursa olsun çevrede konuşan birileri olduğu sürece ve kişi bunları duyabildiği sürece konuşmayı öğrenir. Bu durumdaki öğrenme, sadece sözcükleri kapsamaz, aynı zamanda dilin gramer kurallarının edinimini de kapsar (Özyürek, 2017; Köksal, 2014; Ülgen, 1995).

Chomsky, dil bilgisi açısından bakıldığında, cümle kurma kurallarının direkt olarak öğretilmesini ya da bilişsel gelişimi devam eden bir çocuk tarafından fark edilmesi için çok karmaşık bir durum olduğunu öne sürmüştür. Bunun yanı sıra, çocuklar bazen bizleri şaşırtarak yetişkinlerden duydukları ancak daha önce sık ve hiç kullanmadıkları cümle, kelime veya yapıları sınırsız bir sözcük dizisi bilgisine sahip olarak kurabilirler. Bu olağanüstü durum Chomsky'nin bütün insanların doğuştan gelen biyolojik bir mekanizmaya sahip olmalarından kaynaklandığını savunması ile desteklenmektedir.

Kişiler sınırlı sayıda cümleler duysalar da sınırsız sayıda cümleleri anlar ve yenilerini üretecek kuralları oluşturabilirler. Burada Chomsky'nin yeni bir terimiyle karşılaşırız: dil kazanım aygıtı. Dil kazanım aygıtı evrensel bir dil bilgisi ile donatılmıştır ve bu tüm dünya dilleri için geçerli, doğal bir kurallar silsilesidir. Kişiler bu bilgiyi, birebir kaldıkları her dilde dil bilgisel anlamdaki kuramları ve ilişkileri anlayabilirler.

Dil ediniminde her zaman yaş kavramı merak konusu olmuştur. Kimilerine göre erken yaşta dili öğrenmedikten sonra ileriki yaşlarda bir dil edinmenin zorluğu hatta imkansıza yakınlığından bahsedilir. Bu yetişkinlerde motivasyon düşüklüğüne sebep olurken çocuklarda ise bu avantajın farkına varacak bilinçte olmamaları iki tarafın da dil öğrenim sürecini etkilemektedir. Lenneberg'e göre ergenlik dönemi

tamamlandıktan sonra beyindeki yarım kürelerde bazı işlevlerin uzmanlaştığı dönemde -ki buna dil edinme işlevi de eklenebilir- dil öğrenmenin elzem olduğu görüşünü savunmaktadır. Lennenberg (1967) yaptığı gözlemlerde dil ediniminde biyolojik gelişimin de önemli olduğunu, dünyanın her yerindeki çocukların çevrelerinde konuşulan dili ilk yıllarında tüm sesleriyle üretebildiklerini görmüştür. Buna ek olarak konuşmayı ilk öğrenme aşamasında tüm dünya da kişilerin temelde aynı gramer kurallarına başvurdukları görülmüştür. Dil öğrenebilmek için beyindeki özel alanlarda konuşma seslerini çıkarmayı sağlayan işitsel sistem olmalıdır. Konuşmayı 2-4 yaş aralarında öğrenen çocuk dışında 10 yıl içinde öğrenemeyen çocukların daha sonra da öğrendiklerine şahit olunmuştur. Böylece farklı dilleresahip toplumlarda dil edinmeye çalışan çocuklar arasındaki evrensellik araştırılmış ve sonucunda dil ediniminde doğam gözlemlerin ne derece önemli olduğu ortaya koyulmuştur (Başal, 2003; Berk, 2013; Temiz, 2002; Uyar, 1995).

Özetlemek gerekirse, doğuştancı kuram, farklı dillerin konuşulduğu toplumlarda yapılan çalışmalara göre kişilerin yer fark etmeksizin dil edinme sürecinde oldukça benzer dil aşamalarından geçtiklerini savunmaktadır. Sonrasında dil gelişiminde biyolojik bir temelin varlığı; aynı evin içinde büyüyen çocukların farklı zamanlarda konuşmaya başlamaları ya da farklı ülkelerde büyüyen çocukların ilk çıkardıkları seslerin benzerliği, işitme engeli olan kişilerin özel eğitim yardımıyla konuşmayı öğrenebilmeleri ile desteklenmiştir (Özyürek, 2017). Bu biyolojik yapı oldukça önemlidir ve ikinci önemli olan unsur kişinin hangi dili hangi yapıları ve sözcükleri kullanacağını belirleyen çevre koşullarıdır. Bu şekilde kişiler kazanmakta oldukları karmaşık dil yapılarını, çevrelerinden elde ettikleri yetişkin girdisi ile tam ve doğru olmasa da edinebilirler (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

Birçok araştırmacı davranışçı yaklaşımı dil problemlerinin iyileştirilmesi adına faydalı görmektedir. Diğer bir deyişle davranışçı kuram ve doğuştancı kuram birbirlerinin boşluklarını doldurmaktadır. Chomsky, Skinner'in dil edinim kuramını bazı noktalarda eleştirirken dil davranışının karmaşık bir olay olduğunu ve basit davranışlar üzerine oturtulmuş kuramlarla açıklanamaz olduğunu öne sürmektedir. Buna karşın Chomsky, dilin "üretmeye, yaratmaya" eğilimli bir davranış olduğunu ve kişinin ya da çocuğun daha önce hiç duymadığı cümleleri kendi zihninde parçaları yerleştirerek söylemesinin pekiştirilme mantığına ters olduğunu savunmaktadır.

Chomsky, ortaya koyduğu teorisini ilerleterek, eğer dil öğretiminde koşullanma gibi bir kavram olsaydı, dünyanın farklı kültürlerinde farklı sosyal

çevrelerde büyüyen çocukların birbirinden ayrı dil öğrenim şekilleri geliştirmesi gerektiğini savunmuştur (Tan, 2017). Chomsky'nin bu düşüncelerinin dil edinimi konusunun gelişmesinden önemli yeri vardır ancak kuramları çokça bilim insanı tarafından benimsenen kişilerin dil öğrenmede biyolojik bir temele sahip oldukları fikri zaman zaman eleştirilmektedir (Berk, 2013). Ayrıca yapılan bazı çalışmalar, kişilerin bir dili edinirken ergenlik döneminin orta hatta sonlarına kadar dahi kavrayamadığı noktalar olabildiğini göstermektedir (Maviş, 2015). Diğer deyişle, Chomsky'nin bütün diller ortak bir dil bilgisi altında ele alınır görüşü bilim insanlarınca yeterli desteği alamamıştır (Solmaz, 1997).

Öte yandan sosyal öğrenme kuramının savunucuları dil edinmede sosyal çevrenin önemini vurgulamıştır. Örneğin; Bandura, çocukların dil yapısında yanlış kullandığı ve genellediği hataların düzeltilmesinin faydalı olacağını düşünürken, Chomsky, bu hataların çocuğun araştırması, keşfetmesi ile öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır (Seçilmiş, 1996).

Sonuç olarak, daha önce de söylediğimiz gibi bahsedilen ve savunulan hiçbir kuram tek başına dil edinimini açıklamaya yeterli değildir. Burada Chomsky' nin dil edinim sürecini analiz etmeye çalışan bizim gibi araştırmacılara yeni bir soluk olduğu gerçeğini kabul etmemiz gerekir. Fakat yine de kendisine yapılan eleştiriler düşünüldüğünde ve boşluklarının olduğu bu teorisi göz önünde bulundurulduğunda yıllardır açıklayamadığımız dil edinim sürecini bu şekilde anlamlandırmak kolay olmayacaktır.

2.4.4. Bilişsel Kuram

Piaget, Bruner, Vygotsky ve Gagne gibi bilim adamları çocukların çevresindeki dünyayı birbirlerinden farklı yaşlarda nasıl ve neden kafalarında canlandırdıklarını ve algıladıklarını analiz etmeye çalışmışlar ve zihinsel gelişimimiz boyunca bulunduğumuz sosyal çevreyi anlamlandırma ve düşünme yeteneğimizin ise daha geliştirme sürecinde olduğunu savunmuşlardır. Bahsettiğimiz bu bilişsel gelişimi anlamaya çalışan birden çok eğitim bilimcinin farklı görüşleri elbette vardır (Senemoğlu, 2007). Ancak bu kuramın öncüsü Jean Piaget olmuştur ve kişinin öğrenme ve bilişsel becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durarak kişilerin düşünen, sorgulayan, araştıran, bilgilerden bilgi türeten bir yapıya sahip olması gerektiğini savunmuştur. Bilişsel kurama göre bireyler kavram ve anlayışları geliştirirler düşünürler ve sonra söylemek istediklerini söylerler, ayrıca dildeki cümle yapısını

etkili şekilde kullanırlar. Diğer bir deyişle, bireyler anlatmak istedikleri doğru ifadeyi seçemeyip kelimeleri doğru telaffuz edemediklerinde bu kavramları kendileri oluşturur ve bunu ifade eden kelimeyi kendileri yaratır ve öğrenirler. Piaget, dil ediniminin zihinsel gelişimin bir ürünü olduğunu savunarak Chomsky'nin doğuştancılık kuramına karşı çıkar ve bu kuramın eksikliklerini doldurarak dili kazanmada bilişsel yetilerin de yerinin olduğunu öne sürer. Aynı zamanda çevre faktörünü de yadsımayarak davranışçı kuramın bir kısmında yerini alır.

Kişinin gelişen bilişsel yetisi, zekâsı, dilde kavramları ifade edebilme isteği anne, baba, arkadaş, öğretmen gibi çevreden aldığı dil girdisi ile tüm bunları harmanlayabilmesi sağlıklı bir dil edinimi için çok önemlidir. Bu aşamada dilin biçimsel ses öğeleri değil dilin daha çok anlam ve kullanım yönü öne çıkmıştır. Kısacası, dil öğrenme bilişsel kurama göre aktif bir çabanın ürünüdür ve dilin edinilmesi yerine öğrenilmesi eğiliminde bir görüş vardır ve bu tek başına değil sosyal etkileşimlerle desteklenerek gerçekleşir (Aydın, 2007; Güneş, 2011; Topbaş, 2001).

Bilişsel gelişim üzerinde önemli çalışmalar yapmış olan Piaget' ye göre, bireylerde düşünce ve dil gelişimi belirli evrelerden geçerek gelişir olgunlaşır ve bu esnada çevre ile etkili etkileşim için oldukça dil gelişimi yapılanmış olur. Piaget, Skinner'ın aksine dil öğrenmek için özel bir halihazır mekanizma olmadığını ileri sürerken zekanın çevreye uyum sağlama gücüne sahip olduğunu, kişinin elde ettiği bilgileri geliştirerek uyum sağlayıp etkileşimi gerçekleştirecek dil kazanımına sahip olduğunu savunmaktadır (Foster, 1990). Piaget'e göre dil edinilirken oluşan bu aşama aşama oluşan zihinsel faaliyetler başta ilk iki yıl çocuklar duygusal evinim şekliyle kendilerini ifade ederler. Duyu-motor dönemde ses uyarıcısı ses üretmeyi sağlar, bu ilk taklit şekilleridir. Dilsel şemalar üretilir, çevreden edinilen durumlarla bunlar genellenir ve tekrar uyum göstermek için yeni ve farklı şemalar üretir.

Piaget' nin öne sürdüğüne göre, bu edinilen dilin çocuklar tarafından kendileri için kullanıldığını, karşısındaki kişiler için kullanılan dilin anlamlı olup olmadığının bir anlamı yoktur.

Ancak sosyalleşme süreci arttıkça bu benmerkezci dil kullanma amacı azalarak dinleyici ile uyum içinde konuşmayı tercih etmeye başlayacaktır (San Bayhan ve Artan, 2011). Bilişsel gelişim kuramın dil edinim açısından bazı temel özellikleriyle özetlenebilir (Aksoy ve Baran, 2017):

- Dil gelişimi bilişsel gelişimin bir ürünüdür ve gelişimde çevresel izlenimlerin önemli rolü vardır.

- Dilde; hafıza, zekâ, algılama, anımsama gibi süreçler birlikte gelişim gösterir.
- Dilde gelişim yeterli olgunluğa ulaşıldığında gerçekleşir.
- Dil gelişimi oluşurken uyarıcılarla ilintili şemalar oluşturulur ve oluşan şemalar dilsel olarak sembolleşir. Böylece kişinin zihnindeki şemalara uyan sözcükler kolayca öğrenilir.
- Başta benmerkezci başlayan konuşma çevreyle etkileşime geçtikçe sosyalleşmiş konuşma şekline gelir.

Bu yaklaşımın diğer temsilcilerinden olan Vygotsky ve Bruner dilin sadece zihinsel gelişimle alakalı olmadığını aynı zamanda dil gelişiminden önce zihinde düşüncenin bağımsız olduğunu ve bireyin dili öğrenmeye başlamasıyla aralarında ilişkinin kurulduğunu söyler (Artar,1998). Dil eğitimi ve öğrenimi bireyin zihinsel düşünme yeteneğine etki etmektedir. Zihindeki kelime ya da yapılar kullanılacak uygun ortamla, çevreyle karşılaştığında düşünme boyutuna etki etmiş olmaktadır. Vygotsky'e göre bu süreçte dikkat edilecek iki husus vardır. Bunlardan ilki, dili öğrenen kişinin kimseden yardım almadan kendi başına dil ile ilgili bir görevi yerine getirmesidir. İkincisi ise iş birliği şeklinde çevrenin yönlendirmesi, dönütleri ile birlikte bir görevi yerine getirmesidir (Güneş, 2011).

Sonuç olarak, bu aşamada, toplumsal ve kültürel öğelerin göz ardı edilmemesi gerekir (Maviş, 2015). Bilişsel kuramın ayrıca en çok eleştirilen kısmı ana dil edinimini tam olarak açıklayamamış olması ve sosyal etkileşimin gerçekleşmediği durumlarda dilin nasıl edinileceğini tam anlamıyla açıklayamamış olmasıdır (Aydın, 2007). Burada yine görüyoruz ki dil edinme süreci tek bir kuramla ne yazık ki tam anlamıyla açıklanamamaktadır. Bilişsel kuram dil gelişimine daha açıklayıcı ve olumlu bir anlayış kazandırmak için dil bilimi alanına katkıda bulunmuştur ancak yine de tek bir görüş olarak dil kazanımını tek başına açıklayabilecek özelliğe sahip değildir (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

2.4.5. Pragmatik (Faydacı/Sosyolinguistik) Kuram

Pragmatik kuram iletişimin hizmet verdiği öğelerin işleme konması olarak açıklanabilir. Dilin edinimi konusunda Chomsky'nin savunduğu yapı sonucu dil bilimciler pragmatik yani faydacı kurama doğru yönelmiştir. Dil edinme kavramının, iletişimde karşılıklı anlamı nasıl etkilediğinin ve çeşitli durum ve çevrelerde dilin konuşmacılara daha başka nasıl hizmet ettiğine dair konuların ilişkisi üzerinde durmaktadır. Morris (1938) tarafından ortaya konulan sosyolinguistik kuramda Morris

dilin; söz dizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisi olmak üzere üç ana başlıktan oluştuğunu belirtmektedir. Bu boyutların birbirleriyle ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Fakat Dore (1979) gibi araştırmacılar ise, dilin niteliğini ve dil kazanımını açıklarken; dil, kavram ve kullanım bilgilerini birbirinden ayırmak gerektiğini vurgulamaktadırlar (Kazancı, 2017).

Pragmatik kurama göre dilin edinimi sosyal gelişim aşamasında gerçekleşir. Birey taleplerini, karşısındaki kişiye ifade etmek istediği mesajları geçirmek için dili öğrenmek zorunda kalmaktadır ve böylece dili öğrenme çabası oluşmaktadır. Bu kişinin içinde bulunduğu sosyal ortam, kişiye hem kavramları anlama, öğrenme fırsatı verirken diğer yandan da dil bilgisi ile ilgili yapıları kazanma fırsatı da vermektedir. Yani hem sosyal çevre içinde başka kişilerle etkileşim sonucu dile maruz kaldığında konuşulan dili anlayıp kavrarken bir yandan da dil bilgisel yapıları edinmeye çalışmaktadır. Birey çevresinde bir etki bırakabileceği ve anlaşılabilirliğine inandığı vakit dili en üst aşamada kullanmaya başlayacaktır.

Bu anlamda kişinin çevresindeki diğer bireyler dil edinimi sürecinde aktivatör görevi görmektedir ve dil öğrenme süreci zaten var olan iletişimin bir fonksiyonu olan sosyalleşmenin de bir yoludur (Aydın, 2007).

Dil kazanımı sürecinde sosyal çevre, iletişim gibi öğeleri temel alan dil bilgisi yapısı, kavram ve semboller gibi kavramlara açıklık getirememektedir. Kişiler sosyal çevrelerinde iletişim yoluyla dili edinirken cümle yapıları, sembol, dilin nasıl öğrenildiği konusu pragmatik yaklaşımında çokça açıklık getirilemeyen olgulardır ve bu anlamda pragmatik kuram eleştiriri almaktadır (Aydın, 2007). Bu eleştiriler göz önünde bulundurulduğunda ne yazık ki pragmatik yaklaşım da tek başına yeterli bir kuram olarak karşımıza çıkamamaktadır.

2.4.6. Etkileşimci Kuram

Dil kazanımının toplumsal bir süreç olduğu, dilin temel işlevinin ise iletişim olduğu savunan Etkileşimci Kuram'a göre çocuğun dil gelişiminin hem anlamsal gelişime hem de toplumsal etkileşime bağlı olduğu fikri üzerinde durmaktadır. Kuramın öncüsü Vygotsky gelişimin en önemli şartlarından birinin toplumsal etkileşim olduğunu savunmaktadır. Bu gelişimin içinde bulunulan çevre ve bu çevredeki insanların etkileşiminin mahsulü olduğunu savunmaktadır. Toplumun gelişimini sağlayacak bu etkileşimin ise dil vasıtasıyla mümkün olabileceğini düşünmektedir (Can, 2009). Etkileşimci kuramın başlıca temsilcileri olan Bandura, Miller ve Dollard, kişilerin konuşmaya, öğrenmeye hazır bir şekilde dünyaya

geldiklerini ve konuşmanın bulundukları sosyal çevre vasıtasıyla edinildiğini öne sürmektedir. Etkileşimci kurama göre dil içerik, biçim ve kullanım olmak üzere üçlü bir sistem üzerine kuruludur (Özdemir, 2002).

Özellikle ilk çevre olan anne- babayla başlayarak kurulan etkileşim dilin kazanılmasında önem taşır. Bilinçli ve düzgün telaffuzun çocukla etkileşimde önemi büyüktür. Hatta bu anlamda etkileşim kuramcıları, ebeveynlerin çocuklarıyla belli zaman aralıklarında dilsel etkinlik yapmasının önemli olduğunu belirtir. Böyle bir imkânı olmayan çocuklar bu eksikliği kardeşleriyle ya da diğer sosyal çevreleri ile zaman geçirerek telafi etmeye çalışırlar. Burada kim olursa olsun bireyin karşısındaki kişinin destekleyici ve samimi tutumu oldukça önemlidir (Kandemir, 2016).

Vygotsky toplumun ve çevredeki etkileşimin dil edinmeye temel katkısının olduğunu belirtmiş olsa bile, sosyal çevre dışında bireylerin nasıl gelişme göstererek dil öğrenebileceklerini anlatmada yetersiz kalmıştır. Eğer dil aygıtı fikrini olumlu karşılırsak belki öğrencilerin etkileşim halinde olmadan da dil edinebileceğine sıcak bakmış oluruz, ancak bu durum bu kuramı haksız çıkaracak ve kendi içinde birçok dil edinimini destekleyici unsuru yok saymış olacaktır.

2.5. İKİNCİ DİL EDİNİM TEORİLERİ

Krashen'a (1981, 1985:1) göre bireyler, ikinci ediniminde birbirinden farklı iki yola sahiptirler.

Bunlardan ilki, anlamlı iletişimsel süreç içinde, anlama ve öğrenilmek istenen dilin kullanımı ve bununla birlikte kendiliğinden oluşan doğal özümseme aşamasıdır. Bu ister ana dil istersen ikinci ister üçüncü dil olsun dil edinimi bunda bir süreç izler. Ancak ana dil öğrenirken dilin kullanımına yön veren kurallar bilinç dışı kullanılırlar. Söz konusu ikinci dil edinimi ve öğretimi olunca kurallar, bireysel olarak ya da eğitim çatısı altında bilinçli olarak başvurulur ve kullanılır.

Bu öğrenimde yönlendirici (monitör) ya da denetleyici (editör) görevler vardır. İlki olan yönlendirici kısım, çıktının kontrolünde ve düzeltilmesinde yer alan bilişsel bir şemadır. Bu şema edinme ve öğrenme ile doğrudan ilişkilidir. Edinimle birlikte dili konuşan kişi sözcüklerini sarf etmeye başlarken konuşma akıcılığında sorumludur.

İkinci dil edinimi ile ilgili birçok kuram arasında özellikle Krashen'ın Girdi Kuramı bireylerin dil kullanımını nasıl gerçekleştirdiklerini, nasıl aşamalardan geçtiklerini araştırıp tartışmaktadır. İkinci dil ediniminin kişilerin karşılıklı

konusmasını, iletişim içinde olmasını kapsayan etkileşim ile gerçekleştirildiğini ileri sürmektedir. Bu etkileşim aşamasında girdinin nasıl anlaşılabilir hale getirildiği önemlidir. İkinci dili edinmeye çalışan bir kişi dil bilgisel yapıların yalınlaştırılmasından çok, o dili ana dil olarak konuşanlarla etkileşime girmenin daha tercih edilir olduğunu düşünür. Hedef dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuşmalarını, bu dili ikinci dil olarak edinen kişiler kendi konuşmalarına göre biçimlendirirler. Bu karşılıklı etkileşim esnasında etkileşimsel değişiklikler (interactional modifications) anlamlı girdiler sağlar. Bu anlamlı girdiler de ikinci dil edinimini olanaklı kılar (Long, 1985:377-393).

Krashen, dil yapısının incelenmesinin, okulların kendi dil programlarına dahil etmek isteyebilecekleri, fazlaca eğitimsel alanda faydaya ve değere sahip olabileceğini savunmaktadır. Buna ek olarak, dilin yapısını incelemenin, kuralları formüllere oturtmanın ve öğrenilmek istenilen dille ilgili kurallar öğretmenin bir dil öğretiminden öte, dilin takdiri, dilin değerlendirilmesi veya dilin incelenmesi gibi isimlerle anılması mümkündür (Brown, 2000).

Bu bağlamda geçmişten bugüne dil edinimi konusunda birçok çalışma yapılmış ve teori ortaya atılmıştır. Bunlardan en öne çıkanı az önce de değindiğimiz Krashen'nın ikinci dil edinme teorisidir. Bu teori beş hipotezden oluşmaktadır:

Doğal Dil Edinimi – Bilinçli Dil Öğrenme Hipotezi (the Acquisition Learning Hypothesis), **Monitör Hipotezi** (the Monitor Hypothesis), **Doğal Düzen Hipotezi** (the Natural Order Hypothesis), **Anlaşılır Girdi Hipotezi** (the Input Hypothesis), **Duygusal Filtre Hipotezi** (the Affective Filter Hypothesis).

2.5.1. Doğal Dil Edinimi –Edinme/Öğrenme Hipotezi (the Acquisition- Learning Hypothesis)

Doğal dil edinimi kuramından bahsettiğimizde aklımıza ilk gelen isim Krashen olacaktır. Dil edinimi üzerinde birçok hipotezi de olan aynı Krashen bu doğal dil edinimi kuramında en temel kavramları “edinme ve öğrenme” arasındaki ayrım ile açıklamıştır. Krashen’a göre ‘edinilmiş davranış’ ve ‘öğrenilmiş davranış’ olarak yabancı dil öğrenimi iki farklı davranış mekanizmasından oluşmaktadır. Edinilmiş davranışta tıpkı çocukların kendi ana dillerini öğrenmesi esnasında bilinç dışındaki izlenen süreç ile benzerlik gösterdiğini düşünürken, hedef dilde eğer anlamlı bir etkileşim gözlenmişse bu ancak doğal iletişim ile mümkündür. Konuşmacının ifade edeceği söz disisinin yapısına bakmayan doğal iletişim; bu etkileşimi sağlayacak tüm eylemlere odaklanması gerektiğini iddia eder. Biçimsel öğrenmenin ürünü olarak ise

öğrenilmiş davranışı açıklarken bu mekanizanın dil ile ilgili bilinçli davranış geliştirilmesinden kaynaklanan bir süreç olduğunu ifade eden kurucusu Krashen'a göre ise yabancı dili 'öğrenme' süreci, bu hedef dili 'edinme' aşaması kadar gerekli değildir (Türker, 2007).

Krashen gibi pek çok dil bilimci tarafından yaygın şekilde savunulan bu teoriye göre bu performans sistemlerinin ikincisi yani bilinçli dil öğrenme kısmı sadece dil öğrenimi ile ilgili değil, genel anlamdaki öğrenimle de ilgili bir sistemdir. Doğal dil edinme sisteminde çocuklar ana dillerini kazandıkları süreçlere çok benzer bilinçaltı süreçlere girer. Doğal dili edinme sürecinde, birey hedef dilde yani öğrenmek istediği dilde işittiklerinin ve ardından kurduğu söz dizisinin dil bilgisinin biçiminde değil, dinleyicisine ulaştırdığı ve karşısındakinin anladığı mesajların daha çok üzerinde durmuştur. Bunun sebebi bireyin iletişimi doğru şekilde hedef dilde kurmak istemesidir (Brown, 2000).

Diğer taraftan, bilinçli dil öğrenme sistemi gerçek bir eğitim sisteminin ürünüdür ve dil ile ilgili dil bilgisi kuralları gibi teknik konularla ilişkidir. Kişinin kendi iradesiyle, bilinçli bir bilgi sistemiyle desteklenen bilinçli bir süreçtir.

Krashen bilinçli öğrenme modeli için, dil öğrenmenin, dil edinmeden süreç olarak düşünüldüğünde hem daha zor, sonuç olarak düşünüldüğünde ise oldukça yavaş ve doğal görünümde bir üretim sağlamadığını düşünmektedir. Çünkü birey önce konuşacağı dilin üretimini gramer yapısını düşünerek hatırlayarak oturtacak ve onu konuşacaktır bu da çok doğal görünmeyen bir süreç olarak düşünülmektedir (Brown, 2000).

Krashen bu hipotezinde oldukça gerçekçi bir bakış açısı yakalamıştır. Özellikle dili yeni öğrenecek olan bireylerin kalıplar içine hapsedilmeden sanki yeni konuşmaya başlamış bir bebek gibi yönlendirilmesinin ve bilinç dışında bir dil edindirilmesinin daha hızlı sonuç vereceğini savunmuştur. Buradan çıkarabiliriz ki, Krashen dil edinimi teorilerine bambaşka bir bakış açısı kazandırmıştır.

2.5.2. Monitör Hipotezi (the Monitor hypothesis)

Krashen'ın dil edinimi üzerinde çok sayıda çalışması olduğu ve savunduğu hipotezlerinin de günümüzde popülerliğinin korunduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bahsedeceğimizden ilki Monitör (Denetleme) Hipotezi'dir ve bu iddasında Krashen doğal yoldan (bilinç dışı) dil edinimi ile farkında olarak (bilinçli) dil öğrenme arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş 'edinim ve öğrenme' arasındaki bağlantıyı detaylı şekilde açıklamış ve ayrıca öğrenmenin de edinme üzerindeki etkilerini analiz etmiştir.

Öğrenilmiş dilbilgisi kalıplarının uygulanması için gerçek hayatta kullanıma sunulması, Monitör İşlevinin asıl amacı olarak nitelendirilebilir. Öğrenme mekanizması denetleme görevini üstlenirken, dil edinim mekanizması sözcelerin ateşleyicisi görevini üstlenir. Krashen'ın bu hipotezi 'Denetleme hipotezi' olarak da adlandırılır ve planlama, hazırlama ve düzeltme fonksiyonunu içerir. Ayrıca: "cümle kurmayı sağlayacak yeterli süre, cümleyi doğru kurmaya yarayan odaklanma ve doğru yapılandırılmış bir cümle için kuralları bilme" olarak sıralanan üç koşul da yerine getiriliği zaman monitor sistemi de aktif hale gelir;

'Monitör' sisteminde, dili edinmeye çalışan birey, edindiği dil bilgisi yapısı kurallarını bilinçli şekilde ele alır, neleri söylemesi gerektiğini önemser, doğruluğunu düşünür ve sonunda dili üretir yani konuşur. Anlatımdan da anlaşılacağı gibi bu sistemde dil üretimi oldukça yavaş ve doğallıktan uzak adeta zorlama şeklinde görülmektedir. Kişinin ikinci dili kullanma durumuna baktığımızda bilinç dahilindeki öğrenme şeklinin dili sağlıklı bir şekilde edinmedeki rolünün bazı yönlerden oldukça kısıtlı olduğunu söyleyebiliriz.

Krashen'a göre, "monitör" diğer bir deyişle 'izleyici sistemin dil edinimindeki rolü olağan yolla olan konuşmadaki sapmaları düzeltmek ve iletişimde kasıtlı olarak daha estetik bir ifade elde ettirmek amacıyla kullanılmaktadır (Brown, 2000). Bu teoriye göre, "monitör" yani "izleyici" rolünün dil edinimine dâhil edilmesiyle alakalı dil öğrencileri arasında bireysel farklılıklar vardır. Krashen, devamlı şekilde monitörü kullanan dil öğrencileri "aşırı monitör kullanıcıları" olarak tanımlarken, edindiği bilgileri bilinçli şekilde kullanmak yerine daha doğal şekilde kullanmayı seçen öğrencileri "az monitör kullanıcıları" olarak adlandırır. Monitörü en uygun şekilde kullanan dil öğrencileri ise "en uygun kullanıcılar" olarak adlandırır. Bireyin psikolojik anlamda değerlendirilmesi, bunlardan hangisine ait olduğunun belirlenmesine yardımcı olur.

Bu psikolojik değerlendirmelere göre genelleyecek olursak dışa dönük karakterde olan monitör kullanıcıları düşük monitör kullanıcılar, daha içine kapanık ve mükemmeliyeti yakalama çabasında olan kullanıcılar ise aşırı monitör kullanıcılarıdır. Monitörü aşırı kullanan kişilerin kendine güven konusunda eksikliklerinin bununla ilgili olduğu söylenebilir (Brown, 2000). Bu görüşler ışığında hipotezin özelliklerini doğru yerde ve zamanda kullanmak gerektiğini de anlamış oluyoruz. Ders planlarında ise tam da buradan yola çıkarak materyaller hazırlanmasına katkı sağlama amacı güdülmelidir.

2.5.3. Doğal Düzen Hipotezi (the Natural Order Hypothesis)

Doğal Sıralama Hipotezi'ne göre, dil bilgisi yapılarının kazanımında ve bunları öğrenme sürecinde daha hızlı edinmeyi sağlayan doğal bir sıra düzeni vardır. Bu doğal dil bilgisi yapılarını edinme sıralaması tıpkı ana dil ediniminde olduğu gibi yabancı dil ediniminde de bulunmaktadır. Kendiliğinden oluşan bu doğal düzenin dili öğrenen kişilerin yaşından, dil ile olan etkileşim koşullarından, kişilerin ana dil geçmişinden ayrı şekilde gerçekleştiği fikri ortaya atılmıştır. Ayrıca dili edinirken karşılaşılabilecek tüm hataların ana dil edinimi sırasında karşımıza çıkabileceği gibi yabancı dil ediniminde de görülmesi olağan bir durumdur (Türker, 2007).

Diğer bir deyişle, Doğal Düzen Hipotezi, bir dildeki dil bilgisel yapıların kazanılmasının tahmin edilebilir bir 'doğal düzen' içinde ilerlediğini öne süren araştırma sonuçlarına dayanmaktadır (Dulay ve Burt, 1974). Hangi dil olursa olsun o dil içinde, bazı dil bilgisi yapıları diğerlerinden daha önce, bazıları ise daha sonra kazanılmaktadır. Diğer bir deyişle, dil içinde dili kullanmak için gereken yapıların genelde kolaydan zora doğru giden bir döngü içinde öğrenildiği görülmektedir. Yapılan çoğu çalışmada dil edinimindeki bu düzenin, bireylerin yaş çeşitliliği, ana dil geçmişleri, ya da hedef dile maruz kalma şartlarıyla alakalı olmadığı görülmüştür. Dil edinmede doğal bir düzenin var olduğu istatistiksel olarak anlamlı benzerliklerle ortaya konmuştur.

Örnek vermek gerekirse Rusça öğrenirken geçmiş zaman eki olarak fiillerin “-л” takısının fiillere getirilmesinin genel eril cinsler için olduğu bilinirken, dil kullanımında yerleşmesi, yine geçmiş zaman dişil cins eki olarak fiillere ek “-ла” kullanımının yerleşmesinden daha hızlı ve kolay olmaktadır.

Krashen, doğal düzen hipotezi bir dil programının şekillendirilmesinde ve kullanılmasında, bu yapılan sıralamaların katı bir düzene dayandırılmasının aslında şart olmadığını da belirtmektedir. Hatta bu doğal düzen teorisinin konu dil edinimine gelince ortada bir dil bilgisi ve gramer sıralamasının olduğu fikrini de yok saymaktadır. Bu hipotezin yine de öğrenciler için öğreticilere veya kendi kendimize dil öğrenmemiz sırasında katkı sağlayabilecek kısmı olan her dil için ayrı ve ortak fikirlerinden faydalanabilme fikri de küçümsememeliyiz.

2.5.4. Anlaşılır Girdi Hipotezi (the Input hypothesis)

Krashen yaptığı çalışmalar sayesinde öğrencilerin ikinci dili nasıl bir yoldan öğrendiklerini analiz etmeye çalışan bir dizi hipotez geliştirmiştir. Ona göre Girdi

hipotezinde dil ‘öğrenme’ kavramıyla değil ‘edinme’ işi ilgili olmalıdır. Anlaşılır girdi hipotezi, Krashen’ın bir dil öğrencisinin ikinci bir dili nasıl kazandığını ve ikinci dil ediniminin nasıl gerçekleştiği konusuna eğilmektedir. Anlaşılır girdi hipotezine göre, dil öğrenmek isteyen bir birey, sahip olduğu dil yetisinin halihazırdaki seviyesinin bir adım ilerisinde bir seviyede "anlaşılabilir girdi" ye maruz kaldığında dil edinimi sürecinin ‘doğal düzen’ boyunca geliştiği ve ilerlediği görülür. Örneğin, girdiyi "i" olarak ifade edersek, dil öğrenen bir birey “i” edinimi aşamasına, edinim “i + 1” seviyesinden “anlaşılabilir girdi” ile karşılaştığında gerçekleşmektedir. Her öğrencinin dilsel yetenekleri diğerleri ile aynı düzeyde olamaz. Bu yüzden doğal iletişim girdilerinin yabancı dil dersi öğretim programları hazırlamada anahtar olması gerekmektedir. O bakımdan ‘i+1’ seviyesine ulaşmak için kasıtlı süreçlere girilmemesi gerekir. Çünkü bunun olumsuz sonuçları olabilir (Krashen, 2009).

2.5.5. Duygusal Filtre Hipotezi (the Affective Filter hypothesis)

Duyuşsal faktörlerin ikinci dil edinim süreci üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğuna yoğunlaşmaktadır. İkinci dil edinimi üzerinde etkili olan başlıca duyuşsal faktörler şunlardır; motivasyon, özgüven ve kaygı. Sıralanan kavramların birçoğu öğrenmekten ziyade edinim üzerinde doğrudan etkilidir. Dolayısıyla güçlü ve başarılı ikinci dil edinmede bu kavramların önemi büyüktür (Kızıltaş,2020).

Ayrıca, bazen öğrenciler güdülenme eksikliği, öz güven düşüklüğü ve olumsuz kaygı duygusal süzgecindeki durumu dengelemek için bir araya gelerek, anlaşılır girdilerin dil edinim için yararlanılmasını engelleyen bir ‘bilişsel blok’ meydana getirmektedir. Negatif duygusal filtre aktif olduğunda dil ediniminin engellendiğini görmekteyiz. Diğer taraftan, duygusal anlamda pozitif etkinin gerekli olduğu bir gerçekken dil ediniminin oluşması için ise tek başına bir anlam ifade etmemektedir (Brown, 2000).

Duyuşsal filtrenin düşürmek için, öğrenci çalışmaları dilbigisi biçimlerinden ziyade anlamlı iletişim üzerine odaklanmalıdır. Girdinin ilginç olması gerekir ve bu yüzden de olumlu bir sınıf atmosferine katkı sağlamalıdır (Richards ve Rodgers, 2001). Bütün bu süreçte asıl amaç sanki bir orkestra şefi gibi öğrenciyi yönlendirmek ve dil senfonisi sırasında güdülenmiş, canlı, motive olmuş bir sınıfın doğru yöndeki gelişimini kontrol edebilmektir.

2.6. İKİNCİ DİL EDİNİM YÖNTEMLERİ

2.6.1. Dil bilgisi- Çeviri Yöntem (Geleneksel Yöntem)

Çeviri yöntemi (Grammar Translation), ikinci dil ediniminde hem en çok kullanılan hem de en eski olan yöntemlerden biri olarak çok uzun yıllardır her dönemde farklı bilim insanlarının ve eğitimcilerin kullanmayı bırakmadığı bir dil edinme metotudur. Karl Plötz bu yöntemi 19. yüzyılda tekrar tasarlamış ve geliştirmiştir. Bilhassa dinî metinlerin tarihi ve edebi açıdan yorumlanması aşamasında, ya da başka bir dile çevrilmesi ve açıklanması için kullanılagelmiş bu yöntemin amacı dil bilgisini doğru ve anlamlı öğretmektir. Bunlara ek olarak, Osmanlı medreselerinde dil öğretimi için çeviri yönteminin kullanıldığını da söyleyebiliriz. (Uçak, 2016)

Dil bilgisi kurallarını öğretmenin amaç olduğu çeviri yöntemde ana dilin imkânlarından en üst şekilde yararlanır. Çeviri yöntem kullanılırken metin ve buna bağlı dil bilgisi uygulamaları önem taşımaktadır. Esas olan metinde bahsi geçen konu değil metnin içinde geçen dil kalıplarıdır. Üzerinde çalışılan metnin içindeki kelimelerin ezberlenmesi ana dile çeviri aşamasında önem taşımaktadır.

Çeviri yöntemi çokça kullanılan bir yöntem olmasının dışında, konuşma ve dinleme becerilerine neredeyse hiç yer vermemesi de oldukça bilinen bir özelliğidir. Halbuki bir dili kazanmanın işareti, o dili dört temel beceriye hâkim olarak ve uygun şekilde kullanarak kullanabilmektir. Bir becerinin kullanımında eksilme olması, o dilin tam anlamıyla edinilmediğine işaret eder. Bu çeviri yönteminin bu sebeple konuşma ve dinleme becerisi için verimsiz bir yöntem olduğu görülürken yazma ve okuma becerisi için oldukça verimli bir yöntemdir.

Ana dili veya ikinci bir dili öğrenmeye çalışan bireyler bu yöntemi kullanılır. Edinilecek kelimelerin seçimi ise üzerinde çalışılacak metinle sınırlıdır. Çeviri yaparken, cümle öğeleri ve cümle yapıları üzerinde durarak derinlemesine tahlil ve tasniflere yer verilir. Çeviri yönteminde dikkat edilecek en önemli husus metin çevirisinin doğru ve kesin olmasıdır. Türkiye için düşünülürse, İngilizce, Rusça gibi yabancı dil bilgisini ölçen YDS ve YÖKDİL gibi sınavlarda İngilizce- Türkçe, Türkçe- Rusça veya çevirilere başvurularak okunanın anlaşılması oldukça önemli hale gelmiştir ve bu durum çeviri yöntemini oldukça popüler hale getirmiştir.

2.6.2. Doğal Yöntem

İkinci dil edinimi ile ilgili üzerinde durulması gereken en önemli yaklaşımların başında doğal yöntem gelmektedir. İkinci dil öğretimine yeni bir soluk getirmek amacıyla ilk kez bir İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrell tarafından 1977 yılında ortaya atılan bu yaklaşım araştırmacıların ikinci dil edinimi çalışmalarında belirledikleri ‘natüralist’ ilkeler çerçevesinde bir dil öğretimini geliştirme önerisine dayanıyordu (Kızıltaş,2020).

Bu yöntemde dilin tarihsel gelişimi veya farklı lehçeleri önemli görülmez. Diğer bir deyişle, standart dil yerine o an konuşulan dil yani iletişim dili dikkate alınır ve dil bilgisine hassasiyet gösterilmez. Şayet, dil bilgisi kurallarına değinilecekse üzerinde çalışılan metin içinde anlamlı şekilde ele alınarak öğretilmeye başvurulur. Doğal yöntem, okuma ve yazma becerilerine ağırlık vermezken konuşma becerisine odaklanılır bu yüzden dil öğrencilerinin ana dili konuşan kişiler olması önem teşkil etmektedir. Doğal yöntemde dili öğrenen bireylerin aktif rol oynaması, hedef dilin edinilmesinde birinci şartlardan biridir.

Doğal yöntemin kullanılmasında konuşma becerisinin gelişmesi, dil öğrencisinin güdülenmesiyle, hata ile karşılaştığında bile dili kullanmaya devam etmesi ile sağlanır. Ders esnasında; dikte ve diyalog çalışmaları, ezber ile söz varlığının geliştirilmesi doğal yöntemin önerdiği aktivite çeşitlerindendir. Telaffuz ve konuşma akıcılığı, yöntemin başarısını gösterdiğinden ses ve diksiyon çalışmalarına dikkat edilir.

Bunların aksine, doğal yöntemle ilgili en ciddi eleştirilerden biri dört temel beceri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine aynı oranda yer vermemesidir. Diğer bir deyişle, yazma ve okuma becerileri bir nevi yok sayılmaktadır, çünkü dili öğrenen biri yalnızca iletişim dili olarak konuşma dilini edindiğinden standart dile maruz kaldığında zorluk yaşamaktadır. Diğer önemli bir dezavantajı da dili öğretmenin tüm sorumluluğu üstlenmesidir çünkü ana dili hedef dil olan yetkin öğretici bulmak öğrenci için her zaman mümkün olmayabilir.

2.6.3. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (The Direct Method)

Bu metodun yıllar içerisinde birden fazla ismi olmuş ve bunları; Dolaysız Yöntem, Düzvarım Yöntemi ya da Berlitz Yöntemi olarak sıralayabiliriz. Direkt Yöntem kendisinden önceki dönemlerden farklı bir bakış açısıyla ders içerisinde, sadece hedef dilin kullanılmasını, ana dilden ve çeviri tekniğinden uzaklaşılmasını

sağlamış aynı zaman da da eski yöntemlerin üzerine adeta radikal bir değişim yaşatmıştır (Liu ve Shi, 2007: 70). Bu yöntemin bazı özellikleri öne çıkmıştır; “dil bilgisi için tümevarım tekniği kullanmak, 4 temel beceriyi de hedef dilde öğretmek, ana dili asla konuşmamak ve hedef dili kültüründen bağımsız tutmamak” şeklinde açıklayabiliriz. Bu yöntemde çağdaş eserlere fazlaca yer verilmiş ve kültürel tüm öğelerin de edinimden bağımsız olamayacağını savunurlar. Yöntemin savunucuları dört temel becerinin de birbiriyle eşit derecede öğretilmesi gerektiğine inanırlarken derslerin de öğrencilere kademe kademe verilmesi gerektiğini iddia ederler.

Direkt Yöntem 1950’li yıllardan sonra bütün dünya da kullanılmaya ve çok fazla bilinmeye başlamış hatta mekanik tekrarlardan oluşan özellikle dinleme becerisini geliştirmeye yönelik ders içi aktivite örnekleri günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Bu yöntemde göre yabancı dil öğrenimi için eğer kur sistemi kullanılacaksa bunun sağlıklı ve doğru şekilde yürütülmesi gerekir. “Öğretici merkezli” bir yöntem olması döneminin en çok başarılı bulunan özelliği olarak görülmüştür. Öğreticinin dersler için kullandığı materyaller, dil öğreteceği sınıf için önceden hazırlığı ve tüm bu yoğun uğraşı yöntemin bu denli uzun süre kullanılmasını ve belli bir oranda başarılı sayılmasını açıklar. Bu yöntemin en çok kullanılan teknikleri ise karşılıklı diyaloglar, fıkra, masal, ya da kısa bir hikâyelerdir ve bu derslerin bu aktivitelerle başlaması gerekir ki bu etkinliklerin tamamı göze hitap eden canlı görsel çalışmalar ve öğretmenlerin dersi hedef dil ile konuşurkenki kullandığı yüz ifadeleri ile pekiştirilir.

Sonuç olarak, direkt yöntem ile ders işleyen öğretmen ve öğrenciler ana dili derslerde asla kullanmazlar. Bu sebeple, çeviri yöntemi de kullanılarak dersler işlenemez. Tamamen hedef dil kullanılır. Hedef dil öğrenimini ana dil öğrenimiyle eşit tutan bir yöntemdir (Erdem, Gün, Sever, 2015: 557). Buna ek olarak, direkt yöntemde şu iki noktaya dikkat çekmek gerekmektedir; ana dile hiç başvurmadan ya da özellikle bazı soyut kavramlar konusunda çeviri yapmadan yanlış anlamların önüne nasıl geçebiliriz ve İşitsel Yöntem dildeki temel öğrenme seviyesi üzerinde nasıl uygulanabilir? Bu soruların yanıtlarını bulmak maalesef bu yöntemde yeterince açık değildir ve bu durum metodun işlevselliğini yitirerek yerini yeni bakış açılarına bırakmıştır.

2.6.4. İşitsel-Dilsel Yöntemi (Audiolingual Method)

İşitsel-Dilsel Yöntem yabancı dil öğretimi için oldukça değerlidir ve dil edinimine kuşkusuz en fazla katkısı olan metotların ilk sıralarında yerini almaktadır. Yöntemin savunucuları, dil edinimi sırasında hedef dili öğrenmeye çalışan öğrencilerin birçok soyut kavramla karşı karşıya kaldığını göstererek bu kavramların dil edinimine ket vurmamasını sağlamak için büyük uğraşlar gerekmeden öğrencilerin bunları anlayabileceği hale düzenlenmesi gerektiğini iddia etmiştir. Buna ek olarak, kendisinden önce ortaya atılmış diğer yöntemlerin sözcük ve biçim bilgisi (morphology, semantics) ile daha çok ilgilendiğini İşitsel-Dilsel Yöntem'in ise söz dizimi (syntax) konusuna odaklanarak ilerlemeler kaydettiğini söyleyebiliriz (Liu ve Shi, 2007: 70).

20. yy'ın ortalarında öncelikle Amerika'da uygulanan bu yöntem önemli ölçüde rağbet görmüştür. Temel olarak davranışçı kuramın içeriğindeki öğrenim modellerini temel almıştır. Skinner'ın savunduğu taklit etme ve davranışa dönüştürme teorisine dayanır. İşitsel dilsel yöntem, dil edinmede önemli olan dört beceriyi (okuma-yazma-dinleme-konuşma) dikkate alır ancak dili öğrenirken de izlenmesinin zorunlu olduğu bir sıralama yapısının varlığını savunur. Bu sıralama öncelikle dinlediğini anlama yoluyla başlar. Konuşma ve okuduğunu anlama kısmı ise dinlemeden hemen sonra gelirken yazmanın ise en son geliştirilmesi gereken beceri olduğu savunulmuştur. Dil bilgisi kuralları bu yöntemde arka plandadır. Günlük iletişimde dil önemsenir ve konuşma becerisi geliştirilir. Bu durum, işitsel dilsel yöntemin en temel hedeflerinden biridir.

Dil edinimi konusunda çalışan bazı kuramcılar, dil öğretiminde dillerin yapılarına göre önemine yer verirken, kişinin ana diline benzer yapıda bir dil öğrenirken daha rahat ve kolay bir süreç geçirdiğini ancak yapısal olarak kişinin ana diline benzemeyen bir dili öğrenirken daha zor ve meşakkatli bir süreç geçirdiğini öne sürer. Bu yöntem, ayrıntılı şekilde uzun uzadıya dil bilgisi öğretimine karşıdır çünkü kişilerin ana dillerini konuşurken dahi o dilin dil bilgisi yapılarına tam anlamıyla hâkim olmadıklarını savunur. Böylece en temel öğretim yöntemlerinden olan tümevarım ve tümdengelim yöntemleri ile dili öğrenen kişinin asgari düzeyde yeterli miktarda dil bilgisinin öğrenilebileceğini düşünür. Bu yöntemde, bireylerin ikinci dilde iletişim kurabilmek için gereken günlük konuşmaların edinilmesinin dil öğretimine oldukça fayda sağlanacağına inanılırken ana dilin de kullanılmaması husuna dikkat edilmiştir.

Yöntemin uzun vadedeki dezavantajları da göz önünde bulundurulmalı ve

iletişimsel becerileri geliştirmede yetersiz kalabileceği de unutulmamalıdır ki AbuMelhim (2009: 43), öğrencilere uygulanan bu yöntemin onlar tarafından sıkıcı ve uğraştırıcı olduğunun düşünülülebileceğini vurgulamıştır. Bu yöntem öğrencilerin ilgisini çekmemeye başlarsa ders esnasında çok geçmeden alıştırma mekânı, yavaş, sıkıcı ya da uğraştırıcı bulmaya da başlarlar. Bu yöntem, küçük yaş gruplarında daha fazla ilgi çekecekken, yetişkin bireyler için oldukça sıkıcıdır. Bu yüzden öğrenilenlerin de uzun süre sonra edindikleri bilgileri doğru hatırlayabilmeleri ne yazık ki çok zordur.

2.6.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive Code- Learning Theory CCLT)

Kavramların, belleğin, akıl yürütmenin, düşünme yeteneklerinin ve bunlardan ayrı bireysel zihin faaliyetlerinin işlevlerinin tüm faaliyetlerini bilişsel gelişim olarak tanımlayabiliriz. Bilişsel kurama göre, küçük yaş grupları yeni edinilen bir öğrenmede doğru kelimeyi cümleye yerleştiremediklerinde veya bu kelimeleri doğru şekilde seslendiremedikleri zaman bunun yerine kendi uydurdukları versiyonları kullanırlar. Bilişsel kuramın destekleyicileri bunun gibi yeni olan tüm öğrenmelerin, kendisinden önce oluşan diğer kazanımlara ait, daha sonra gerçekleşecek olan öğrenmeler için ise bir tür ön hazırlık olduğunu savunmuştur. Bilişsel kuramcılar, çocukların etrafında olan nesne ve bunlarla olan etkileşimi ile ortaya çıkmış uyarıcıya dil adını vermişlerdir. Çocuklar öncelikli olarak uyarıcılardaki değişmeyen olguları anlar ve özümserler ardından da nesnelerin ve onlarla oluşturdukları etkileşimdeki ifadelerin adlandırılmasını dil ile yapmaktadırlar. Çocuklar zaman içinde zihinsel açıdan gelişerek etrafındaki detayları özümsemeye başladığı zaman dilde kullandığı ayrıntıları da anlamaya başlayacaktır (Kutluada, 2008).

Yabancı dil eğitimi alan öğretmenler, iki dilli eğitim, ESL eğitimi ve ilgili alanlarda eğitilmiş -dilbilim gibi- genellikle baskın ikinci dil öğrenme teorilerini öğrenmiş ve bunlarla ilişkili öğretimsel çıkarımları yapabilen eğitimcilerdir (Fitzgerald, 1994: 339). Bilişsel kod öğrenme teorisi (CCLT), ana dil ve ikinci dil çalışmalarının ve araştırmasının bir teorisidir. CCLT, 1960'ların sonlarında davranışçılığın yerini kısa sürede almıştır (Richards ve S. Rodgers, 2002: 26). Chomsky'nin dilin kurallara bağlı ve yaratıcı olduğunu iddia eden teorisi dönüştürücü üretken dil bilgisi, dil ve dil ediniminin kurallarla yönetilen doğasının önemini vurgulamıştır ve dilin bir alışkanlık oluşumu olarak yani öğrenenlerin çalışmaya teşvik edildiği kendileri için tündengelimli dil bilgisi kurallarını oluşturan CCLT'nin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

CCLT, Chomsky'nin Dönüşümsel Dil bilgisi ve Carroll'un Psikolojisinin birleşmesi olarak kabul edilir (Carroll, 1965). CCLT, Gestalt psikolojisine ve biçimsel üretken dil bilgisine dayanmaktadır (Chastain, 1969:98). "... bir dil öğrenmek bilinç kazanma sürecidir. İkinci dilin fonolojik, gramer ve sözcüksel kalıplarının kontrolü, büyük ölçüde bu kalıpların bir bilgi gövdesi olarak incelenmesi ve analizi yoluyla gerçekleşir" (Carroll, 1966:102).

CCLT, bilinçli ve açık bir merkez olarak yabancı dilde bilişi kuvvetle vurgular, gramer kurallarının o dilin kodları olarak öğretilmesini ele alır. Aşağıda CCLT'ye ait bazı ilkeleri görebilirsiniz: Bu aşamada mentalizm ve CCLT arasında her ikisi de vurgulanan güçlü benzerlikler olduğu daha iyi kavranabilecektir.

1. Öğrenme, algılayan, işleyen, depolayan bilişsel bellek yapıları aracılığıyla gerçekleşir. Bu, beyinde bulunan kısa veya uzun süreli hatırlama ve bilgi alma şeklinde öğrenme yoluyla gerçekleşir ve bilgiler dahili olarak işlenir.
2. Bilişsel kod teorisinin temel ilkesi, öğrencilere ikinci bir dilde çok fazla anlamlı girdi yapmaktır.
3. İkinci bir dil öğrenmek, açık bir eğitim ve dilin karmaşık ve kural yönetimli sistemini edinmektir (Carroll, 1964). Öğrencilerin dilbilimini anlamaları gerekir ve üretimden önceki kurallar pratikte de uygulanabilir.
4. Öğrenme bütüncül olmalıdır; hedef bir yapı veya sistem ve sistemin geri kalanıyla nasıl ilişkili olduğunu anlatır. (Gestalt Yaklaşımı).
5. İkinci / yabancı bir dil öğrenmek, dilin karmaşık bir sistem olarak incelenmesidir. İşitsel kalıpların bilinçli kontrolünü kazanma hedefi (segmental ve supra segmental fonemler) sözcüksel (kelime dağarcığı) stok ve gramer kalıpları önemlidir.
6. Düşünme, anlama ve hafıza vurgulanmalıdır.
7. Dil öğrenimi, bir süreçten ziyade aktif bir zihinsel süreç olarak desteklenmelidir. Alışkanlık oluşturma veya pratik yaparak öğrenme etkinliğine yer verir.
8. Sınıf etkinlikleri, öğrencilerin kendi dil bilgisi kurallarını oluşturmaya teşvik etmek için tasarlanmıştır. Kendilerini tümevarımlı akıl yürütme yoluyla ifade ederler.
9. Dil bilgisinin üzerindeki içerik vurgulanmalıdır.
10. Dersler, tümdengelimli bir süreç etrafında oldukça yapılandırılmalıdır.
11. Bilişsel kontrol şu şekilde çalışır: Cümlelerden önce fonemler kelimelerden

de önce öğrenilmelidir. Yine cümlelerden önce tümcecikler; bileşik, karmaşık ve basit cümlelerden önce bileşik- karmaşık cümleler öğrenilmelidir. Bu süreç, öğrencilerin sonucu tahmin etmelerine veya daha sonra ne olabileceğine dair çıkarımlar yapmalarını sağlamaktadır.

12. Öğrenciler dil bilgisi kurallarını kendileri için tündengelimli bir şekilde çözmelidir.
13. Öğrenci, bilgi işlemenin aktif bir işlemcisidir; o düşünen bir varlıktır.
14. Öğrenci, öğrenme sürecinin tam olarak merkezinde olmalıdır.
15. Öğrenme, ancak öğrenilecek konu öğrenci için anlamlı olduğunda gerçekleşecektir.
16. Dil kurallarının bilinçli çalışması, yabancı dil öğrenmenin merkezidir.
17. Bir dil öğrenmek, fonolojik olanın bilinçli kontrolünü elde etme sürecidir. İkinci dilin gramer ve sözcüksel kalıpları, büyük ölçüde çalışma ve analiz yoluyla bilgi gövdesi kalıpları olarak düşünülür "(Carroll, 1966: 102).

Yukarıda numaralandırılmış olan ilkelerin hangi yoldan dilin öğrenilebileceğini gösterdiği açıkça görülmüştür. Zihnin bilgiyi kısa veya uzun vadede gözlemlediği, incelediği, düzenlediği ve sakladığı anılar vardır. CCLT'nin belirli ilkelerini oluşturmak, öğrencilerin önceki deneyimler veya bilgilerle yenilerini işlemelerini sağlayarak hedef dilde sağlam bir temel inşa eder ve daha zor kavramlar anlaşılabilir hale gelir. Bu yönüyle bakıldığında bilişsel yöntem ikinci dil ediniminde oldukça önemli bir yere sahip olmuştur.

2.6.6. Telkin Yöntem (Suggestopedia)

Yöntemin orijinal adı olan Suggestopedia kelimesi, öneri anlamında kullanılan 'suggestion' ve eğitim anlamında kullanılan 'pedagogy' kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmacıların çalışmalarında, ağırlıklı olarak Telkin Yöntemi şeklinde kullanılan Suggestopedia'nın "Öneri Yöntemi, Esinlemeli Yöntem, Etkilemeli Yöntem" gibi farklı çevirileri de mevcuttur (Aydın, 2021). Aslında bu yöntem ilk defa Bulgar bir psikoterapist olan "Telkin Bilimi" kavramı üzerine çalışmasını ortaya atan ya da önerinin gücünün nasıl dil öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak kullanılabileceği üzerine düşünen Georgi Lozanov tarafından ortaya çıkarılmıştır. Lozanov, olumlu bir öneri yöntemi kullanarak dillerin geleneksel yöntemlerden yaklaşık üç ya da beş kez daha hızlı öğretilabileceğini iddia etmiştir.

Kurucusu tarafından geliştirildikten sonra, suggestopedia daha çok

"desuggestopedia" olarak adlandırılmaya başlamıştır. (Lozanov, 2006). Lozanov, öğrencilerin öğrenme aşamasında doğal psikolojik engeller koymasını önerir. Bu engeller öğrencinin dil edinmeyi gerçekleştiremeyeceği korkusuna dayanır, bu da öğrencinin, öğrenmede, kendi öğrenme yetenekleri açısından daha ileri düzeyde düşünmesini gerekli kılar. Suggestopedia, öğrencilerin herhangi bir öğrenme çalışmasında toplam zihinsel kapasitelerinin yalnızca yüzde beş ila onunu kullandığını iddia eder halbuki bireyler "optimal" koşullar verildiğinde çok daha fazla materyali işleyebilir ve tutabilir. Suggestopedia'nın amacı, öğrenenlerin duyuşsal filtresini düşürerek öğrenmeyi geliştirmektir (Harmer, 1991). Yöntem, sadece bilinçli düzeyde değil aynı zamanda bilinçaltı düzeyde veya zihnin rezervleri çalışarak etkili hale gelmektedir (Lozanov, 2006). Suggestopedia, bu durumu açıklamak amacıyla oluşturulmuştur (Bancroft, 1978).

Suggestopedia ağırlıklı olarak öğrencilerin zihin durumlarına, onların isteklerini ve rahatlamalarını başarılı öğrenmenin anahtarının bu olduğuna odaklanır (Harmer, 1991). Öğretmenin rolü, yardımsever bir diktatör olmaktır (Long & Richard, 1987). Diane Larsen-Freeman'ın (2000: 79-81) Suggestopedia'yla yakından ilişkili bazı yaygın / tipik tekniklerin genişletilmiş açıklamalarını bir öğretim yöntemi olarak düşünürsek:

1. Normal bir ortam gibi "hissetmeyen" fiziksel bir ortam yaratmaya önem verilir ve böylece eğitim ortamı, öğrencilerin olabildiğince rahat hissetmelerini sağlar.
2. Öğrenciler, bilginin bir parçası olarak algılandığında bilgiyi "zahmetsizce" özümseyebilirler. İlgilenilmesi gereken malzeme olmaktan ziyade çevresel öğrenme, hedeflenen dil özelliklerini içeren malzemelerin kişilerin çevresinde olmasını esas alır.
3. Öğretmenler daha iyi olabilmek için öğrencilerin bilincine ve bilinçaltına hitap ederek öğrenme durumunda yer alan "düşündürücü" faktörleri düzenler.
4. Öğrencilerden, rahatlamalarına yardımcı olmak için gözlerini kapatmaları ve sahneleri ve olayları görselleştirmeleri istenir. Bu olumlu önerileri kolaylaştırır ve yaratıcılığı teşvik eder. Öğrencilerin önündeki kendiliğinden algılanan ve psikolojik engeller bu aşamada öğrenme potansiyeli için "önerilmemektedir".
5. Öğrenciler bir hedef dil adı ve / veya meslek seçip " öğrendikleri dili öğretmenle birlikte zihinsel geziler yaparak kullanabilir hale gelirler.
6. Öğrenciler geçici olarak başka biriymiş gibi davranırlar ve hedef dili

kullanarak roller oynarlar.

7. Öğretmen, diyalogu tonlama ile senkronize edilmiş yavaş, dramatik bir okuma yapar. Klasik müzik kullanılabilir ve bu zihinsel rahatlamayı sağlar bu sebeple zihinsel rahatlama potansiyelini artırmak için arka planda yumuşak bir şekilde çalınabilir. Öğrenciler, hedef dilde uzun diyaloglar oluştururlar.
8. Öğrenciler kurgu konuşmalarını bir kenara bırakırlar ve kullanılan bir materyal varsa normal şekilde okunur ve konuşulur.
9. Öğrenciler hedef dili şakacı bir şekilde hatta biraz da çocuksu şekilde yüksek sesle bireysel veya gruplar halinde tekrar okurlar. Hatalara tolerans gösterilmektedir.
10. Öğrenciler, materyalleri öğrenmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış çeşitli spontane aktivitelere katılırlar

Telkin Yöntemi, dil öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılırken yabancılara Türkçe öğretiminde sistemli ve periyodik olarak kullanıldığını gösteren bir çalışma yoktur. Buna karşılık yabancılara Türkçe öğretiminde, günümüze gelene dek birçok dil öğretim yöntemine başvurulmuştur. İçinde bulunan dönemler ve bu dönemlerin ihtiyaçları da kullanılan dil öğretim yöntemlerinin çeşitlilik göstermesinde etkili olmuştur. Başlangıçta Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ile başlayan bu süreç, şimdi iletişim yetisini ön plana çıkardığı için ağırlıklı olarak İletişimsel Yöntem’le devam etmektedir. Çünkü yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitapları; dili, hayatın her alanında kullanılan bir iletişim kanalı olarak gören Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi’ni temel almasıyla İletişimsel Yöntem’e sevk etmektedir. Bunlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde yöntem çeşitliliğinden söz edilebilirken bu çeşitliliğe Telkin Yöntemi’ni dâhil etmemizi sağlayacak bir çalışma bulunmamaktadır (Aydın, 2021).

2.6.7. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Tüm fiziksel tepki yöntemi, 1965’te James Asher’in katkılarıyla geliştirilmiş bir yöntemdir. (Oflaz, 2015; Tosun, 2006). Dilin tıpkı bir motor gibi eylemler ile konuşma arasındaki işlevi bu yöntemde ele alınmıştır (Singh, 2011; Richards & Rodgers, 2001). “Psikolojik zorlamayı ortadan kaldırarak, fiziksel etkinlikler yolu ile ilk önce dinleme-anlama becerisini, daha sonra da sözlü iletişim becerisini başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir” (Oflaz, 2015,

s.705-706). Yöntemin en çok bilinen özelliği öğrencilerin belli komutları öğretmenlerden alarak bunları kendilerinin anlayacağı şekilde düzenlemeleri ve ardından bu oluşan davranış değişikliklerinden kademe kademe uzaklaşmalarının istenmesi şeklindedir. Bu yöntem öğrencilerin ders süresince öğretmenlerin tüm eylemlerini doğrudan tespit etmesinden dolayı, ikinci bir dili öğrenmeye başladıklarında bunu bir anlamlandırma süreciyle bağdaştırdığı öngörülerek, doğal ortamında ve ana dil gelişimine benzeyen bilinç dışı bir öğrenmenin oluşacağı fikri ile ortaya atılmıştır. Derslerin aktivitelerine, bahsedilen süreçlerin gelişimi için hedef dillerde uzun süren dinleme ve izleme aktiviteleri eklemek gerekir. Ayrıca, anlama gelişimi ise her şeyden önce takip edilmelidir ki bu konuşma üretiminden önce gerçekleşeceğinden dolayı dil edinimi için hayati öneme sahiptir. Öğrenciler eylemlere ve konuşmaya yönelik hatta bunları aynı anda yapmalarını sağlayan fiziksel hareketlerini aktive edecekleri komutları yanıtladıkları için, öğrenmeye oldukça yardımcı duygusal bir filtre oluşturacaklardır (Krashen ve Terrell, 1983). Böylece sınıf ortamında kendilerini daha rahat hisseden öğrenciler, fiziksel olarak hareketli ve canlı olacaklardır (Harmer, 1991). Bu yöntemin destekleyicileri, dinleme ve konuşma becerilerine daha fazla ağırlık vererek dil öğretimi sırasında negatif bir etken oluşturabilecek utanaçlık faktörünü de en aza indirmeyi amaçlamışlardır. (Carrol, 1967)

Tüm Fiziksel Tepki, birçok araştırmada değişmeksizin öğrenmenin sadece başlangıçta yer alan kademelerine odaklanarak ders içeriği oluşturduğu ve buna göre eğitim ortamı şekillendirdiği gözlemlenmiştir (Richards ve Rodgers, 2002: 97). Bu yöntemi sorgulayan İletişimsel Dil Öğretimi savunucuları, gerçek dünyadaki öğrenci gereksinimlerinin bu yöntemde kullanılan yapay ders materyallerine uymadığını düşünmüşlerdir. Bu noktadan bakıldığında TFT kuramının eksikliğini de görmekteyiz.

Dil öğretimine katkı sağlayacak herhangi yeni aktivite, fikir ya da davranış çok uzun süre uygulanmaya devam ederse, içeriğinin nelerden meydana geldiği farketmeksizin, öğrencilerde kuşkusuz dilden uzaklaşma isteği ortaya çıkar. Yenilikleri heyecanla karşılayan veya derslerde oldukça üretken ve yaratıcı olan öğrenciler dahi bundan bıkmaya başlayabilir (Asher, 2006). Bu yöntem karşılaşılabilecek sorunları en aza indirmek için tek başına değil, diğer yöntemler içinde harmanlanıp desteklenerek kullanılmasıyla işlevselliğini daha çok artıracaktır.

Bunun yanında Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi öğrencilerin temelde duyuşal katılımına teşvik etmesiyle hem zihinsel hem de birden fazla duyuşal görüntüleri

yorumlamasıyla ve kendilerini ifade etmeye itmesiyle, sosyal ve fiziksel yönden öğrencilerin gereksinimlerini tam anlamıyla bir bütün olarak karşılar. Bu anlamda eğitimcilerin çoğunun kabul gördüğü bir dil edinimi metodu olarak listede yerini alır (Stevick, 1996; 132). TFT yabancı dil öğretiminde pratik yapmak ve tekrar aktiviteleri planlamak için rahatlıkla kullanılabilir. Özellikle kelime öğretimi için günümüzde halihazırda kullanılmaya uygundur (Stevick, 1996.). Örneğin, çocukların daha hareketli oldukları ve dil öğrenirken hızlıca odaklarını kaybettikleri göz önünde bulundurulursa, onları active ederken aynı zamanda sayıları öğretmek isteyen bir Türkçe öğretmeni, sayı kostümleri giydirdiği öğrencileri dans ettirebilir ve bu şekilde dikkat süreleri kısa olan bu yaş grubunun hem hareket ederek hem de eğlenerek Türkçe sayıları öğrenmeleri sağlanabilir.

Sonuç olarak, gerekirse Tüm Fiziksel Tepki yönteminin iletişimsel ve etkileşimli yönünden faydalanarak sınıfa hem işitsel girdi hem de fiziksel aktivite sağlamış olmak için öğretim faaliyetlerinin bir parçası olarak dahil edilebilir ancak kendi başına kullanılması yeterli olmayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin bu yöntemi kullanırken dezavantajlarını göz önünde bulundurmaları da gerekir. Aksi hâlde yöntem etkililiğini ve kullanılabilirliğini yitirir, istenilen hedeflere ulaşılması güçleşir.

2.6.8. İletişimci Yöntem (Communicative Method)

Günümüz dil eğitim dünyasındaki en önemli unsur iletişimdir. İnsanlar arası etkileşim ve iletişim düzeyin artması yabancı dil öğretimindeki iletişim kaynağına odaklanılmasına, bu yüzden de dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi konusuna yoğunlaşılmasına gereksinim duyulmuştur. Gün geçtikçe değişen ve gelişen dünyada yeni bir bilgiyi araştıran, buna ulaşmaya çalışan ve bilgiyi doğru işleyen kişilere ihtiyaç artmıştır. Girdilerin doğru şekilde kullanılmasıyla kalıcıklarının artacağı düşünülmektedir öğrenimleri boyunca pasif olmadan edindikleri bilgilerin öğrenciler tarafından kullanılması istenmelidir (Yılmaz, 2018).

Daha önce de bahsedildiği gibi iletişimsel yaklaşımın, yabancı dil öğretiminde çeviri yöntemleri ve işitsel dil ve dil bilgisinden memnun olmayan dilbilimciler ile eğitimcilerin ürünü olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yeterince gerçekçi, bütün bir dil öğrenememesinin sebebi aslında bunun nasıl yapılacağını bilmiyor olmalarıydı. Diğer bir deyişle, iletişime uygun sosyal bir dil; sosyal, jestler veya ifadeler kullanmayı; öğrenilen dilin kültüründe iletişim kurmayı başaramıyordu. 1970'lerde dil öğretiminde iletişimin önemi anlam kazanmaya başladı ve gerçek dil kullanımının ve öğrencilerin

hedef dildeki gerçek yaşam diliyle meşgul olduğu sınıf içi iletişim oldukça popüler hale gelerek temel, orta ortaöğretim olmak üzere eğitimin tüm aşamalarında kullanılmıştır.

Günümüzde de oldukça popüler olan bu iletişimsel yöntem, dil öğretimi açısından iletişimsel yaklaşım, iletişimsel yeterliliğe vurgu yapar (Brown, 2000: 246). Brown, iletişimsel yeterliliği kişiler arasında, belirli durumlarda anlamları değiş tokuş etmemize izin veren şey olarak tanımlar ve iletişimsel yöntemde elbette iletişimsel yeterliliğe önem verilir. Bu yaklaşımın aslında temel amacı, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerinden öte, o dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. İletişimsel yaklaşımı uygulayan öğretmenlerin amacı ise, öğrencilerin dil bilgisi yapılarını öğrenmesinden çok, dili etkili bir şekilde kullanılmasını ve buna bağlı olarak öğretme sürecinde öğrencinin aktif olmasını sağlamaktır.

Ayrıca, iletişimsel yöntemde sadece öğrencinin değil öğretmenlerin de görüşü ve bu yöneme olan inançları önemlidir. Richards ve Rodgers (2002)'a göre, iletişimsel yaklaşım, öğretmenin algısına göre değişir. Crawford (2004), Richards ve Rodgers'ı destekleyerek, yeni bir müfredatın uygulanmasında öğretmenin uygulama becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Mowlaie ve Rahimi (2010) 'e göre öğretmenlerin yaklaşıma ilişkin inançlar, sınıf uygulamalarında önemli bir role sahiptir ve birçok dil öğretmeni, öğrencilerinin iletişim kurmasını bu yöntemle destekleyerek dile maruz kalmalarını arttırmaktadır.

Böylesine yaygın kullanılması gerektiği savunulan ve dili gerçek bir ortamda öğrenirmişçesine fırsat tanıyan bu yöneme, dil eğitimi verilen kurumlarda, müfredat, sınav kaygısı ve zaman sınırlılıkları gibi kısıtlayıcı sebeplerle iletişimsel yeterliliğe ne derece yer verildiği tartışılır bir konudur. Denkçi ve Çöker 'in (2016) yaptığı çalışmada Türkiye'de İletişim Yaklaşımının uygulanmasında, yabancı dil öğretimi iletişimsel bir şekilde yapılmadığından bazı zorluklar ve sorunlarla karşılaşıldığını tespit edilmiştir.

Yapılan bu çalışmada, iletişimsel yöntemin hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından olumlu tutum ve inançları olmasına rağmen, bu doğrultuda ve bunu destekleyici bir eğitim almadıkları ve vermedikleri görülmüştür. İletişimsel yöntemin benimsenmesi için bu yaklaşım için, değişim ve istihdam istikrarlı olmalı ve ülkelerin belirli dil öğretimi bağlamları ve öğretmenlerin bir yeniliğe ilişkin algıları ve öğrencilerin önceki eğitim alışkanlıkları dikkate alınmalıdır. Ayrıca, öğretmen eğitimi ve öğretmen geliştirme fırsatları ve sınıf uygulamaları, özellikle böyle yeniliklerin uygulanmasını desteklemek için müfredat değişikliğine ve geliştirilmesine ilgili

kurumların da sıcak bakması gerekmektedir.

Her dil yönteminde olduğu gibi iletişimsel dil öğretimi yönteminin başlıca prensipleri vardır. Bu prensipleri şöyle sıralayabiliriz;

1. Mümkün olduğunca öğrencinin üretilen dilin kullanması,
2. Konuşmacının veya yazarın niyetlerini çözme yeteneğine sahip olarak iletişimsel bileşen olması,
3. Dilin yalnızca çalışmanın amacı değil, aynı zamanda sınıf iletişimini sağlaması,
4. Bir işlev birçok farklı dil biçimine sahip olabilir. Çeşitli dilsel formların, dersin odak noktası gerçek bir dil olduğu için bununla birlikte sunulması ve kullanılması önemlidir.
5. Söylem düzeyinde öğrenciler dil ile çalışmalıdır. Dil bütünlük ve tutarlılık içinde, dilin birleştiren özellikleri ile öğretilmelidir.
6. Öğretmen, öğrencilerine fikir ve görüşlerle kendilerini ifade etmeleri için bir şans vermelidir.
7. Öğrencilerin dil bilgisi kuralları ile alakalı hassasiyetleri kadar akıcılıkları da önemlidir. Ön hatalara izin verilir ve bu hatalar iletişim becerilerinin geliştirilmesinin doğal bir sonucu olarak görülür.
8. Öğretmenin en önemli sorumluluklarından biri, iletişimi başlatması muhtemel durumları organize etmesidir.
9. İletişimsel etkileşim, öğrenciler arasındaki iş birliğine dayalı ilişkiye destek verir. Öğrencilere anlamı müzakere etme şansı verir.
10. İletişimsel yeterliliğin önemli kısımlarından biri, dil formlarını uygun şekilde kullanmayı öğretmesidir.
11. İletişim etkinlikleri sırasında öğretmen danışman olarak hareket eder.
12. Bir konuşmacının sadece ne söyleyeceği konusunu değil, onu nasıl söyleyeceğini de seçmesidir.
13. Öğrenciler, fonksiyon, durumsal bağlam ve birleştiricilerin rollerine göre gramer ve kelime bilgisini öğrenirler.
14. Öğrencilere dili yorumlama stratejileri geliştirme fırsatları verilmelidir.

Sonuç olarak, iletişimci yöntem uzun yıllar sonra günümüze en yakın olan ve çoğu öğretici tarafından kullanılan bir model haline gelmiştir. Öğrenci merkezli ve etkileşime dayalı olması ortaya atıldığında büyük çaplı bir yankı uyandırması gibi

nedenlerden dolayı görüyoruz ki modern dil edinimi yöntemleri arasındaki gelişimi açısından oldukça önemli bir ivme yakalamıştır.

2.6.9. Eklektik Yöntem (Seçmeci Yöntem)

Sınıf ortamında sadece belirlenmiş herhangi bir yöntemi seçmek doğru olmayacaktır çünkü farklı millet ve kültürden bir araya gelen öğrencilerin birbirlerinden ayrı hedefleri, hazırbulunuşlukları, motivasyonları ya da tersine farklı sorunları vardır. Bu sebeplerden ötürü öğrencilerin, çeşitli yöntemler ve metotlar arasından kendilerine ve sınıflarına en uygun olan özellikleri alarak karma, yeni bir öğretim stratejisi oluşturmaları gerekmektedir. (Sülükçü, 2011)

Eklektik Yöntem, dil öğretiminde sadece bir yöntemin yeterli olamayacağını ve bu yöntemin dilin öğretildiği hedef öğrencilerin amaçlarına, öğrenme ortamlarına göre değerlendirilip seçilmesinin doğru bir eğilim olacağını savunur. Diğer bir deyişle, halihazırda bulunan dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin, olumlu ve başarı sağlayan kısımları seçilip uygulanmalıdır ve bu yüzden bu yönteme "seçmeci" yöntem denilmiştir. Seçilecek yöntemin, geniş kapsamlı ve seçmeci olması, dilin öğrenilmesinde başarı sağlar. Seçmeci yönteme göre, makro ve mikro uygulamalar dil öğretiminde önemli bir rol oynar ve genel prensiplerin önemli yeri vardır. Genel prensipler belli amaçlarla desteklenir ve bu durum hedef dile maruz kalan kişilerin taleplerine göre düzenlenir.

Ayrıca, dersin amacına göre yöntem seçen öğretici herhangi bir becerinin öne çıkması için çaba göstermez. Aksine seçmeci yönteme göre tüm becerilerin önemi eşittir (Azam, 2005).

Bu yöntemin geniş bir uygulama alanına sahip olması, özellikle kelime öğretiminde kullanılması ve sözcüklerin ezber yönteminden çok cümle içinde kullanılarak öğretilmesi gerektiğini savunur. Ana dilin kullanılmasından kaçınıldığı yöntemlerden farklı olarak, eğer ihtiyaç duyuluyorsa ana dilden yararlanılmasına olanak verir. Bu yöntemde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin öğretilmesi önemlidir. Yönteminin ismi aynı zamanda Seçmeci Yöntem (Aktif Yöntem) olarak da adlandırılabilir. Sınıf ortamında hangi durumlarla karşılaşılacağından önceden bilinmemesinden dolayı bu yöntem sadece bir tanesinin seçiminin yapılması ile oluşamaz ki sınıftaki öğrenme durumu göz önünde bulundurularak en doğru metot ve teknikleri seçmek öğretmenin kararı olacaktır. Bu yöntemin, dil öğrencilerine sağladığı serbestlik dolayısıyla yabancı dil öğretimi için

en uygun yöntem olduğu düşünülmektedir. (Sülükçü, 2011)

2.7. İKİNCİ DİL EDİNİM MODELLERİ

2.7.1. Dil Edinim Modelleri

Dil öğretim yöntemlerini belirlerken, öğrencilerin dil öğrenimine yönelik ihtiyaçlarının analiz edilmesi ya da öğretim amacının saptanması gibi çeşitli etmenler dil öğretiminde kullanılacak yöntemlerin, tekniklerin veya stratejilerin ortaya çıkarılmasında oldukça büyük bir öneme sahiptir. (Sebüktekin, 1973; Göçer, 2017;). Çangal’a göre (2012: 11) saptanmış tüm bu gereksinimler ile öğretim amaçlarına yardımcı olacak dil edinim yöntem ve modelleri dil öğretmine ilave edilebilir. Bunları uygularken, belirlenen tüm model ve yöntemlerin pozitif ya da negatif yönleri değerlendirilebilir ve dil öğretimi sırasında öğrencilerin dil becerilerini en iyi şekilde geliştirecek olan yöntemlerin çoğundan yararlanılabilir (Kurt 2010: 121). Dil öğretiminin öğrenciler üzerindeki pozitif etkiyi artırabilmenin yolları arasında bu çalışmada bahsettiğimiz tüm öğretim yöntemlerini, modellerini, kuramlarını özümsemek dışında kullanılacak yöntemin negatif ve pozitif özelliklerini saptamış olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi rollerinin neler olduğunun farkına varmak yer almaktadır (Göçen, 2020). Bu bilgiler ışığında ve daha önce bahsettiğimiz tüm kuramların ve stratejilerin ikinci dil edinim sürecini hızlandırdığını görmekteyiz. Bunların dışında ikinci dil edimi modelleri olarak ortaya atılan farklı dil edinim yöntemlerinin de olduğunu söylemek gerekir. İkinci bir dili edimi sürecini tek başına açıklayabilen bir hipotez gözlemlenememiştir ve bundan dolayı alanda kavramı açıklamaya yönelik iddialar, farklı hipotezler, araştırmalar ve teoriler sürekli olarak yayınlanmaktadır ki bu durum dil edinimi sürecine yardımcı olabilecek bilgileri almamızı, farklı bakış açıları ile edinimi daha fazla anlamlandırıp ardından bu bilgiler ışığında edinim sürecini anlamlı yönde geliştirmemizi sağlamaktadır.

Bu bağlamda, ikinci bir dilin edinme sürecine ait birçok model de bulunmaktadır. Fakat biz bu çalışmada en çok bilinen iki ayrı dil modeline odaklanacağız. Belirlenen bu modellerin amacı, yönlendirmesi olan ve yönlendirmesi olamayan kazanımsal ifadeyi, giriş, girdisi ve çıktısı olan düzeni kurmayı, dilin kullanılmasıyla alakalı bilinen gerçekleri analiz etmeyi ve dili konuşan kişilerin bilişsel dil bilgisi üretimindeki sürecini açıklamaktır. Bunların içinde, VanPetten’in “the Input Processing Theory” olarak bilinen Girdi İşleme Modeli’ni ve Selinker’in

Aradil Varsayımı olarak bilinen “Interlanguage Hypothesis” modellerini analiz edeceğiz. Buna ek olarak Tönshoff’un Aradil Varsayımı Modelini açıklamaya yönelik olan Girdi ve Bilgi Temelli Varsayım Oluşturma Modeli de ayrıca belirtilmiş olacak ve ikinci dil edinimine katkı sağlayan bir ek modele de değinilmiş olunacaktır.

2.7.2. Aradil Varsayımı (Interlanguage Hypothesis)

İlk edinilen dil (ana dil) edinim araştırmalarının konusunu, insan dilinin bebeklik çağından itibaren dil edinim gelişim süreçleri hakkında incelemeler yapması oluşturur. İkinci dil edinimi araştırmaları da ikinci ve başka bir dili edinmeye çalışan bireylerin ikinci dil edinimi süresince bu yeteneklerini nasıl ilerletmiş olduklarının açıklanması ile ilgili konulardan oluşur. Dil öğreniminin araştırılması süresi boyunca yapılan çalışmalar ilk dil ediniminin ikinci dil ediniminden oldukça ayrı bir şekilde geliştiği fikri öne çıkıyordu. Fakat, sonradan öğrenilerek edinilen dilin birden farklı etmenin sonucunda oluştuğu tespit edilmesiyle bu olgu da yıkılmış oldu. Corder ilk kez, çocuk yaştaki ana dil edinimlerinde yaptıkları şekilde yetişkin olan öğrencilerin de ikinci dili edinimi süresince dil bilgisi özelliklerini kazanmalarını etkileyen aynı zamanda da bu öğrenmeyi engelleyen kişiye özel mekanizmaların varlığına dikkat çekmişti. Bu durum açıklıyor ki, öğrenilen yabancı dilin de ana dil gibi benzer süreçlerle ve yeni alışkanlıkların edinilmesiyle kazanılabileceğini varsayılmıştır. (Atlı, 2012)

Temeli atılan bu fikrin, ikinci dil edinimi literatüründe bir dönüm noktası olarak görülmesinin sebebi, yıllardır Karşıtsal Çözümleme ve Hata Analizi yöntemleriyle dil edinimi sorunlarının tartışılması ve çözüme ulaştırılması konusunda tereddütlerin aralanması olmuştur. Dil bilimciler ve araştırmacılar, kişilerin aynı hedef dili aynı ya da benzer metotlarla öğrenmediğini, bu aşamada bireysel farklılıkların ne derece etkili olduğunu, bunun yanında farklı öğrenme stilleri ve stratejileri ile hedef dile olan tutum inanışların oynadığı önemli rolü çok sonradan fark edebilmiş ve değerlendirmişlerdir. Tüm bu farkındalıklarla birlikte ikinci dil ediniminde kişisel psiko-dilbilimsel aşamalar, dil bilgisel yapı tanımları eş görülmeye başlamıştır.

Bunun üzerine birçok araştırmacıya göre bu ikilemlerde bazen sorunlar yaşanabildiği ve bunun sonucunda dili öğrenmeye çalışan kişilerin dili kullanırken yaptıkları bazı hataların yapısal benzerliklerden doğduğu görüşü desteklenmiştir. (Bernstein, 1975).

Tüm bu gelişmelere rağmen ikinci dil edinimini kolaylaştıran veya zorlaştıran

özelliklerin sadece ana dil ile ikinci dil arasındaki dizgelerdeki farklı ve benzer yapılar doğrultusunda açıklamak, daha terimsel bir ifade ile Karşıtsal Çözümleme ile Yanlış Çözümleme yoluyla sonuca varılabileceği fikrinin yetersiz olduğu fikrine varılmıştır. Ayrıca bu yöntemlerle kesin bir yargıya varılamayacağı düşüncesine ulaşılmıştır. Böylece bu her iki modele de tepki olarak ikinci dilin öğrenilme sürecinde yapılan tüm hatalarının ortaya çıkarılması ve performansı ile ilgili edinmeyi hedefleyen “Aradil Çözümlemesi” ortaya çıkmıştır. Aradil Çözümlemesi’nin temel amacı, Karşıtsal Çözümleme ile Yanlış Çözümlemesinde başvuru alan kişilerin öğrenilen dildeki dil kabiliyeti ile ilgili hem bilgi verip hem de kişilerin dil kazanımlarının gelişimini karşılaştırmaktır. Aynı zamanda başka bir amacı ise hedef dilde iletişim kurma becerisi ile aradilin dil bilgisel hatalarının birlikte çözümlemesidir. Bilinçli bir maksat olmadan ve yönlendirilmeksizin edinilen dil ile doğrudan, bilinçli ve yönlendirilme ile edinilen dilin her durumda ve şartta birbiriyle örtüşmediği ileri sürülmektedir (Atlı, 2012).

Bu duruma ek olarak Corder, girdi (input) ve giriş’i de (intake) birbirinden ayırarak, dil ediniminde girdinin, iletişim esas olduğu ortamda dili edinmeye çalışan kişilerin öğretmenlerden, çevresindeki insanlardan veya ders kitaplarından elde ettiği bilgidir. Diğer bir deyişle, hedef dil ile ilgili işitilen ve karşılaşılan her şey olarak tanımlanırken, input yani girdi dili öğrenen kişilerin sahip oldukları iç sisteme kadar ulaşan ve kişi tarafından içselleştirilen dil olarak kabullenilir. Bu girdi, ikinci dil öğreniminde en önemli unsurlardan biridir. Girdi doğal yollarla edinilebildiği gibi, örneğin İtalya’ya giden Türklerin İtalyancayı İtalyanlardan ve çevresel ortamlardan öğrenmeleri, aynı zamanda bir kurum çatısı altında da dil edinimi sağlanabilir. Corder’a göre dili öğrenen kişinin girdiden azami faydalanabilmesi için iki temel özelliğe sahip olmalıdır. Bunlardan ilki, girdi öğrenci tarafından kolayca anlaşılmalıdır. İkincisi bu edinilen girdinin etkinliğinin kalitesi için, kişilerin ilgisini çekebilen, makul ve kabul edilmesi olası mesajlar içermelidir (Corder, 1967).

2.7.3. Selinker’in Aradil Varsayımı

Selinker aradili, hedef dili öğrenme aşamasında olan öğrencilerin ana dilden amaç dile referans olması için ürettiklerini ve özellikle dil bilgisine gönderme yapmak için kullanılan bir yardımcı olarak gördüğü bu referans dili 1972’de yapılandıran olarak açıklamıştır. Aktarma, bazı dil bilgisel kalıpların genellenmesi ya da sadeleştirilmesinden oluşan aynı zamanda da birbirinden ayrı zihinsel süreçlerle kendini tamamlayan dil bilgisel kurallardan meydana gelen dizgeye aradil

denmektedir (McLaughlin, 1987:61-63). D1`den ve öğrenilmeye çalışılan dilden ayrı olan aradil kendine ait dizgelerden oluşmaktadır. Hem birinci hem de ikinci dile ait kuralları da içinde barındırarak öğrencilerin kendilerince ortaya attığı varsayımlarla ortaya çıkan kurallar çerçevesinde aradilin de sınırları belirlenmiş olur. Aradil, öğrenciler tarafından devamlı olarak değiştirilen ayrıca onların bu dizgeye katkılarını anlatan dil edinimi boyunca analiz edilmesi gereken zihinsel bir dikkat çeker. (Peçenek, 2014)

Karşıtsal Çözümleme ve Yanlış Çözümlemesi modeline eleştiri ile yaklaşan Selinker`in Aradil Varsayımı (Bausch, 1979; Edmondson/ House, 2000) öğrenci dilini esas alır. İkinci edil edinimi kavramına göre hedef dil, öğrencinin kendisiyle mücadelesiyle oluşan sıralı, değişken ve ana dil ile hedef dile ait özelliklerin özelliklerini taşımayan, üstelik hiçbir dile özgü özellikler taşımayan yeni bir dilsel dizgedir. Selinker`in Aradil kavramını hedef dilin “bozulmaya uğramış” şekli diye tanımlamak doğru olmaz. Bunun yerine bu ortaya çıkan aradil, bir dile benzemekten ziyade kendine özgü özelliklere sahip ve de gitgide hedef dilin standartlarına yaklaşan bir dil olarak tanımlamak daha doğru olur. Ellis (1994:119) bu görüşü destekleyerek, aradilin, kişinin ana dili ile hedef dil arasında gitgellerinin çokça olduğunu, bu iki dile de özgü özellikler kadar hiçbir dilde rastlanmayacak özelliklerin de olduğunu belirtmektedir.

Aradil dizgesi farklı aşamalardan geçerek gelişir ve ana dilden gelen özellikler kadar hedef dilden gelen özelliklerin yeni bir dilin gelişimindeki rolünün esnek olduğunu ve aradilde hiçbir dilde karşılaşılmayan özelliklerin görülmesi nöro psikolojik ve sosyo psikolojik yönden açıklanmaya çalışıldığında çok yönlü etki (multiple effect) elde edilmiş olur (Jeuk, 2003:21). Örneğin, Karşıtsal Varsayımı`n öne sürdüğü gibi dili öğrenen kişi ana diline, öğrendiği dilin kurallarını hatta daha önceden öğrenmiş olduğu dilin özelliklerini dahi birleştirerek yeni öğreneceği dile yakın bir dil yaratır. Bu diğer dillerden hedef dile yapılan aktarımlar transfer olarak adlandırılır ve doğru şekilde yapılabildiği gibi hedef dilden uzaklaştıran transfer de yapılabilir. Hedef dil içinde de transfer yani aktarımlar yapılabilir. Diğer bir deyişle, kişi dilde yeni öğreneceği yapı ve kuralları, halihazırda öğrenmiş olduğu kurallara yansıtma eğilimindedir. Örneğin, İngilizcede am-is-are yardımcı filleri öğrenen öğrenci geniş zaman kalıplarını öğrendiğinde am-is-are yapısını kullanabileceği yapılar türetme eğilimde olur (I am go to school.) ve bu durumun sıklaşması ise kişiyi hedef dilden uzaklaştırabilir.

İkinci bir dil öğrenen kişiler hedef dilde kendilerini ifadede eksik duruma düştüklerinde farklı stratejilere sarılarak bunu telafi etmeye çalışırlar. Örneğin, kullanılması gereken bir kelimeyi anımsayamadıklarında ya o sözcüğü açıklama eğiliminde olurlar ya da eksik sözcüğün yerine bir başka sözcük koyarlar ve bu stratejinin yardımı ile o an iletişimsel sorunu ortadan kaldırmış olurlar. Sonrasında, kişiler bu stratejileri ve sonrasında elde ettiklerini kendilerince analiz eder ve bir genellemeye ulaşırlar. Bazen bu genelleme dil bilgisinde fazla yapıldığında yine sorunlara yol açabilir. Örneğin, İngilizce de öğrenci -able- ekinin kullanımı öğrendiğinde bunu diğer tüm filler ile de kullanabileceğini düşünerek genellemeye gider. Yapılabilirlik ifade eden -able eki ile cümlesine bu anlamı katmaya ihtiyaç duyan öğrenci kendince bir strateji uygulayıp yeni kelime türetmeye (örneğin cryable, fallable gibi) ve kendi anlamlandırma yolunu oluşturmaya çalışır. Zamanla öğrendiği yeni bilgilerle bu stratejilerin işlerliğini dener, reddeder, onaylar ya da yeniden şekillendirir. Aradil yapılarında hiçbir şekilde değişmeyen, düzeltilemeyen sabit hatalara ise -fosilleşme- yani dilde kalıcı yer edinmeler olarak adlandırılır (Selinker, 1972). Bu durumda öğrenci hedef dilde belli bir dil bilgisi seviyesine ulaştığında hedef dildeki yeni kuralların edinilmesi sekteye uğrayabilir.

Sonuç olarak, öğrenci dili edinme konusunda ilerleme halinde iken ve öğrendiklerini başarılı şekilde kullanma eğilimindeyken daha ileri düzeydeki kuralları edinmek yerine sahip olduğu bilgi ile yetinmeye çalışır (Selinker, 1972). Bu da Selinker'in Aradil Varsayımı modelinde ele alınır ve dilin gelişimselliği üzerinde durulur. Yaşanabilecek bu durumu engellemek için Selinker'ın varsayımlarından faydalanmak ise en akıllıca çözüm olacaktır. İkinci dile yapılan pozitif transferlerden faydalanırken, negatif olabilecek tüm aktarmaların ve fosilleşebilecek transfer hatalarının en aza düşürülmesi için gerekli aşamalar öngörülebilir. Örneğin, öğrenciler paragrafları veya makaleleri okumaları veya her cümledeki kelimelerin ve dilbilgisinin kullanımını analiz etmeleri teşvik edilmemelidir, çünkü bağlam kelime dağarcığına hakim olmak için çok önemlidir ve hedef dilin yeterli girişi, ana dilin olumsuz aktarımının üstesinden gelmek için etkili bir yöntemdir. Bu hipotezdeki genel amaç da her ne kadar yalnız başına etkili olmasa da tıpkı daha önceki bahsettiğimiz teoriler gibi doğru ve başarılı bir dil edinme sürecine katkı sağlamaktır.

2.7.4. Tönshoff'a Göre Aradilin Gelişim Evreleri

Tönshoff'ın ikinci edinim modeline göre, aradil varsayımı daima kendini geliştirip yenileyen bir süreçtir ve zaman içinde hedef dildeki normlara ulaşma

eğilimindedir. Dili öğrenen kişi dil edinimi sırasında hedef dile maruz kaldıkça yeni girdiler ile farklı varsayımlar oluşturur. Bir nevi kendince teoriler ortaya çıkartır ve böylece dili türeterek aradilini sürekli geliştirir. Bu sebeple aradilin sürekli gelişen bir sürecin ürünü olduğu söylenir. Öğrenci, varsayımları aracılığıyla aradilini sürekli olarak yeniler ve üretici olur. Bununla beraber öğrenme süreci asla aktif olmayan bir periot olarak düşünülmemeli ki tersine bu dönem öğrenen için kesinlikle pasif ilerlemez. Öğrencilerin karşısına çıkan yeni bilgileri daha önce edinmiş olduğu cümle yapı ve kalıplar ile ilişik kurması sayesinde edinir ve öğrenciler bu yeni işlediği girdilerden farklı farklı varsayımları rahatlıkla ortaya çıkarabilir. Tüm girdilerin hedef dilleri öğrenenler tarafından işlenmesi mümkün değildir bu yüzden öğrenci işine yarayan girdiyi tüm girdi içinden süzer ve işleyerek alır. Bunları da hedef dile yaklaşmak için varsayımlar oluşturarak aradilini geliştirir. Daha önce öğrenci tarafından maruz kalınan yeni girdilerin önceden bilinen bilişsel yapılar ile ilişkilendirilmesiyle işlenmesi ve bunlardan varsayımlar oluşturulması konusunda aradilin sürecinden bahsetmiştik. Aradil oluşurken bütün girdiler öğrenci tarafından özümsemez bunun yerine öğrenci kendisine katkı sağlayabilecek girdiyi bütün içinden süzer ve işleyerek alır. Bunları da hedef dile yaklaşmak için varsayımlar oluşturarak aradilini geliştirir.

Peki öğrencilerin dildeki varsayımları nasıl oluşur? Örneğin ana dili Türkçe olan bir öğrenci için Rusça öğrenirken olumsuz cümle yapmak için kullanılan **“нет”** yardımcı fiilini her cümle için genellendirmeye çalışabilir fakat bu tek başına doğru değildir, Rusça’da birden fazla olumsuzluk için yardımcı fiil vardır; **“не, нет, нельзя”** olumsuzluk ekleri farklı cümle yapılarında kullanılır. Yani öğrenci ana dilindeki olumsuzluk eki kullanım yapısını Rusça dilindeki cümlelere negatif yönde transfer edebilir. Türkçe deki ‘değil’ ifadesi gibi tek bir yapı olduğunu düşünerek tüm cümleleri bu şekilde kullanmaya çalışabilir. Burada örneği verilen durumlar olguların oluşturduğu varsayımlarla aradilde karşımıza çıkabilecek durumları göstermektedir.

Ayrıca, bu duruma göre, üst dil bilgisel veri ile bilişsel bilgi girdilerinin işletilmesi sadece bilgi temelli varsayımlar değil aynı zamanda girdi temelli varsayımların oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır. Girdi işlenirken öğrencinin arka plan bilgisi mutlaka aktif duruma geçmelidir. Aktif hale gelen girdi bu ön bilgi ile ilişkilendirilir. Bu ön bilgi ana dille ilişkili olabildiği gibi öğrenilen hedef dilin edinilen geçmiş kurallarından da olabilir. (Dörneyi, 2008). Buna örnek verecek olursak,

Türkçe öğrenen bir Rus ana dil konuşucusu, genel olarak etrafında ona soru sorulduğunda “-m(I)” ekini her cümle sonunda duymaya başlar ve bundan yola çıkarak Türkçe de ana dilinde olduğu gibi vurgu yaparak değil, soru eki kullanarak karşıya sorular yöneltebileceğini anlar. Bu durumda hem girdiye dayalı hem de bilgiye dayalı varsayımlar oluşturmak öğrencilerin ikinci dil edinim süresince karşılaşılabilecekleri durumlardır. Buradaki en önemli husus ise bu varsayımları anlamlı öğrenmeler haline getirmek ve dil ediniminde başarılı sonuçlar elde etmek için doğru şekilde kodlayarak her birini ayrı ayrı tespit etmek gerekliliğidir.

2.7.5. VanPetten'in Dil Edinim Modeli

VanPetten 'in Girdi İşlem Modeli, öğrencilerin birebir karşılaştığı hedef dildeki tüm girdinin içinde dilin biçimsel faktörlerinin nasıl farkına vardığını ve elde edilen bu girdinin dili öğrenen kişilerce nasıl yönetileceğini gösteren ve yönlendiren iç stratejiler ve mekanizmaların olduğunu öne sürer (VanPatten, 1996; 2004).

Bu modele göre, hedef dilin dil bilgisi kurallarının daha etkin ve daha doğru işletebilmesi için ikinci dil edinen kişinin öncelikle hedef dile maruz kalarak kazandığı girdiyi işlemesi gerekmektedir. VanPatten 'in dil edinim modeline göre, dil edinim aşaması üç ana süreçten oluşmaktadır. Birinci süreçte girdinin yani girdinin işlenmesi sürecidir. İkinci süreç, uyum ve yeniden yapılanma süreci ve son olarak erişim ve üretim stratejileri sürecidir.



Aradıl oluşumunda tüm girdilerin işlenmesi mümkün değildir, bu girdilerden bir kısmı seçilmek zorundadır. Bu seçim öğrencinin süzerek kendine ayırdığı ve işleme aldığı girdinin diğer bir deyişle "intake" olarak edinilmesini sağlar. Girdinin girişe dönüşmesindeki bu sınırlılık birçok faktöre bağlıdır; bilişsel düzey, yaş, çalışma ve öğrenme motivasyonu, karakter özellikleri örneğin içe dönük veya dışa dönük olmak, iyi bir hafıza, dile olan istek ve eğilim, aile, sosyo-ekonomik çevre, çevrenin dil öğrenmeye olan yaklaşımı gibi (Kelağa, 2005).

Tüm bu faktörler dışında, dili öğrenen kişilerin hedef dildeki girdilere olan tutumu da bu modelin önemli noktalarındandır. Hedef dilin girdilerine ilk kez maruz kalındığında dil bilgisel özellikleri ilk aşamada atlanır ardından anlatılana ve anlama odaklanılır. Örneğin, Türkçe ana dili olan bir öğrenci, herhangi bir yabancı dildeki cümle başında gördüğü ilk kelimeyi özne olarak işleme alma eğilimindedir. Bu yaşanan durum bir dezavantaj olarak hedef dilin edinimini geciktirebilir çünkü ana dil

ve hedef dilin söz dizimsel farklılıklarının göz ardı edilmesi söz konusudur. Ayrıca öğrenci şekil ve anlam arasında da bağ kurmaya çalışır ki bu durumda daha hızlı cümleleri anlamaya başlar. Örneğin, Rusça öğrenen bir öğrenci geçmiş zaman kullanırken “**ла**” ekinin dişil cinsleri ifade ettiğini fark ettiğinde veya çoğul eklerinde “**ли**” kullanması gerektiğini anladığında geçmiş zaman eklerinin şekil biçimini de anlamış olacak ve bunun diğer tüm cümle yapılarında kullanabilecektir. Bakıldığı zaman bu durum ise ikinci bir dili edinmeye çalışan bireyler için oldukça doğru bir önerme olan bu modeli oldukça açıklayıcı göstermektedir.

Sonuç olarak, VanPetten’ in bu modeline göre ikinci dil öğrencilerinin girdiyi işletme yöntemini düzenler ve girişlerini çeşitlendirebilirsek, dil edinimi aşamasındaki gelişme sistemine de etki edebiliriz. Ve durumun ileriki aşamalarda ikinci dil üretimini olumlu yönde etkileyeceğini söylemek kaçınılmaz bir gerçektir. (VanPatten, 2003).

2.8. HATA KAVRAMI

İnsanoğlunun öğrenmesi temel olarak yanlışlar yapmaya dayalıdır. Yanlışlıklar, yanlış hesaplamalar, yanlış anlamalar bunların hepsi öğrenmenin bir parçasıdır. Bu yanlışların sayesinde ve bunları tekrarlamamaya çalışarak doğruları bulmaya çalışırız. Bu ister yüzme ister tenis isterse bir dil öğrenme olsun bu süreç hep aynı şekildedir. Bu bağlamda Corder (1967:17), öğrenci hatalarının araştırmacılara bir dilin nasıl edinildiğini ve öğrenildiğini hangi stratejilere başvurulduğunu ve hangi prosedürlerden geçtiğini gösteren önemli deliller olarak görür.

Öncelikle hata ve yanlış arasındaki farkı (error and mistake) anlamamız gerekir. Yanlışlar (mistake), dil süreçlerine benzer durumlardır. Hatalar, bir dil öğrencisinin bilgisindeki boşlukları yansıtırken, yanlışlar ise bilenen edinilmiş kuralların nadiren de olsa cümlelerde yanlış kullanımlar ve farkındalıkları ile iniş çıkışıdır (Ellis, 1997). Bu hatalar genellendiğinde bir olayda ancak bir iki kez meydana geldiği görülmüştür. Dili konuşan kişi konuşurken bu hataların anında farkına varır ve düzeltir. Diğer bir deyişle, öğrenci kullanması gereken kuralları aslında edinmiştir ancak anlık dil yanlışları yapar ve hemen düzeltme eğiliminde olur. Sadece hedef dili öğrenen kişiler değil, hedef dili ana dili olarak konuşan kişiler de dili kullanırken hata yapabilirler ve bu çok doğaldır (Brown, 2000). Hatalar (errors) ise sistematik oluşumlardır. Yanlışlara göre daha sık tekrarlanarak meydana gelir ve en önemlisi dili konuşan öğrenci tarafından farkına varılmamasıdır. Bu durumda öğrencinin bu hatası

öğretmen açısından hata ile öğrenci açısından hata değildir.

Örneğin İngilizcede bir öğrencinin, "No come" demesi öğrencinin aradilinin bir parçası olarak görülürken bunun farkına varmayarak kullanması hata (error) olarak adlandırılır. Başka bir örnek verirsek Türkçe öğrenen birinin "Siz geliyorlar mı?" gibi bir soru yapısını kullanması dil kullanımında hata (error) olarak adlandırılır. Ancak konuşma aşamasında özellikle bir dil sürçmesi ve hemen düzeltilmesi bir yanlışlık olarak adlandırılır (Gass ve Selinker, 2008: 105).

Dil ediniminde hatalar, dil içi (intralingual) ve diller arası (interlingual) hatalar olacak adlandırılabilir. Diller arası (interlingual) hatalar kişinin hedef ile ana dili arasında oluşturduğu dilin etkisiyle yapılan hatalardır, diğer bir deyişle bu hataların ucu ana dile dayanır. Ana dille hedef dil ne kadar birbirinden farklı ise bu tür hatalar o derece fazla olur. Dil içi (intralingual) hatalar ise ana dilden bağımsız olarak öğrenilen dilin kendisinden kaynaklanan hatalardır (Gass ve Selinker, 2008: 106).

İster yabancı dil ister ikinci dil olsun, bir dili öğrenen kişilerin dilbilimsel sistemini anlamak, bu kişiler bu anlamda tam olarak izlenemediği için en önemli zorluklardan biridir. Bunun yapılabilmesi için dilin üretiminin analizi ve kavrama bilgisi hakkında bilgi edinilmesi gerekir. Hata analizinin altı uygulama aşaması vardır; bilgi toplama, hataları belirleme, hataları sınıflandırma, hataları hesaplama, kaynağı değerlendirme, iyileştirme şeklinde sıralanır. Bilgi toplama işlemi daha çok yazılı şekilde yapılsa da sözlü bilgi toplamanın da katkısı olmaktadır. İkinci aşamada hatanın ne olduğu belirlenmelidir. Örneğin hataların tekil çoğul ile alakalı ya da özne yüklem uyumu ile alakalı mı olduklarını tanımlamak söz konusudur. Üçüncü olarak, ikinci aşamada belirlenen hataların sınıflandırılması yer alır. Dördüncü aşamada, sınıflandırılan hataların nicel olarak değerinin hesaplanması söz konusudur. Beşinci aşamada, hataların analizi ve son olarak da hataların pedagojik bazı metotlarla düzeltilmesi söz konusudur. İlk olarak hataların belirlenmesi için hata türlerini görüp bunlara örnekler vermeliyiz.

Hataları belirlemek ve sınıflandırmak öğrencilerin öğrenme problemlerini teşhis ederken aynı zamanda nasıl değişimler yapılabilir bunun bulunmasına yardımcı olur (Ellis, 1997). İlk hata türü; "değiştirme/telafi" (Substitution) hatasıdır. Bu hata türü, bir cümlede yer alan öğelerden birinin yerine ana dilde karşılığını bulmaya çalışarak başka bir öğe yerleştirme eğilimidir (Vardar 2002, 151). Diğer bir deyişle, daha çok bire bir çevirilerde karşımıza çıkan bu tür hatalar, dili öğrenen kişinin ana dilinde olmayan ya da ana dilindeki unsurlara benzemeyen bir yapıyla karşılaştığında,

bu yapıyı ana diline özdeşleştirmesidir. Örneğin: Sana inanıyorum cümlesindeki -a yönelme hali, bu şekilde bir hata ile İngilizcede; “I believe to you” şeklinde yapılacaktır. Yine aynı şekilde, “Seninle konuşuyorum” cümlesinde birliktelik hali söz konusu olunca "I am talking with you" hatası yapılacaktır (Ofraz ve Bolat, 2012).

Diğer bir hata türü "fark ayırt edememe" hatalarıdır. Bir cümlede artarda yer alan iki ses arasında bir ayırım yaratarak veya bu ayrımı daha da belirginleştirerek yapılan değişimler sonucu oluşan hatalardır (Vardar, 2002: 27). Başka bir deyişle, ana dilde yer alan ayrımları öğrenilen hedef dile aktarmakla oluşur. Örneğin Türkçede konuşmak fiili İngilizcede ‘speak ve talk’ olarak kullanılır ancak öğrenci talk fiilini kullanması gereken yerde ‘speak’ fiilini kullanabilmektedir. Buraya kadar bahsettiğimiz hatalar interlanguage yani diller arası hatalara türlerine örneklerdi.

Şimdi dil içi bazı hata türlerini görelim.

- Bir dil edinimindeki dil içi hata türlerinden biri, fazla genellemek (Overgeneralization) olarak adlandırılır. Genelleme hataları, öğrencinin öğrendiği dilde yani hedef dilde bazı dil bilgisi kurallarının başka bir dil bilgisi kullanımına aktarması ve bir nevi bir kuralı diğer yapılara da uygulayarak genelleme durumudur. Örnek olarak, İngilizcede bir fiili geçmiş zaman yapmak için eklenen -d, -ed, -ied takılarını, düzensiz fiillere de getirme eğilimi verilebilir.
- Diğer bir dil içi hata türü de "basitleştirme" (Simplification) dir. Bu hata türü dili öğrenen kişi cümlede bulunan bazı öğeleri kullanmayıp sadeleştirme yaparak başka bir yapının ortaya çıkmasıyla oluşur. Az önce verdiğimiz "no come" örneği buna iyi bir örnektir. Cümledeki bazı öğeleri atılır ve sadeleştirme yapılarak yeni cümlelerin oluşturulmasıdır. Bahsedilen buradaki hatada öğrencilerin kuracağı yeni yan ve ana cümlelerde özneler tamamen atılmış ya da eksiltilmiştir.
- Hangi tür hata olursa olsun, Corder'a (1967) göre, öğrencinin hedef dilde kullandığı her bir ifade analiz edilmelidir. Asıl ayırım örtük ya da açık hata olma durumunda ortaya çıkmaktadır. Açık hatalar (overt) daha cümle içindeki grameri uymayan şekilde yapılan hatalardır. Örtük hatalar ise cümle yapısı gramer olarak doğru olsa bile, anlam içinde bakıldığında sorunlu olan yapılarındaki hatalardır.
- Bazı hatalar diğerlerinden daha ciddi görülebilir bunun sebebi bunların içeriği, iletişimde de içerikte kopukluk oluşmasına neden olur. Her ne olursa olsun karşımızdaki ile iletişimi bozacak kadar yapılan hatalar önemli boyuttur.

2.9. HATA DÜZELTME VE ÖĞRENCİ HATALARININ ÖNEMİ

Dil edinimindeki hatalar ana dilden kaynaklı da olsa, hedef dilden kaynaklı da olsa öğrenmenin vazgeçilmez olan parçasıdır ve kırmızı bayraklar gibi düşünülebilir ve bu bayraklar öğrencinin bir dil edinirken oluşan bilgilerinin varlığının delili olarak görülür. Bu hatalar sadece sorunlu bir öğrenimin ya da öğretimin ürünü olarak görülemediği gibi yanlış taklidinde bir yansıması gibi görülmez. Bunlar, hedef dilin öğrenilen kuralları ile yönetilen bir sistemin varlığına işaretler. Birçok çalışma hata analizinin kaçınma stratejisi karşısında zayıf düştüğünü öne sürmektedir. Bir öğrenci bir sebepten, bir ses, bir kelime, bir yapıyı kullanmaktan kaçındığında dil kullanımını göremeyiz. Bu durumda hata da göremeyiz ve hatanın olmaması dili kullanmaktan kaçınma durumu sebebiyle olduğu için öğrencinin hatasız olduğu söylenemez. Diğer bir deyişle, bir öğrenci dili kullanmaktan kaçınırsa hata yapma şansı ve bunun anlamamız için imkanlar azalır. Ancak bu durum öğrencinin hatasız olduğunu, hedef dil ediniminde üstün olduğunu göstermez (Brown, 2000:219).

Magilow (1999)'a göre başarılı bir dil öğrenimi için öğretmenin önemli ancak kendi içinde zıtlıkları olan bir görevi vardır; hata iyileştirmesi diğer bir ifadeyle hata düzeltmesi. Öğretmenlerin hem öğrencilerin dil kullanımındaki hataların düzeltip hem de pozitif bir etki yaratmaları beklenmektedir. Bunu yapabilmek için, cesaretlendirme, kişisel ilgi gibi unsurları katarak dilin kullanımını mümkün olduğunca doğal şekilde kullanması gerekmektedir.

Bir öğretmen dil öğrenen kişinin yaptığı hataları düzeltirken "Bu dili senden iyi biliyorum." ya da "Bu kadar çaba ve çalışmaya rağmen başarısız oldun." mesajlarının direkt verilemeyeceği gibi dolaylı olarak da bunun hissettirilmemesi gerekmektedir. Bunun dışında erken hata düzeltme, ya da belli bir hatayı genellemek belki iyi bir amaçlara dahi olsa sabırsızca atılan bir adım olarak öğrencinin hatasının farkına varmasına izin vermez ve hata düzeltilmesi istenilen sonucu vermeyebilir. Bu sebeple bir öğretmenin öğrenci hatasını ne zaman ve nasıl düzeltmeyeceğine kadar vermesi son derece önemlidir.

Bu yöntemler arasında hiç cevap vermemek, araya girmek, hatayı tekrar etmek, ya da açıkça konuşmacıya hatasının ne olduğunu söylemek, ipucu vermek, sınıf arkadaşlarına düzelttirmek gibi yöntemler vardır.

Bazı araştırmacılara göre öğrencilerin doğru formları kendilerinin üretmedikleri sürece düzeltmelerin çok bir önemi olmamaktadır. Aslında, yeniden

düzenlemeler söz konusu olduğunda, böyle bir alım biçimi sadece öğretmen tarafından sağlanan papağancılık olarak adlandırılır. Birtakım araştırmacılar ise Swain'in (1995) Çıktı Hipotezi'ni ele alarak, öğrencileri kendi dil yetilerinin ötesine zorlamanın ve esnetmenin dil üretiminde fayda sağlayacağına inanmaktadırlar (Loewen, 2007). Uyaniker (2018)'in yaptığı çalışmaya göre, farklı dil seviyelerinde öğretmenlerin yine de aynı düzeltme yöntemlerini kullandıkları halbuki farklı dil seviyelerinde öğrencilerin farklı düzeltme tekniklerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Demir (2019) 'e göre öğretmenler saatlerce efor sarf ettiği halde öğrencilerin tekrar tekrar aynı hataları yaptığını görüp bilinçli ya da değil bir şekilde öğrenci cevaplarına ani negatif dönüt verebilmektedirler. Bununla birlikte sadece pozitif dönüt ile de doğru bir hata düzeltme yöntemi oluşturmuş olamayız. Buna göre hata düzeltme yöntemini doğru seçmek ve mümkün olduğunca denge kurmaya çalışmak oldukça önemlidir.

Peki öğrencilerin dili kullanırken yaptıkları her hatayı düzeltmeli miyiz? Bu konuda Burt (1975) öğrenci hatalarını ikiye ayırarak buna karar verilmesini öne sürer; global hatalar ve lokal hatalar. Global hatalar iletişimi bozan, kıran, anlamaya engel olan hatalara olarak adlandırılır. Lokal hatalar ise cümlelerin sadece bir kısmında olan ve anlamı ve iletişimi bozmayan hatalardır.

Bu durumda anlamaya engel olan hataları düzeltme konusunda öncelikli olarak düşünülmelidir. James (1998)'e göre hata düzeltmede öncelikle öğrencilerin ifadelerinde dil bilgisel doğruluk, daha sonra da duygusal faktörleri göz önüne alarak bunu tehditkâr bir şekilde yapmamak aksine bunu cesaret verici şekilde yapmak gerekir. Uygulanabilecek en etkili hata düzeltme yöntemleri şöyledir; öz-düzeltilme, eş-düzeltilme, öğretmen düzeltmesidir. Öz-düzeltilme öğrencilerin kendi cümlelerindeki hataları kendilerinin fark etmesi ve düzeltmesidir. Öğrenciler bu hata düzeltme tekniği ile çok daha doğru yapıyı hatırladıkları için bu yöntem en iyi teknik olarak bilinir. Bunun için öğretmenin hatayı düzeltmede fazla sabırsız olması, öğrencinin hatasını fark etmesi, anlaması ve düzeltmesi için gerekli zamanı vermemesi olumsuz etki yaratır. Eş-düzeltilmede ise öğretmen, eğer öğrenci kendi hatasını düzeltemezse, diğer öğrencilerden destek istenir.

Ayrıca, bu yöntem çok dikkatli şekilde yapılmalıdır aksi takdirde öğrenciler arasında kıyaslama, ya da üstünlük yarışı gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceği için bu yöntemi kullanırken hatası düzeltilen öğrencinin hislerinin incinmemesine özen gösterilmelidir. Öğretmen düzeltmesi ise eğer hatayı yapan öğrenci ve diğer öğrenciler de hatayı düzeltemezlerse, öğretmen o konunun tam olarak anlaşılmadığı kanaatine

ulaşır. Bu durumda, dilin sorunlu konusuyla ilgili noktayı tekrar anlatır, daha çok tekrar yapar ve alıştırmalar yapar. Sonrasında da olması gereken düzeltmeyi yapar.

Hata düzeltmede öğretmenlerin kullandığı diğer bir yöntem "tekrar" (echoing) yöntemidir. Öğretmen öğrencinin hatasını fark eder ve onun fark etmesi için tekrar eder. Burada dikkat edilmesi gereken konu, öğrenci öğretmenin hatalı kullanımını doğru olarak anlayabilir yani amacını anlamayabilir ya da kendisi ile dalga geçildiği hissine kapılabilir. Bu yüzden bu yöntem kullanılırken dikkatli olmakta fayda vardır. Diğer bir hata düzeltme yöntemi "beden dili" ile yapılan düzeltmelerdir. Bu sözel olmayan yöntemde özellikle kaşları kaldırma gibi yüz ifadeleri ya da parmak sallama gibi işaretlere başvurulabilir. Ancak yine önceki tüm yöntemlerde olduğu gibi bunu yaparken incitici, cesaret kırıcı, küçümseyici yaklaşım, tavır ve imalardan kaçınılmaya çalışılmalıdır. Unutmamalı ki hata düzeltmede esas olan öğrencilerin yeni bir dili doğru şekilde kullanması için teşvik edici yönde olmalıdır. Şu bir gerçek ki tek bir yöntemin sürekli ve yalnızca kullanılması değil, birçok yöntemin uygun durumlarda birlikte kullanılması öğrenciler için bu anlamda çok daha faydalı olacaktır.

Ana dilimizi öğrenirken yapılan hatalarla başka bir dil öğrenirken yapılan hatalar birbirinden farklıdır ve öğrenci hataları üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla yabancı ya da ikinci bir dil öğrenme üzerinedir. Öğrenci hataları ve analizi öğrenilen hedef dilin problemli kısımlarının belirlemesi ve bu problemlerin düzeltilmesi, sorunlu kısımların iyileştirilmesi yönünden büyük rol oynamaktadır. Bunun gibi çalışmalar ışığında yabancı ya da ikinci dil öğrenen kişilerin yapabilecekleri hatalar öngörülmesi buna göre kişilerin bilgilendirilmesi için kitaplar, sözlükler, yardımcı kaynaklar hazırlanmıştır. Bunun dışında öğrenci hataları, öğretmenin kendi öğretim yöntemini değerlendirmesi içi bulunmaz bir öz- değerlendirme malzemesidir. Öğrencilerin yaptığı hataya bakarak öğretilen konunun ne kadarının anlaşıldığı, nerede bir sorun olduğu, ne yapılabileceği konusunda fikir sahibi olunabilir.

Özellikle, eş-düzeltilme (peer-correction) hata düzeltme yönteminde hata yapan kişi dışında diğer kişilerden de yanıt alınamıyorsa konunun yeniden ele alınması gerektiği öğretilmelidir. Ayrıca öğretmenler, deneyimleri içinde belli konularda öğrencilerde sık rastlanılan hataların öğrencilerin lehine kullanarak hata yapılması muhtemel noktalara özel ilgi göstererek bol alıştırmalar yaparak hata olasılığını azaltmaya çalışabilir. Bunun dışında, öğretmen kendi öğretme stratejilerini bu hataların analizin göre değerlendirip reflektif şekilde kendi için öz-değerlendirme yapar ve bir sonraki deneyim için daha donanımlı şekilde eğitim vermeye hazırlanır.

2.10. SONUÇ

Bu bölümde öncelikle dil edinimi ilgili temel kavramları bu konuyu ele alan araştırmacıların tanımları ve açıklamaları ile ele aldıktan sonra bu çalışmanın ele aldığı konulardan biri olan ikinci dil edinimi ile ilgili kavramlar, çeşitli dilbilimcilerin bu konu hakkında öne sürdükleri kuramlar, teoriler, yöntemler ve modelleri üzerinde durduk. Bu aşamada, dilin kazanılmasını açıklayan farklı görüşlerin her birinin ayrı ayrı bu kavrama katkıları olduğu görüldüğü gibi dilin kazanılmasını açıklayan farklı görüşlerin olduğunu ve bunların hiçbirinin tek başına bir dilin edinilmesinin aşamalarını ve sürecini tam anlamıyla açıklayamayacağı gözlemledik. İster dilin taklit, uyarıcı, pekiştirme ve ödüllendirme sonucu gelişen bir edinim olduğunu savunan davranışçı kuram, ister dilin doğuştan gelen bir mekanizmayla öğrenildiğini savunan doğuştancı görüş, ister dilin bilişsel yeteneklerin gelişmesi sonucu oluştuğunu savunan bilişsel kuram ya da dil ediniminde sosyal çevrenin önemi üzerinde duran sosyal öğrenme kuramı yahut dilin kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu oluşan bir kazanım olduğunu savunan etkileşimci kuram olsun, hiçbirinin tam anlamıyla dil edinimi sürecini tek başına açıklamak için yeterli olmadığını da tespit ettik. Bu bölümü ise ikinci dil edinimi ile ilgili önemli bir kavram olan hata kavramı, bu hataların dil edinimindeki önemi ve düzeltilmesi konusunda yapılan çalışmalarla ve örneklerle destekleyerek sonuçlandırdık.

BÖLÜM 3

İKİNCİ DİL EDİNİMİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE

3.1.GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle daha önceki bölümde bahsedilen ikinci dil edinimi kavramlarını temel alarak dil edinimi; ikinci dil edinimi olarak Türkçe ve yabancı dil edinimi olarak ele alınacaktır. Ardından her iki anlamdaki dil edinimi sürecinde karşılaşılan sorunlar tartışılacak ve bu sorunlara olası önerilerde bulunulacaktır.

3.2. İKİNCİ DİL EDİNİMİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE

Dünyanın her yanında "yabancı dil" ve "ikinci dil" terimleri yaygın şekilde kullanılırken çoğu zaman birbirinin yerine kullanılabildiği gibi tamamen anlamlarını bilmeden yanlış kullanımları da karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de ise genellikle yabancı dil kavramının kullanımı tercih edilmektedir. Lisansüstü programlarda, akademik çalışmalarda, tezlerde yabancı dil kavramı öne çıkmaktadır. Ancak bazı yönlerden bir terim diğerinde göre daha çok kullanılabilir. Örneğin, yabancı dil kelimesindeki yabancı kelimesi ötekileştirme, ayrışma hissi verebileceği için ikinci dil teriminin kullanımına yönelim artmıştır. Bunun dışında ikinci yabancı dil kavramı kullanıldığında bireyin halihazırda bir dile zaten sahip olduğunun mesajı bu terimin kullanımını cazip kılmıştır. Ancak bunun aksine bazen de üçüncü, dördüncü beşinci dili olan öğrenciler ikinci dil terimini zayıf bir intiba yaratacağı düşüncesiyle yabancı dil terimini tercih edebilirler (Durmuş, 2018).

Yabancı dil ile ikinci dil kavramları arasındaki fark terimsel olarak, dilin hangi bağlamda öğrenildiğine bakarak ve ilgili literatürde program ve derslere verilen isimleri inceleyerek anlatılabilir.

Yabancı dil Türk Dil Kurumuna ait sözlükte çok genel ifade etmek gerekirse öğrencilerin akademik gelişim amacıyla, toplumsal ve meslek alanlarında daha iyi bir konumda olmak için öğrenilen dil olarak ifade edilir. Klein'a göre yabancı dil, bir eğitim kurumu çatısı altında edinilen ancak sonrasında günlük dil için ve iletişim için kullanılmayan dildir. Tek dilli milletlerde daha çok dil öğrenme yabancı dil öğrenme başlığında toplanır. Bu planlı, baskın, kontrollü ve bilinçli bir dil öğrenme şeklidir. Halbuki tek dilli olmayan diğer bir deyişle çok dilli bir ortamda yaşayan bireyler

kontrollü ya da kontrolsüz edindikleri dil yabancı dil değil yani ikinci dil olarak adlandırılmaktadır (Henrici ve Riemer, 2007). İkinci dil ise yine geniş bir tanımla bir bireyin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir. Daha detaylı açıklamak gerekirse, ana dilini paylaşmadıkları bir ülkede yaşayan kişilerin, o ülke dil öğrenimlerini ikinci dil olarak tanımlanır. Kişilerin toplumsal faaliyetlerini devam ettirebilmeleri bir nevi hayatta kalabilmeleri için buna ihtiyaçları vardır. Ayrıca eğitim ve yönetim dili kendi ana dilinden farklı olan bir birey için o dili öğrenilmek kaçınılmazdır (Schmidt 2002: 472).

Demircan'a (2013:6) göre gelişmekte olan modern dünya da bir topluma ait kişilerin başka toplumlarla, kültürlerle kaynaşabilmesi için ikili ya da çoklu dillere ihtiyacı vardır ve bu ihtiyaç, hedef dilin ana dil olmadığı ülkelerde öğrenilmesini yabancı dil tanımına taşımıştır. Buna göre, “ikinci dil” hedef dilin ana dil olarak da konuşulduğu ülkelerde, “yabancı dil” ise ana dilin hedef dil olarak konuşulmadığı ülkelerde öğretilmekte olduğu teorisini açıklamıştır.

Öğrenme amaçları açısından bakıldığında yabancı dil öğrenen kişilerle ikinci dil edinen kişiler arasında farklar vardır. Bunların içinde en önemli fark dil öğrenmeye olan tutumu etkileyen motivasyon durumudur. İkinci dil öğrenen kişiler yabancı dil öğrenen kişilere göre daha motivasyonludur. Diğer bir deyişle ikinci dil öğrenen kişiler yabancı dil öğrenen kişilere göre daha az güdülenme ihtiyacı hissederler çünkü içinde yaşadıkları dünya içinde dile tutunmak zorundadırlar ki bu bir lüks değil temel bir ihtiyaç gibi görülmektedir. Yabancı dil öğrenen biri için motivasyon kaynağı iyi bir iş ya da eğitim imkânı olabilirken, bir eğitim kurumu çatısı altında öğrenileceği için ders dışı dili kullanma imkanlarının ve buna ayrılacak sürenin azlığı dilin suni bir ortamda öğrenilmesine neden olmaktadır. Bu sebeple, başka bir ülkede, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen ve turistik anlamda iletişim kurması gereken kişinin iletişim ihtiyaçları Türkiye'de yaşamını sürdüren dil öğrencilerinin duyacağı iletişim ihtiyaçlarından farklıdır (Durmuş, 2018).

İkinci dil öğrencileri konuşma ve dinleme gibi becerilerde daha hızlı ve başarılı şekilde gelişirken yabancı dil öğrencilerinde bu süreç yavaş ve istenilen seviyede olmayabilmektedir. Bunun nedeni ikinci dili öğrenen kişi bir nevi hayatta kalabilmek için dili kullanmaktan başka çaresi yoktur ancak yabancı dili öğrenen kişi sınıf için durumlarda sıkıştığı zorlandığı durumlarda çok rahat ana diline başvurabilmektedir. Bununla birlikte ikinci dil öğrenen biri kendisi gibi birçok farklı dile sahip kişilerin de hatalarını gördüğü için hata ve yanılma çeşitliliğine açıktır ve

buna göre uyarılmıştır. Yabancı dil öğrencisi ise sınıfta belli bir problemi büyük bir olasılıkla ana dillerinde tartışarak çözmeye çalışan bir ortamda olacağı için hata ve yanılma çeşitliliği konusunda geridedir ve bunlar karşısındaki tutumu ikinci dil öğrenci kadar duyarlı değildir (Durmuş, 2018).

Bu bağlamda, ikinci dil ediniminde bir dilin doğal yollarla kazanımı söz konusudur. Kişi hayatını idame ettirebilmek için yaşayabilmek için ihtiyaçlarını sağlıklı şekilde giderebilmesi için kısaca hayatta kalabilme çabası dil öğrenmedeki asıl amaçtır. Aksi takdirde o toplumun dışında kalma durumu oluşacaktır. Ancak Türkiye'ye göç etmeyi düşünen bir kişinin Türkçeyi kendi ülkesi olan Suriye'de öğrenmesi durumunda bir yabancı dil öğrenimi ve öğretimi söz konusu olur. Bu şartlarda dil bir kurum altında derslerde ve konu konu adım adım öğrenilmiş olur. Burada Suriye'de Türkçe eğitimi alan biri için sosyal hayatın yürümesi ve hayatını idame ettirmek Türkçeye bağlı değildir. Aşağıdaki tabloda ikinci dili yabancı dilden ayıran karakteristik özellikleri özetle şeklinde görebiliriz;

Tablo 1: İkinci dil ve Yabancı dil arasındaki farklar

Özellikler	Bilişsel Süreçler	Amaçlar	Mekân ve yer ilişkisi
İkinci dil	Edinim gerçek yaşam içinde bilinçsiz ve kontrol dışı gerçekleşir.	Hayatta, sosyal hayatı idame ettirebilme	Hedef dilin kullanıldığı ülke
Yabancı dil	Bir kurum çatısı altında aşama aşama kolaydan zora ilerleyerek gerçekleşir.	Kişisel gelişim, kariyer, turistik	Yabancı ülke

(Tan, 2017)

Tablo 1' de görüldüğü gibi ikinci dil ve yabancı dil edinimleri bilişsel süreçler, amaçlar ve mekân-yer ilişkisi açısından birbirinden farklıdır.

İkinci dil edinimi, bireylerin bilişsel sürecinde dilin edinimi bilinçsiz, kurlsız, kontrol dışı bir mekanizma ile sağlanır. Yabancı dil ise bir okul, bir kurs, bir sınıf içinde belli bir sistem içinde ilerleyen bir müfredatla suni dil ihtiyaçları yaratılarak edinilir. Amaçlar açısından baktığımızda, ikinci yabancı dil öğrenen kişi için sosyal yaşamı idame ettirebilmek bir nevi hayatta kalmayı amaçlarken, yabancı dil öğrenen kişi, kişisel gelişim, akademik ve mesleki gelişim veya turistik amaçlarla dili edinir. Son

olarak mekân ve yer ilişkisine gelirsek, ikinci yabancı dil, öğrenilen yani hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkede öğrenilirken, yabancı dil, o dilin konuşulmadığı yabancı bir ülkeden öğrenilir. Bu durum çoğu zaman "bir dili yerinde öğrenmek" kavramını açıklar durumdadır.

Bu açıdan bakıldığında, daha önce de bahsedildiği gibi ikinci dili yabancı dilden ayıran en önemli özelliklerden biri dil ile mekân arasındaki ilişkisidir. En basit şekliyle açıklamak gerekirse, şayet bir dil o dilin konuşulduğu ülkede öğreniliyorsa ikinci dil, o dilin konuşulduğu ülkenin dışında öğreniliyorsa yabancı dil öğretimi olarak adlandırılır. Açıklanan bu durum ile ilgili Türk diline ait güncel bir örnek verebiliriz. Örneğin Türkiye özellikle son yıllardan Suriye'den çokça göç almıştır ve bu Suriyeli halk Türkçeyi ikinci dil olarak edinmektedir çünkü öğrendikleri dil olan Türkçe hem yaşadıkları yerin dilidir hem de bu dili biçimsel olmayan bir kurum çatısının dışında öğrenilmiş olur. Yani dile günlük yaşamda doğal şekilde maruz kalınarak örneğin doktor ziyareti, iş, alışveriş gibi sosyal mekânlarda birebir iletişim yoluyla o dil edinilir ve bu söz konusu yetiler dilsel yetiler kontrolsüzdür (Tan, 2017).

İkinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi arasındaki bu farklar ne yazık ki bazı diller için önemi geç algılanmıştır. Örneğin, yetişkinlerce Almancanın ikinci dil olarak ediniminin öneminin bilimsel açıdan fark edilmesi ne yazık ki 2005 yılından sonra gerçekleşmiştir. Bunun nedeni 2005'ten sonra yetişkin göçmenler için Almanya'da dil ve uyum kurslarına ağırlık verilmiştir. Daha öncesindeki göz ardı edilmesinin başlıca sebeplerinden biri siyasal anlamda bakıldığında 1960'larda birçok ülkeden yabancı işçi alan Almanya, bu işçilerin dil edinim ve öğrenimlerinin gerekliliğini yeterince önemsememiştir. Bu durum sonucunda zaman içinde ortaya çıkan uyum eksikliği sonucu oluşan toplumsal sorunları çözebilmek için 'dil ve entegrasyon kursları' kurulmuştur. Ancak bu şekilde ikinci dil edinimi için resmi anlamda yetişkinlerin oluşturduğu yeni bir öğrenci kitlesi ortaya çıkmıştır. Böyle bir kurum çatısı altında oluşan eğitim grupları ile ikinci dil içinde bilişsel süreçlerde çeşitlilik artarak dil edinimi ile dil öğrenimi eş zamanlı ve birbirini izler şekilde gerçekleşmeye başlamıştır. Bu durum, edinimde 'hibrid' yani sentez dil edinimi modeli gibi terimleri doğurmuştur. (Tan 2017: 123-124). Sentez dil edinim modellerinde mekândan ziyade zamanın ve bilişsel süreçlerin paralellik gösterdiği durumlar sentez dil ediniminde görülür. Örneğin Almanya'ya kısa bir süre içim göç eden bir çalışan çalıştığı kurumda yalnızca İngilizce bilgisini kullanarak da hayatta kalabilir. Ancak, bu kişi Almanca öğrenme amaçlı bir dil kursuna gitmesi durumunda Almancayı Almanya'da sistematik

bir şekilde öğrenmiş olur ve bu sentez dil edinim modeline girer. Buna benzer birçok örnek vermek özellikle küreselleşen dünya da oldukça kolaydır. Bu aşamada dikkat çeken bir husus, öğrenci topluluklarında çeşitliliğin artmasıyla hali hazırdaki kuramlar yetersiz kalmaktadır. Böylece sentez dil edinim kuramlarına gidiş hızlanmış olmaktadır (Tan, 2017).

3.3.İKİNCİ DİL EDİNİMİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÖNERİLER

Dilin işlevi, bireylerle toplumlar arasında ilişki kurmaya yarayan en önemli iletişim aracı olmasıdır. Bu sebeple kişilerin dil ile ilgili yeterliliklerini geliştirmek ve yükseltmek dil öğretiminin temel hedeflerindendir (Ungan, 2007:462). Bir toplumun bireylerinin, başka toplumlardaki kişilerle anlaşabilmek amacıyla farklı bir dilin dört ana becerisini en etkili ve yetkin halde edinmesi gerekmektedir (Güneş, 2013).

Bahsedilen bilgiler ışığında, yüzyıllardır pozitif bilimlerde ve literatürde anlaşma dili olarak kullanılma özelliğini sürdürmeye çalışan Türkçe, tarih boyunca diğer yabancı diller ve dillerin temel unsuru olan kültürleriyle sürekli olarak etkileşimde kalmış hem de alıcı ve verici özellikleri olan bir iletişim anlayışını göstermesiyle birçok bilim insanı tarafından desteklenmiştir. Bu uzun tarihte, Türkler sadece başka milletlerin dillerini öğrenmeye çalışmakla kalmayıp, kendi dillerini başka toplumlara öğretme çabasında olmuştur. Özellikle 1990'ların ilk yıllarında kurulan Orta Asya ve Balkanlar ülkeleri ile ilişkiler geliştikçe Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son derece önem kazanan bir konu olmuştur (Özyürek, 2009:1823). Şimdilerde ise Türkçenin Yabancı Dil Olarak öğretimi hem yurt içi hem de yurt dışında çeşitli enstitüler, merkezler, özel eğitim kurumları, Türkoloji bölümleri ile üniversitelere bağlı olarak kurulan DİLMER/TÖMER'ler tarafından gerçekleştirilmektedir. 2009 yılında Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri ve Maarif Vakfı ile, bu alanda önemli bir gelişme sağlanmış ve kurumsal anlamdaki eksiklikler giderilmiştir. Genel düşünüldüğünde dil edinimi; ana dil edinimi ve yabancı dil öğretimi olmak üzere iki başlıkta ele alınır. Yabancı dil öğretimi ise ikinci dil veya yabancı dil öğretimi olarak ikiye ayrılabilir. Bu durumda yabancılara öğretilecek Türkçe eğitimi çeşitli düzeylerde gerçekleştirilir.

Hint-Avrupa dillerinde Ural-Altay dil ailesi içinde olan Türkiye Türkçesinin yapısı ve kuralları açısından öğretilmesinde bazı sorunlar yaşanabilir. Bu durum ana dilin Türkçe dışında hangi dil olduğuna bağlı olarak değişir. Örneğin, İngilizce

konusulan bir ülkede Türkçe öğretildiği düşünülerek karşılaşılabilecek sorunlara aşağıda maddeler halinde yer verilmiştir:

A. Alfabe Farklılıklarından Kaynaklanan Sorunlar

Türkçe 'de alfabe 29 harften oluşurken, İngilizcede alfabe 26 harften oluşur. Ancak asıl sorun yaratan durum bu değildir. Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dil iken, İngilizcenin yazıldığı gibi okunan bir dil olmaması, fonetik alfabe denilen 44 sestem oluşan ayrı bir alfabeye sahip olması bu telaffuz problemlerini ortaya çıkarmaktadır. Bir İngiliz kendi dilinden alışık olduğu üzere Türkçe bir kelime gördüğünde harflerden çok seslerden yararlanma eğiliminde olmaktadır. Ayrıca Türkçedeki noktalı harfler de bir İngiliz için telaffuzu oldukça zor durumlardandır. Örneğin; “Ağaç çok hışırtılı.”

B. Cümle Yapısındaki Farklılıklardan Kaynaklanan Sorunlar

Türkçe'de cümle yapısı özne-nesne-yüklem şeklinde düzenlenirken İngilizcede Özne- yüklem- nesne olarak düzenlenmektedir. Cümle öğelerindeki dizilişteki bu fark sebebiyle bir İngiliz'in "Ben geliyor okula." (I am coming to school) demesi doğaldır.

C. Bazı Dillerde Soru Ekinin Olmamasından Kaynaklanan Sorunlar

Türkçe'de soru sorarken kullandığımız "mı" soru eki gibi bir ifadenin İngilizcede olmaması bir İngiliz için zorluk yaşanacak durumlardan biridir. İngilizcede bir cümleyi soru haline getirmek için yardımcı fiillerin kullanılması ve bu yapıların Türkçede karşılığının olmaması ve soru yapabilmek için "-mı" ekinin kullanılması yine olası problemlere örnek olarak verilebilir. Örneğin; “Do you like apple? (Elma sever misin?)”

D. İyelik eklerinin varlığından Kaynaklanan Sorunlar

İngilizce'de iyelik anlamını verebilmek için ‘possessive adjectives’ denilen iyelik sıfatları varken, Türkçede bu iyeliğin özneye getirilen eklerle verilmesi yine bir Türkçe öğrenen bir İngiliz için sorun olabilecek durumlardandır. Örneğin: “It is my pencil. (Bu benim kalemim).”

Türkçenin bir İngiliz tarafından öğrenilme durumuna göre değerlendirilen yapısal farklılık sebepli sorunların dışında, dillerin yapı farklılıkları dışında da oluşan bazı problemler vardır. Öncelikle, kişinin bir dil öğrenme sürecine girme ve devam ettirebilme hazır bulunuşluğuna sahip olması, öte yandan da öğrenilecek olan dilin neden öğrenildiğine dair öğrencinin tatmin edici bir nedeninin, diğer bir deyişle

kendisini bu anlamda güdüleyen bir unsurun olması gerekmektedir (Seven 2008). Maslow'un teorisine göre ise, güdülenme önce temelinde ihtiyaçlar dahilinde ortaya çıkar ve bunlar daha çok fizyolojik ihtiyaçlardır. Daha sonra ise kişinin çoğunlukla sosyal bir çevrede sağladığı güdülerdir. Yabancı bir dilin öğrenilmesi için de bu süreçlere ihtiyaç vardır ve her bireyin bir şeye olan inancı, ihtiyacı, dürtü hissi farklıdır. Türkçe öğrenmeye çalışan birine neden Türkçe öğrendiği sorulduğunda cevaplar, Türkiye'de iş sahibi olmak, başka bir ülkede iş sahibi olmak, farklı bir dili ve kültürü öğrenmek, turistik geziler yapmak şeklindedir. Bu sebeple Türkçe öğrenmek isteyen kişinin motivasyonunu etkilemek için bunu neden istediği kendilerine sıkça hatırlatılmalı, kendilerine bu anlamda dürtü, teşvik sağlayan noktaların üzerinde zaman zaman durulmalıdır.

Başka bir dil öğrenmede diğer bir sorun iki ülke arasındaki uzaklık olmasıdır. Bir dilin ikinci dil olarak öğrenilmesi için o ülkede bulunmak gerekirken yabancı dil olarak öğrenildiğinde daha suni bir eğitim ortamı sunulur. Gerçek yaşamda o dile maruz kalmadıkça kişi tam olarak dili kullanmak zorunda olduğu hissini yakalayamayacağı için burada eksiklik yaşanmaktadır. Türkçe öğrenmek isteyen bir İngiliz için Türkiye ve İngiltere arasındaki uzaklık fazlaca olmadığı için bu sorun çok büyük bir sorun olmayabilir. İmkânlar dahilinde gidip gelinebilecek uzaklıkta ülkelerdir. Böylece öğrenciler dile bolca maruz kalabilir ve pratik yapabilirler.

Ayrıca bir dili öğrenen kişinin de elbette biyolojik ve psikolojik süreçleri dil ediniminde önemlidir. Güdülenme, algılama, düşünme, hatırlama gibi süreçlerde insanları birbirinden ayıran özellikler arasında eğitim düzeyi, kültürü, aile yaşantısı, becerileri, çevresel koşullar ve daha birçok farklılık yaratan özellik vardır. Bazı öğrenciler duygusal olarak çabuk vazgeçebilirken bazı öğrenciler bu anlamda daha ısrarcı ve kararlı olabilirler ve bu durum kişilerin dil öğrenme süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olur. Bu durumda eğer bir öğretmen daha yavaş ilerleyen bir öğrenciye ayrı bir zaman ayırıp onun sınıfla aynı dil bilgisi seviyesine gelmesini sağlayamazsa öğretmenin sınıf dinamiğini yakalaması zor olacaktır (Yağcı, 2017).

Yabancı bir dili öğrenirken karşılaşılan diğer bir sorun da bireylerin hedef dilin kültürüne karşı direnç oluşturmalarıdır. Bir İngiliz Türkçe öğrenirken, arka plan bilgisinde, geçmişinde ve ülkesinde Türkler ve Türkiye ile ilgili söylenen bilinen doğru ya da yanlış tüm kültürel faktörlerden kendini korumaya alarak uzak durdukça dili tam anlamıyla edinmek için gerekli hazır bulunuşluğa gelinebilmektedir. Bunun dışında sade kültür değil dini inanışlarla ilgili ön yargılar da öğrencilerin dil öğrenme

motivasyonlarını düşürebilmektedir. Dini inanışların dışında, hedef dilin zorluğu ile ilgili olumsuz inanışlar da bir dil öğrencisinin dil edinme becerisini etkilemektedir. Çünkü bu tip endişeler öğrenmenin sağlıklı bir şekilde oluşmasını engellerken motivasyonun da düşmesine sebep olmaktadır. Buna çözüm olarak, monotonluktan uzak bir eğitim öğretim ortamı sağlayarak, Türkiye'yi dili, tarihi, kültürü ile ele alan kısa filmler izletilmeli, bunun dışında öğrencilerin de dahil edilebileceği egzersizlere yer verilmelidir. Ders kitabı dışında, sözlük ve hikâye kitapları gibi destekleyici kaynaklar da sınıf içinde kullanılmalıdır. Özellikle, öğretmenler hata analizi yöntemiyle, Türkçe öğrenen öğrenciler için, Türkçenin farklı dil bilgisi yapısından doğabilecek problemleri önceden ön görüp ders anlatımını, örneklerini ve öğretim yöntemlerini buna göre şekillendirmelidir.

3.4.SONUÇ

Bu bölümde öncelikle daha önceki bölümde bahsedilen ikinci dil edinimi kavramlarını temel alarak dil edinimi; yabancı dil olarak Türkçe ve yabancı dil edinimi ele alınmıştır. Buna göre, bir dil öğrenmek, o dilin sözcük ve dil bilgisi kurallarını bilerek o dili konuşan kişilerle sözlü yahut yazılı iletişim kurabilmek demektir. İkinci dil edinimi uzun yıllardır bireylerin, ana dillerini edindikten sonra herhangi bir dili öğrenme sürecini inceleyen bir araştırma alanıdır.

Diğer bir deyişle ikinci dil, birinci dil (ana dil) dışındaki dili hatta birden fazla dili işaret edebilir. Bu nedenle birinci dilini edinen bir birey için sonrasında öğrenilen dil ya da diller genel olarak ikinci dil olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil ise Krashen ve Seliger'in (1975) belirttiği gibi, bilinçli dil öğreniminin hata düzeltme ve açık kuralların sunumu ile öğrencilere basitten karmaşığa doğru ilerleyen örtük bir müfredatla sunulan dil olarak ele alınmaktadır. Her iki anlamda da dil öğreniminde sorunlarla karşılaşmak kaçınılmazdır. İster dil yapısından kaynaklanan sorunlar olsun isterse dillrin öğrenildiği ortam ya da dili öğrenen bireylerle ilgili sorunlar olsun bunlar bir dil edinirken karşılaşılması olağan sorunlardır. Dilin yapısal farklılıklarını, mümkün olduğunca çeşitli öğretim teknikleri ve yöntemleri ile, bolca örnek ve alıştırmalarla ayrıca hedef dile maruz bırakacak pozisyonlar yaratarak bu sorunları en aza indirmeye çalışılabilir. Kişilerin dil öğrenme ile ilgili hedefleri, dürtülerini de etkilerken dil öğrenmeye olan motivasyonlarını da etkiler. Bunun dışında dilin öğretildiği sınıf ortamı, dilin konuşulduğu ülkede bulunup bulunmamak, dilin

öğrenildiği materyale kadar birçok problem doğuracak değişken vardır. Bu sorunların bahsedilen önerilerle asgari ölçüde azaltılması durumunda dil edinme başarısı o derecede artacaktır.



BÖLÜM 4

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL BECERİLER

4.1. GİRİŞ

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört farklı beceri üzerinde durulmuş ve bu becerilerin nasıl, ne şekillerde, hangi kuramlar kullanılarak öğretilebileceği konuları alanlarında uzmanlaşmış araştırmacıların değerli çalışmaları ile ele alınacaktır. Buna ek olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel becerilerin edinilmesi konusu ele alınırken buna öneri olabilecek muhtemel ders örnekleri paylaşılacaktır.

4.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL BECERİLER

Dillerin öğrenimi ve öğretimi ile ilgili çevremizde bahsedildiğinde çoğu zaman ana dili öğretimi üzerinde durulmaz ve farklı ikinci bir dil öğretimi ile alakalı düşünceler zihnimizde canlanmaktadır. Bu alanlar birbirlerinden ayrı olmasına rağmen aslında birçok ortak yönleri de vardır. Bahsettiğimiz ortak özellikler ışığında, anlama becerileri yani dinleme ve okuma ile anlatım becerilerinin yani konuşma ve yazmanın alışkanlık hâline getirilmesinin sağlanması gereklidir, çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en fazla gördüğümüz ayırım dil öğretim yönteminin öğretici yönlelere sahip olmayıp alışkanlık edindirme ve konuşmaya yönelik beceri edindirmeye yönelik amaç taşımasıdır. Bu durumda bu alışkanlık ve becerilerin nasıl edinildiği düşünüldüğünde uygulamalı çalışmalar yapılması gerekliliği farkedilecektir ancak bu çalışmalar ise günümüzde yeni yeni keşfedilmeye başlanmıştır (Gümüş, 2011).

Dili meydana getiren her beceri birbiriyle bağlantılıdır ve bu bütünlük içinde gelişimini sürdürür. Türkçe öğretiminde ilk hedef, dili öğrenen kişilerin 4 temel dil becerisini (okuma-yazma-konuşma-dinleme) bilimsel bir anlayış içinde planlı şekilde, dilin doğru, bilinçli şekilde kullanılmasına yardım ederek bu alışkanlığı sağlamaktır (Sever, 2003). Bu alışkanlığın oluşması için etkili ve verimli bir Türkçe öğretimi sistemi gerekmektedir (Batur, 2017).

Bir dil öğrenmek, kişilerin neyi okurlarsa okusunlar, dinlerlerse dinlesinler, görürlerse görsünler bunları eksiksiz ve doğru biçimde anlayarak ve bunları aynı şekilde başkalarına aktararak ifade etmesi olarak özetlenebilir. Bir dili tam anlamıyla edinmeyi ifade eden dört beceriyi yani; dinlemeyi, konuşmayı, yazmayı ve okumayı iyi kazanmış bir kişi dil öğrenirken veya bu dili kullanırken sorun yaşamayacaktır. Bu nedenle bu çalışmada her bir beceri üzerinde ayrı ayrı durulmuş ve farklı kaynaklardan faydalanılarak dil edinimi üzerindeki ayrı görüşler incelenmiştir.

Öncelikle karşımıza çıkacak olan becerisi ise “dinleme” becerisi olacaktır. Ana dilimizi öğrenmeye ilk dinleme yoluyla başlarız ve bu “dinleme” becerisinin dil öğreniminin temelini oluşturduğunu gösterir (Baş, 2002). Dinleme tek boyutuyla ele alınacak bir olgu değildir.

Ayrıca dört temel beceriden dinleme becerisi “üretken” olarak adlandırdığımız iki sınıftan birinde olan becerilerin gelişmesine imkân tanıyan ve öğrenmeyi kolaylaştıran “anlaşılabilir” beceriler olarak sınıflandırdığımız diğer kategorideki beceriden biridir. İletişimi sağlamak için gerekli olan konuşma, yazma, okuma gibi yetilere göre de ana başlıkta sıralanan yeteneklerin yanında yer alır. Konuşmada esas olan şey de zaten kulağımıza gelen tüm sesleri iyice ayırt etmek ve doğru şekilde anlama yani öncelikle iyi bir dinleyici olmaktır. Bunu mümkün kılacak şey ise etkili bir dinleme yapılmasıdır. Peki dinleme becerilerinin daha üretken olabileceğinden nasıl emin olabiliriz? Sarıçoban’a göre (2001, sf: 104-105), “dinleme konuşma kadar aktiftir ve hatta daha da zordur. Dikkat, düşünce, yorumlama ve hayal etmeyi gerektirir”. (Üğüten & Şanal, 2016)

İletişimde en etkili yollardan biri olan konuşma, işitme duyumuza yönlendirilen bir dildir (Yardımcı, 1994). Kurudayıoğlu'na (2003) göre konuşma bir duygu ve düşünce medceziridir. İnsanlar belli bir dil yetisiyle doğarlar ve bu yetiyi kullanıp, yine belli bir süreçte biyolojik ve zihinsel gelişimlerle dili kullanarak iletişim kurmaya başlar. Fakat ister ana dil öğrenirken ister yabancı dil öğrenirken olsun öğrencilerin karşı karşıya geldiği ortak sorunlar eğitim aşamasında konuşma becerisinin ihmal edildiğini işaret etmektedir (Doğan, 2013).

Günümüzde devamlı bir döngü içinde olan dünya daki gelişmeleri yakalamak ve uyum gösterebilmek için okumaya ihtiyacımız vardır (Bircan ve Tekin, 1989; Kurulgan ve Çekerol, 2008). Okuma bu anlamda bireylerin ufku genişleten, geliştiren, topluma ve kültürüne bağlayan bir unsurdur (Mete, 2012). Okuma becerisini geliştirebilen bireyler, kendilerini çok daha iyi ifade edebilirken, aynı zamanda bu

durum ne derece yaratıcı olduklarını, yeteneklerinin sınırlarının ne kadar genişleyebileceğini ve bilişsel becerilerinin üstünlüğünü kendilerine göstermektedir (Aksaçlıoğlu, 2007). Toplumu oluşturan bu bireyler bulundukları çevreye ve kültüre uyum sağlayabilir, bilgi edinerek ve tüm bunları deneyimleriyle perçinleyerek gelecek için umut veren bireyler olabilirler. Bunun için okuma becerisi önce aile sonra da öğretmenlerce önem verilmesi gereken önemli hususlardan biri olarak kabul edilmektedir (Batur, 2017).

Dört beceriden en son bahsedeceğimiz yazma becerisi, bir anlatım becerisidir. Tarihin en eski zamanlarından beri kullanılmış en önemli iletişim yöntemlerinden biridir (Onan, 2012). Yazma becerisi gelişmiş olan bir birey bildiklerini ve duygularını aktarmayı yazı diliyle yapmayı seçtiğinde bunu son derece doğru ve akıcı şekilde yapar. Bu sebeple, ilk aşamada bir eğitim programı öğrencilerin kendilerini yazılı olarak doğru şekilde ifade edebilmelerini sağlamalı ve bu öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını da doğru şekilde kullanarak beceri geliştirmeleri sağlanmalıdır (Deniz, 2000; Kantemir, 1997; Özkırımlı, 1994).

Özetle, Karadüz'e göre (2010), eğer öğrencilerdeki eleştirci düşüncelerine yardım eden yeteneklerini geliştirmek istiyorsak öncelikle konuşma, dinleme, yazma ve okuma gibi temel olan dil yetilerine ait kazanımların edindirilmesi gerekir. Bu hedefle sorgulayıcı olan eleştirel, analitik, stratejik düşünme yeteneklerini öğrenme sırasında uygulamalarını sağlayacak metot ve tekniklere gereksinim vardır. Her ne kadar dört temel beceriyi ayrı ayrı yorumlamış olsak da aslında hiçbirinden ayrılamaz ve yalnızca bir tanesinin gelişmemesi bile dil edinimi sürecini kesintiye uğratacaktır.

4.2.1 Yabancı Dil Olarak Türkçede Dinleme ve Konuşma Öğretimi

Konuşma becerisi, insanları diğer canlılardan ayıran en üstün ve en önemli özelliklerden biridir. Konuşma, kişilerin iç dünyasının ve düşünce yapısının çevreyle karşılaşması sonucunda ortaya çıkan bir iletişim ürünüdür. Konuşma becerisi ile düşünce arasındaki ilişki tarih boyunca bilim dallarının dikkatini çekmiş bir çalışma konusudur. Bu becerinin nöro bilimden, psiko dilbilime, psikolojiden, anatomiye kadar farklı bilim alanlarından geçerek insan davranışlarının ve düşüncelerinin konuşma üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Özbay ve Barutçu, 2013: 935). Levelt'e göre (1995: 15) konuşma becerisinin dört aşaması vardır. Bunlar; kavramlaştırma, formülleştirme, artikülasyon, öz denetim ve onarımdır. Kavramlaştırma, en basit

tanımla söylenmek istenen şeyin zihinde önce kavram haline gelmesidir. Düşünce halinde olan kavram, kişinin niyetine göre şekillenir ve cümleye dökülür. Formülleştirme ise bu kavramlaşan düşüncelere gramer ve fonetik açıdan şekil vermeyi içerir. Kelimelerin sıralanması, söylenmesi, hangi sözcüklerin seçileceği, tonlama seçenekleri bir süreç olarak gelişir ve anlamlı hale gelir. Artikülasyon, formülleşme seviyesinde bilişsel süreçte meydana gelen söyleme niyetinde olduğumuz soyut mesajlar fizyolojik olarak kaslar aracılığıyla dile söz dönüşür.

Akciğer, gırtlak, dil, ağız, diş, dudak gibi daha birçok sistem bilişsel düzeyde gerçekleşen mesajın sesli şekilde dönüşümünü sağlar. Öz denetim ve onarım ise en son aşamadır ve sözlü üretim meydana geldikten sonra meydana gelen hataların fark edilmesi eğer iletişimi kıran bir durum varsa onarımını sağlama aşamasıdır (Sever, 2018).

Yabancı dil sınıflarında dil bilgisel bilgilendirmeye o kadar ağırlık verilir ki, konuşma becerisini geliştirecek olan dilin fonetiği, sesler ve doğru telaffuzları gibi noktalar arka planda bırakılmaktadır. Bir dil yetisine sahip olmak; hedef dili, net, aksanlı olup olmaması önem arz etmeden akıcı ve anlaşılır şekilde kullanma becerisidir. Özellikle tonlama, vurgu gibi konularda yabancı dil öğrencilerinin eksiklikleri doğal bir konuşma akışını bozabilecek derecede olabilir. Bunun dışında kültürden kültüre fark eden bazı fonksiyonel amaçlı yapılan konuşmalarda hedef dilde hataların yapılması doğaldır (Sever, 2018). Örneğin, bir öğretmenden bir şey isterken öğrencinin; "Bu konuda yardıma ihtiyacım var" demesindeki amacın aslında öğretmene "Bana yardım eder misiniz?" mesajı olduğunu kişiler karşılıklı anlamalıdır. Bu ve buna benzer alt manalı ifadelerin dilden dile ve kültürden kültüre değiştiği aşıkardır. Bu sebeple, öğreticilerin bu konuda da öğrencilere yol gösterici model olması elzemdir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilere dört temel beceriyi kazandırmak esastır ve bu dört beceriden biri dinlemedir. Anlama odaklı olan dinleme becerisinin gelişimini Ur (2012;102) doğal yani gerçek dil kullanımı ortamına vurgu yaparak öğrencilerin doğal ortamlarda karşı karşıya gelebileceği durumların üstesinden gelebilmesi olarak açıklamaktadır. Yabancı dilde iletişimin birinci şartı muhatabın tam anlamıyla anlaşılmasıdır çünkü buna göre aksiyon alırız ya da buna göre cümleler sarf ederiz ve iletişimi devam ettiririz.

Dinleme becerisi diğer beceriler arasında en yavaş sürece sahip olan beceridir. Bunun sebebi dinleme becerisinin sahip olduğu uzun süreçler ve aşamalardır. Bunun

elde edilmesi için öncelikle bireylerin, öncelikle fiziksel, ardından zihinsel ve psikolojik açıdan belli aşamalardan geçmesi gerekir. Bu aşamalar algılama, tanıma, yorumlama gibi aşamalardır. Türkçe dinleme becerisinin yeteri kadar rağbet görmemesi, ders kitaplarına çok yer verilmemesi de bu becerinin gelişimini sekteye uğratmaktadır (Şimşek, 2006). Bu sorunu aşmanın en önemli yolu ders kitaplarının dinleme becerisine daha çok yer ve önem vererek ders saati içinde öğrenciye daha fazla ulaşabilmekle mümkündür (Göksu ve Genç, 2013).

Başka bir açıdan bakarsak, gün geçtikçe gelişen ve genişleyen dünya da insanlarla iletişim kurabilmek nedeniyle ikinci, üçüncü hatta dördüncü dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Dili bir bütün olarak öğreniriz. Ve bir dili öğrendiğinizi işaret eden şey birbirine bağlı dört beceride de başarılı olmaktır. Dört becerinin hiçbirisinin ihmal edilmemesi gerekirken, bunlardan elbette iletişim akışını sağlayan en önemli iki beceri dinleme ve konuşmadır çünkü bu beceriler öğrencinin aktif olmasını sağlayarak bilgilerini kullanıp bir üretim yapmasını gerekli kılar. Hedef dilin dinleme becerisine sahip olmak, gelen bir iletiyi doğru şekilde algılayıp anlayıp ona göre tepki vermeye hazır olmaktır. Buna göre iletişim sirkülasyonunda mesajı veren ve mesajı alan olmalıdır yani dinleme, anlama, konuşma ve üretme olmaksızın bir diyalog kurulması mümkün değildir (Özbay, 2009:47).

Dinleme becerisi algılamaya yönelik bir beceri iken konuşma üretmeye yönelik bir beceridir. Kişilerin sosyal hayatlarında iletişimi sağlayabilmelerini, düşüncelerini, hislerini ve yorumlarını ifade etmeleri için bu beceriye sahip olmaları gerekir. Bu bir sınıf ortamında ise sınıf içi tartışmalar, kalıp diyaloglar dahi olsa fikrini söyleme, bir grup içinde iş bölümü, fikir özgürlüğünü kullanma gibi durumlar için de yine kişilerin konuşma becerisine sahip olması gerekir. Özçimen (2008:157) de bu düşünceye bir boyut daha ekleyerek konuşmanın bir iletişim aracı olmasından başka, insanın varlığının, benliğinin delili olduğunu, kişinin insanlara, doğaya, hayata karşı görüşün iç dünyasını yansıttığını ve ancak bu şekilde bir kişilik olabileceğinin altını çizer.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşmayı teşvik edici ve kişilerin seviyelerine uygun aktivitelere yoğun şekilde yer verilmesiyle öğrencilerin bu üretici beceriyi sağlıklı şekilde edinmeleri sağlanabilir. Bu aktiviteler arasında kontrollü ya da yarı kontrollü, suni bir senaryo havasında role-play aktiviteleri olabilir ancak bunların mümkün olduğunda doğal ve ezbere dayalı olmayan alıştırma ile birleştirilmesi tercih edilir. Kişilere belli bir konu üzerinde süre verilerek üzerinde konuşmasını

istemek, ya da öğrenilen dil bilgisi kuralları dahilinde soru- cevap şeklinde bir diyaloga çekmek dil öğrencilerinin konuşma becerisinin gelişmesine katkıda bulunacaktır (Oradee, 2012: 533). Bunun dışında, ders materyali haricinde, otantik dinleme ve izleme parçaları, hatta okuma parçaları ile entegre edilerek konuşma becerisini aktive etmek mümkündür. Zira, uluslararası geçerliliği olan TOEFL ve IELTS gibi sınavlarda dil becerilerinin birbirine entegre şekilde ölçülüyor olması buna işarettir. Bu sebeple öğrencilere dinlediğini ve okuduğunu anlama eğitimi verilerek yorum ve duygularını yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme becerisinin öğretilmesi gerekmektedir. Bir dilde yeterli olmak o dilin tüm gramer kurallarını bilmekten ibaret değildir. Bir dilde yeterli olmak çevresini anlamaya ve kendisini ifade edebilmeye olanak veren tüm becerilere sahip olması ile alakalıdır. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenecek kişiler Türkçedeki sesleri, okunuşları, dil ile alakalı tüm bilgileri öğrenip belleğine kaydedecektir ve sonra bunlara gereken yerlerde başvurup dili hem kurallarına uygun hem de anlamlı şekilde kullanmış olacaktır. Araştırmacıların yaptığı bir çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin çevresindeki konuşmaları dinlediğinde yaşadıkları problemlerin aksanlı konuşmalar, deyim ve atasözlerinin kullanılması, konuşma esnasındaki tonlama ve vurgulara dikkat edilmemesi veya konuşmacının hızlı konuşması gibi sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre tüm bu sorunları aşmak ve dinleme becerisi eğitimini daha sağlıklı şekilde öğretmek için modern eğitim yöntem ve stratejilerine başvurulmalıdır.

Çelik (2019) 'e göre yabancı bir dili öğrenmek hedef dildeki kelimeleri, mecaz anlamları, deyimleri, sözcükleri öğrenmek ve ana dilde değil hedef dilde düşünmeyi öğrenmek ve bunu doğru zaman ve yerde kullanabilmektir.

Yıllarca alışlagelmiş ana dil özelliklerinden birden sıyrılıp böyle bir boyuta geçmek aniden ve kolay gerçekleşecek bir şey değildir. Örneğin; öge dizilişinde farklılık gösteren iki dil söz konusu ise ana dili İngilizce olan biri, "Ben okula gidiyorum." cümlesini "Ben gidiyorum okula." şeklinde söyleme eğiliminde olabilir ve bu oldukça doğaldır. Ana dil becerisi yeni dil becerisine bir nevi ket vurmaktadır. Burada yapılması gereken öğrencinin Türkçe düşünmesini sağlayıp bolca pratik yapma imkânı sunmaktır. Ancak şuna dikkat edilmelidir ki, konuşmaya engel olmasa bile yani iletişime verilen mesaja engel olmasa bile bu yanlışların öğretici tarafından düzeltilmesi ve yeni kullanım imkanlarını yaratması gerekir. Bunun dışında dili öğrenen kişinin hedef dilde yazılı olarak kendini iyi ifade etmesi iyi çeviri yapması, toplum içinde bu dili iyi kullandığını, bildiğini kanıtlamaz. Günlük hayatta ya da

toplumda sözel olarak kişinin kendini idame ettirmesi hedef dil bilgisine hâkim olduğunu gösteren önemli bir işarettir.

Düzeylere göre konuşma becerisini ele alırsak kişiler öncelikle kalıplaşmış hazır kalıp cümlelerle cümleler kurarlar. Ardından, iş, sosyal yaşam, aile, arkadaş ortamları içinde kişi hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri konuşabilir artarda cümleler kurabilirler. Diğer seviyede, kişiler bilgisi olan konularda karmaşık olmayan bağlantılı betimleyici cümleler kurabilir. Daha sonra, bilgi sahibi oldukları konuları betimleyip buna göre fikirlerini öne sürebilir, daha geniş kapsamlı konuşabilir, daha detaya inerek sohbeti genişletebilirler. Sonraki aşamalarda ise anlaşılır, akıcı ve iyi şekilde edinilmiş bir dile sahip olunur. Konuşmacı konuştuğu dilin bazı noktalarını aklında tutabilir ve yeri geldiğinde bunları uygun zamanda kullanabilir. Bu standartlar her dilde birebir aynı olmasa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği durumlarda konuşma becerisi için baz alınabilecek kriterlerdir.

Bunun dışında Çelik (2019) 'in de belirttiği gibi dil öğretiminde konuşma becerisinin öğretilmesinde öğrenciye sunulan ortamın oldukça önemi vardır. Öğrencinin kendini rahat hissettiği, kendi öz güvenini zedelemeyen, hata yapmaktan korkmadığı bir ortama sahip olması kişinin dili kullanmasındaki isteği olumlu yönde etkilemektedir. Kişi dili konuşma konusunda ne kadar motive olursa o kadar rahat konuşacak ve başarılı olacaktır.

Burada öğretmenin görevi sürekli pozitif bir yönelimle öğrencilerin öğrenme isteklerini hep azamde tutmaya çalışmaktır. Söz konusu Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ise, öğreticilerin öğrencilere Türkçenin neden öğrenilmesi gerektiğini, sonucunda neler kazanacağını ifade ederek onları desteklemesi faydalı olacaktır. Konuşma esnasında yapılan hataların sürekli kelime kelime düzeltilmesi yerine bunu daha yumuşak bir tavırla karşılayarak öğrencilerin hata yapma, öğretici ve diğer öğrenciler tarafından alay konusu olma gibi korkularını yenmelerini sağlayarak öğrencileri motive edecektir. Bazen bir gülüş, bir bakış bir mimik bile konuşmacının konuşmasına aynı istek ve güvenle devam etmesini sağlarken, bazen de konuşmacının cesaretini kırıp sessizleşip sönmesine neden olabilir. Bu sebeple öğreticinin sınıf içinde ses tonlaması ve beden diline de çok dikkat etmesi gerekir (Çelik, 2019).

Bununla birlikte, bir dil öğreticisi diğer öğreticilerden farklı olarak sınıfı farklı etkinliklerle sürekli aktif tutmalı ve öğrencileri de buna teşvik etmelidir. Bireylerin dili yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için hem sınıf içinde hem sınıf dışında etkinlikler sağlanmalıdır. Bu etkinlikler öğrencilerin yaşlarına, inanışlarına,

kültürlerine, sosyal yaşantılarına göre düzenlenmeli ve konuşma konuları ona göre seçilmelidir (Çelik, 2019). Örneğin; ekonomik anlamda zayıf bir çevrede yetişen bireylerin olduğu bir sınıfta "Tropikal meyveleri sever misiniz?" gibi bir soru onların konuşma alanlarını daraltmakla kalmayıp kendilerini kötü hissetmelerine neden olacaktır. Bunun yerine kişilerin arka plan bilgisine sahip konulardan konuşma etkinlikleri seçerek öğrencileri öğrenme sürecine başarılı şekilde dahil etmek mümkündür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi için bir derste yapılabilecek etkinlikler arasında suni şekilde oluşturulmuş da olsa kişinin kendini tanıtmayı, karşılıklı tanışma, çevresinden birini tanıtma gibi diyaloglar gelir. Bazen de sonlanmamış, ya da giriş kısmı tamamlanmamış diyalogları doldurma alıştırmaları da yapılabilir. Türkçe alfabeye ve seslere tam anlamıyla hâkim olduktan sonra okuma etkinliklerine yer verilir. Sınıf içinde sesli ve sessiz okuma alıştırmaları yapılır.

Eğer harflerin telaffuzunda hatalar oluşursa düzeltilmesi öğretici tarafından nazik şekilde yapılmalıdır. Bu alıştırmada öğrencilerin birbirlerinden çekinip utanmalarını engellemek için öğreticinin bu okumayı neden yaptıklarını ve hata yapmanın dili öğrenme aşamasında çok doğal olduğunu açıklamaları gerekir. Bunun dışında öğrencilere bir poster ya da herhangi bir resim gösterilerek resim üzerine konuşmaları istenir. Öncelikle basit cümlelerle gördüklerini anlatmaya ve yorumlamaya çalışır. İleri aşamalarda ise bu görsellerle alakalı daha detaylı ve derinlemesine açıklamalar yapılması istenip, gördüklerinden ziyade düşündükleri ve hissettikleri konusunda konuşulması amaçlanabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aynı zamanda konuşmayı teşvik edici oyunlara da yer verilebilir. Bu sınıf için oyunlarda telaffuzu geliştirmek esas olup öğrencileri motive etmek amaçlanır. Öğrencilere evet/hayır şeklinde yönlendirmeli sorular sorulur ancak öğrencilerden uzun cevap olarak cevap vermeleri ve evet hayır dememeleri beklenir. Ya da bir kelimeyi, konuşmadan anlatmaya çalışarak diğer arkadaşlarının hedef dilde konuşmalarını sağlar. Bu ve benzeri sınıf içi oyunlar hem öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini hem de farkında olmadan utanma gibi duygularını oyunların eğlencesiyle unutmalarını sağlar. Böylece öğrenciler hedef dili kullanmada daha cesur davranırlar. Ayrıca sınıf içinde kontrollü içeriklerle ufak senaryolu skeçler yaparak da öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerilerini kullanmaları için teşviki sağlanmış olur.

Medya ve teknoloji bu kadar gelişmişken sosyal medya da ya da toplumsal anlamda üzerinde konuşulması gereken bir video izlettirip üzerine öğrencilerden düşüncelerini ve hislerini anlatmaları istenebilir. Buna ek olarak, videolar ve filmlerin özellikle dersin gramer konusuna göre ağırlıklı eşleştiği kısımların izlettirilmesi ve öğrencilerin öğrendikleri yapıyı gerçek filmlerde görmesiyle dili gerçek yaşamda çekinmeden kullanma motivasyonuna sahip olması sağlanacaktır. Böylece öğrenciler izledikleri şey ile ilgili yorum yapmak, izlediklerini özetleme, sonrası hakkında fikir yürütme gibi olasılıklarla konuşmaya dolaylı şekilde teşvik edilir. Daha ileri seviyelerde öğrenciler sınıfta ikiye bölünerek bir konu hakkında münazara yapabilirler.

Böylece öğrenciler hedef dilde, kendi fikirlerine zıt düşüncelerle karşılaştıklarında onlarla başa çıkabilmeyi ve bu fikirlere karşılık verebilmeyi, kendi düşüncelerini belli destekleyici ifadelerle savunabilmeyi öğrenecektir. Sınıf dışı etkinlikler olarak ise, günümüzde sıkça kullanılan mesajlaşma grupları kurularak burada yine hedef dilde konuşmalar sağlanabilir. Sınıf dışında yine hedef dilde gazete, dergi, kitap özellikle online kaynakları kullanarak bilgi edinerek üzerinde konuşulabilir. Öğrencilerle sadece hedef dili konuşmak şartıyla, belli sosyal ortamlarda bir araya gelerek dilin kullanımını arttırabiliriz.

4.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe’de Okuma ve Yazma Öğretimi

Günlük hayatta en çok ihtiyacımız olan ve günün her anında sıkça karşılaştığımız dil yetisi ‘okuma’ becerisidir. Çünkü okumak sıradan bir günde devamlı olarak telefon, bilgisayar, gazete, ilan panoları, broşürler, restorandaki menüler, dergi, kitap, internet, ilaç prospektüsleri gibi her türlü yazılı metine karşı bazen bilinçli bazen de bilinçsizce yapılan görüneni algılama eylemdir. Bireyin okuduklarını anlayıp istedik tepki verebilmesi ve etkileşime geçebilmesi için okuma becerisinin gelişmiş olması önemlidir. Yabancı dil öğretimi için konuyu inceleyecek olursak bireyin yazılı metni anlaması, kendisinden beklenen davranışları yerine getirebilmesi ve hatta yabancı dilde iletişim kurmasını sağlaması açısından son derece önemlidir. (Söylemez, 2016)

Bunun yanısıra insanlar arasındaki bu iletişimler sözlü olduğu kadar yazılı şekilde de başarılı ve anlaşılır olmalıdır. Nitekim yıllarca bizlere tarihimizi ve kültürümüzü tanıtan, gelip geçmişimizden günümüze ışık tutan eserler yazılı eserlerdir. Bir nevi dili somutlaştıran ve dili canlı tutan bir unsurdur. Yazma becerisi herhangi bir konuda kişilerin duygu, hayal ya da kendine ait düşünce ve duygularını

belli kurallar, düzen ve bütünlük içinde kaleme alması olarak tanımlanabilir (Göçer, 2010:178). Ve daha ötesi Ungan'a (2007) göre yazılı iletişim becerisini kazanmak diğer beceriler içinde en önemli olanıdır. Bunun nedenleri olarak, bireylerin içinde yaşadığı aile, okul, iş ve tüm sosyal ortamlarında yazılı iletişime ihtiyaç vardır. Bu hem yazılanı anlamak hem de yazılana cevap vermek şeklinde karşımıza çıkabilir.

Dil öğrencilerinin yazılı iletişimde başarılı olmaları, o kişinin yazma becerisinin de gelişimine ve yazılı ifadeye kendini hem dil bilgisel hem sözcük dağarcığı olarak hem de psikolojik olarak hazır hale gelmesine bağlıdır (Demirel, 2002:100).

Yalçın'a (1998:149) göre yazma becerisinin gelişimi için sadece dil becerilerine sahip olmak yetmez. Kişinin akıl yürütme, soyut kavramları anlamlandırma, analiz edip sentezleme ve düşünceleri planlayarak yazıya dökme becerilerine de sahip olması gerekir. Bu beceriler geliştikçe kişinin yazma becerisinin de gelişeceğine inanılmaktadır. Okuyan, dinleyen, çevresini algılayan ve düşüncelerini ifade eden bireyler yazma becerisinin gelişiminde zorlanmasalar da okullarda verilen eğitimlerde standart, yaratıcılıktan uzak, öğrenciye ne hakkında yazacağı konusunda özgürlük tanımayan etkinlikler sebebiyle motivasyonunu yitirmiş adeta yazmaktan çekinir hale gelmişlerdir. Ancak yine de içe dönük bireyler, konuşma yoluyla iletişim kurmaktansa yazılı yolla iletişim kurmayı tercih eder. Bunun nedenleri arasında yazılı anlatımda hataların fark edilmesi ve anında düzeltilmesi hata yapma korkusunun geride bırakılması verilebilir ki bu yazma becerisinin gelişmesini önemli ölçüde sağlayacaktır. İçe dönük insanlar ayrıca insanlarla birebir iletişimde utanma kaynaklı iletişimden uzak durarak konuşmayı tercih etmezken, kendini daha güvenli hissedip hata riskinden kaçtığı yazılı anlatıma yönelirler (Maden, Dincel ve Maden, 2015).

Bireylerin öğrenmekte oldukları hedef dilde net ve anlaşılır bir iletişim kurmaları, o dilde dinleme, konuşma, yazma ve okuma olmak üzere dört becerideki yetkinliklerine bağlıdır. Her bir beceri diğerini ayakta tutar çünkü bir becerinin gelişmesi diğerini de etkileyecektir. Türkiye'ye birçok amaçla gelen kişilerden akademik hedefler edinenlerin daha çok yazma becerisinde zorluk yaşadığı görülmektedir. Bu becerinin gelişimi için birçok yöntem ve strateji ortaya konmuştur ve bunlardan biri de dikte yöntemidir.

Dikte yöntemi dil öğretiminin tarihi boyunca hem yabancı dil hem de ikinci dil öğretiminde kullanılan, seslerin kodlarını çözme, duyulan sesleri çözüp yazıya dökme olarak adlandırılan bir yöntemdir. Yazıya dökülen sesler, kelimeleri, kelimeler

cümleleri oluşturmaktadır. Daha çok dil bilgisi hatalarının farkına varılması ve giderilmesi için kullanılabilecek başarılı bir yöntemdir. Özellikle yazma becerisinin gelişmesine olanak sunan dikte yöntemi öğrencilerin aynı zamanda dinleme becerilerini geliştirmektedir (Rinvoluceri, 1988).

Oller (1979)'e göre, öğrencinin öğretmenin okudukları veya söylediklerini dikkatle dinleyip yazması ile dinleme ve anlama becerisinin de geliştiği söylenebilir. Bunun tekrarı söz konusu olduğunda öğrenci kalıplara, kelimelere ve cümlelere karşı aşinalık duyar ve buna bağlı olarak hem yazılı hem sözlü ama daha çok yazılı kelime hazinesi ve dil yapısı bilgisi artar. Bu Krashen'ın (1982) anlaşılır girdi hipotezini destekler ve bilişsel düzeyde meydana gelen hareketlilik ile öğrenciler kendilerini özgürce ve başarılı şekilde ifade edebilirler. Dikte yapıldığında, öğrenci zaman zaman bazı kelimeleri ilk kez duyar, ya da sadece birkaç duyduğu kelimelerle karşılaşır. Bu, öğrencinin dil öğrenmeye olan ilgisini ve merak duygusunu geliştirir. Öğrenci anlamaya daha çok çaba gösterir. Bu etkinliğin en güzel yanı, aktivitenin başından sonuna kadar öğrenci aktif roldedir. Öğretmeni dinlerken, duyduklarını yazıya dökerken ve öğrenmenin geri dönüt aşamasında, öğrenciler hep aktiftir (Bozkurt, 2014).

Karatay'a (2011:21) göre bir dilde yetkin olma durumu, öğrencinin hedef dilde çevresini algılama, anlama, kendisini ise anlatma becerilerini etkili şekilde kullanılması ile açıklanabilir. Dört dil becerisinden biri olan yazma becerisi, anlatma yani üretme becerileri içine girmektedir. Bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil bilgisi kurallarına ve özelliklerine uygun şekilde yazıya aktarılma becerisi olan yazma becerisi, öncelikle konuya hâkim olmak, algılama, bilgiyi düzenleme, bilgi akışını doğru sıralama gibi düzen kurallarına dikkat edilmesini gerekli kılar. Güneş'e (2007) göre bu bir nevi bilişsel yapıyı düzene sokan işlevlerdir. Ve yazma becerisi kişinin dildeki becerisini ne somut gösteren beceridir. Bu durum hem motive edici hem de hataların farkındalığı ve düzeltilmesi için süre açısından avantajlı olmasına imkân vermektedir. Çakır (2010:167), yazma becerisinin kişinin dil becerisinin gelişimine etki eden özelliklerini şöyle sıralamaktadır;

- A. Öğrencilerin dil öğrenim sürecini kontrol etmesi
- B. Öncesinde öğrenilen dil bilgisi yapılarının veya sözcüklerin geliştirilmesi
- C. Hedef dilin kullanılması aşamasında yapılan hataların fark edilmesi
- D. Öğrenilen bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişi
- E. Öğrencilerin dil ile ilgili becerisini performansa dönüşmesi.

Tüm bu özelliklerin sahip olunmasında yazma becerisinin yadsınamaz etkisi,

bu beceriye verilmesi gereken önemi açıkça göstermektedir.

Yazma becerisini geliştirmek için öğrencilere sunulan etkinlikler arasında kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma gibi etkinlikler yer alabilir. Kontrollü yazma etkinliklerinde, öğrenciler kelimeleri, cümle öğelerini ve belli kalıp ifadeleri Türkçe kurallarına göre yazarlar. Bu alıştırmalarda öğrencilerden belli değişiklikleri yapmaları ve yeniden yazmaları istenir. Dildeki kelimeleri doğru şekilde yazma imkânı veren kontrollü yazma alıştırmalarına bir örnek olarak, bir paragraftaki belli kelimeleri kullanarak yeni bir paragraf yazmalarının istenmesi örnek olarak verilebilir. Güdümlü yazma ise, öğrencilerden belli yapıları ve kelimeleri kullanarak bir konu ile ilgili düşünce ve duygularını yazması beklenir. Buna yarı kontrollü aktiviteler de denebilir. Yapılar sınırlandırılrsa bile yazılacak cümleler öğrencinin kendi üretimi olacaktır. Ve son olarak serbest yazma etkinlikleri ise, başta öğrencilerin olabildiğince çok yazı yazması esasına bağlı olarak hata yapmaktan korkmadan kendilerini ifade etmelerine imkân verir. Bunların dışında kelime bilgisi de yazma etkinliğinin kalitesini doğrudan etkileyen ve öğrenilmesi gereken bir yetidir. Doğru cümleler doğru kelimelerden doğar ve doğru cümleler doğru paragrafları oluşturur. Bu nedenle kelime dağarcığının yetkinliği de yazma becerisi üzerinde etkilidir (Tiryaki, 2013).

Bunun dışında, işin psikolojik boyutuna baktığımızda, öğrencilere Türkçede yazma becerisi hakkında bilgilendirme yapılması, bu becerinin neden bu kadar önemli olduğunu, kendilerine ve dil gelişimlerine getirecekleri faydaları anlatıldıktan sonra öğrencilerin bu beceriye olan tutumları, inanışları önemli ölçüde etkilenip motivasyonlarının artmasına imkân verebilmektedir. Özellikle öğrencilere, yazma öncesinde gerek profesyonel anlamda yazılmış gerekse kendileri gibi öğrenciler tarafından yazılmış bir metni incelemeleri sağlayarak bunları birnevi taklit ederek ya da kaçınılması gereken durumları göstererek buna göre kendi yazılarını düzene sokabilmelerine yardımcı olmak gerekir (Coşkun, 2009). Bunun dışında, sanal ortamda bir yazışma, bir e-posta, bir şikâyet ya da öneri yazma, bir telefon mesajı, bir yere başvurmak için form doldurmak gibi durumlarda bireyler yazılı anlatımın gücüne ihtiyaç duyarlar.

Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkileyen nedenlere bakacak olursak, öncelikle Türkçe öğrenin bir yabancı için kendi alfabesi ve Türk alfabesi arasında mutlaka farklılıklar olacaktır. Yazılı iletişimde kullanılacak dil olan Türkçenin dil yapısı, cümle dizilişi, ekler ve noktalama işaretleri gibi konulardan

kaynaklanan sorunlar da öğrencilerin yazma becerilerine ket vurabilirler. Öğrencilerin kısa sürede bir problemi çözme istekleri onları yazmaya göre daha hızlı sonuç alabilecekleri konuşma becerisine iter. Böylece yazma becerisi örselenmiş olur. Ayrıca yazma becerisinin gelişmesine yeterince önem vermeyen eğitici ve buna uygun materyallerin eksikliği, öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyerek yine yazma yoluyla iletişimin önünün kapanmasına neden olmaktadır. Bu eksiklik ve sorunları çözmek veya en aza indirmek için öncelikle eğitcinin yazma becerisinin önemine inanması ve bunun gerekliliğine öğrencileri inandırması ve onlara motivasyon kaynakları bulması gerekir. Bunu hem sınıf için hem de sınıf dışı kaynaklarla yapabilirler. Buna ek olarak, Türkçeyi öğrenen öğrencilerin yaşı, ana dili ve kültürleri göz önüne alarak yazma etkinlikleri belirlenmeli, öğrencilerin dikkatini çekecek yazma konuları bulmaya dikkat ederken, bu kişilerin kültür, din ve ülkelerini göz önüne alarak onları gücendirici veya aşağılayıcı konuların seçilmemesine özen gösterilmesi gerekir. Eğitcinin sınıfa diğer öğrencilerin yazma örnekleri getirmesi ve hata yapmaktan korkulmaması gerektiğinin altını çizmesi gerekir (Maden, Dincel ve Maden, 2015).

Yazılı metinlerin yabancı dil öğretiminde ve dört temel becerinin gelişimindeki rolü oldukça önemlidir. Ancak bunların içinde okuma becerisinin gelişmesinin dinleme ve konuşma becerisini doğrudan etkilediği görülmektedir (Şahin, 2010). Okuma genel anlamda iki aşamalı bir süreçtir; bunlardan biri okuduğunu sınırlı anlamda çözme ve diğeri ise grafiksel olarak kodlanmış bir metnin kodunu çözmek olarak tanımlanırken, daha geniş anlamda bakıldığında bir metni anlamak ve yorumlamak olarak tanımlanabilir (Günay, 2007:15). Bu yorumlama kişinin daha önce edindiği bilgilere göre olabildiği gibi o metinle edindiği bilgilere göre de olabilir. Önce göz algılarının dilin kodlarının çözmesi daha sonra da bilişsel düzeyde okunan metnin anlaşılması aşamasına geçilir. Örneğin, Türk alfabesi öğrenen ve Rus alfabesi bilmeyen biri, Rusça bir metinle karşı karşıya geldiğinde ilk aşamada göz algılama ve dilin kodunu çözme dahi gerçekleşemediği için anlamlandırma aşamasına geçilememektedir (Şen, 2015).

Okuma becerisinin gelişebilmesi için öğrencilerin bu becerinin neden gelişmesi gerektiğine inanmaları gerekir. Burada eğitcinin önemi büyüktür. Kişiler, eğlenmek, genele uyum sağlamak, metindeki ana düşünce ve detaylara ulaşmak, yorumlamak, yeni bir şeyler öğrenmek, yeni bir dünyaya açılmak, birini anlamak, tarihi anlamak gibi amaçlarla okumaya başvururlar (Keskin ve Okur, 2013: 295). Bu okuma

esnasında öğrenciler belli sorunlarla karşılaştıklarında, metni okumaktan vazgeçmek yerine bazı yerinde kullanılacak stratejilerle bu sorunları aşmaya çalışırlar. Örneğin bir metin içinde, bilinmeyen bir kelimeye rastlandığında bunun anlamını, "context" yani metnin içeriğinden önceki ya da ardındaki cümlelerden çıkartmaya çalışırlar. Aksi takdirde bir kelimeye takılıp kaldığında öğrenci metinde ilerleyemez ve aksine motivasyonu önemli ölçüde düşer. Bu sebeple öğrenciler okuma aşamasında öğrenim sürecini kolaylaştıran, karşılaşılan beklenmedik durumlara kolay uyum sağlayan belli yöntemler kullanmaya başvurabilirler. Tüfekçioğlu'na (2013:115) göre dokuma becerisi öğrencinin sözlü dil düzeyinin, dilindeki akıcılığın, kelime haznesinin, hedef kültürle alakalı sahip olduğu bilgilerin, okuduğunu edinme bilişsel becerisinin, okuma sırasında karşılaştığı sorunlarla baş edebilme stratejilerinin kullanımının başarıyla edinilmesi durumunda okuma becerisindeki gelişim kaçınılmazdır (İşcan, 2016).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi için sınıf içinde ve dışında uygulanabilecek bazı etkinliklere örnek olarak çoktan seçmeli okuduğunu anlama alıştırmalar verilebilir. Bu alıştırmalarda, öğrencilerin hedef dilde okudukları metin içinde ana fikir ya da detaylı bilgi aramaları ve verilen seçeneklerden seçmeleri istenebilir. Çoktan seçmeli sorular öğrenciler tarafından tercih sebebi olan alıştırmalardır. Bunun nedeni öğrencilerin strateji kullanarak soru kalıpları ve şıklardaki anahtar kelimelerle metnin içinde doğru cevapları arayıp bulma eğiliminde olmalarıdır. Aynı zamanda, yine okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçen açık uçlu sorular da sınıf içinde kullanılan okuma becerisini ve yazma becerisini aynı anda geliştiren etkinliklere örnek olarak verilebilir. Ancak öğrenciler tarafından çoktan seçmeli etkinlikler kadar rağbet görmez. Bunun nedeni ise açık uçlu sorular öğrencileri üretmeye sevk ederek kendi cümleleri ile cevaplar yazmaya iter ve öğrenciler okuduklarını anlasalar bile yazma sırasında hata yapma korkuları yaşarlar. Bir diğer okuduğunu anlama alıştırması olan “Doğru /Yanlış” alıştırması ise yine üretme odaklı olmayan ancak öğrencinin okuduğunu anlama becerisini ölçmek için kolay ve kısa süreli aktivitelerdendir. Ancak bu etkinlikte yanlış olan anlam bilgisinin öğrenciden doğru şekilde yazılması ya da söylenmesi istenirse yine okuma ile yazma ve konuşma becerilerini aynı anda geliştirmiş olabiliriz. Öğrencilere sunulan okuma metnlerinde paragrafları karışık şekilde verip öğrencilerden doğru sıraya sokmalarını istemek yine öğrencilerin okuduğunu anlama, kod çözme, analitik düşünme gibi becerilerini geliştirerek öğrencilerin bu anlamda gelişimlerini sağlayabilmektedir. Diğer taraftan öğrencilere başı veya sonu olmayan okuma metinleri verilip konunun gelişimine göre

kendi sözcük dağarcıkları ve dil bilgisel yapılarını kullanarak giriş ya da sonuç paragrafı yazmaları istenebilir. Bu hem algılayıcı hem de üretici becerileri geliştirerek okuma ve yazma becerilerine katkıda bulunur. Ayrıca gerçek yaşamdan alınan otantik materyaller oldukça motive edici olabilir. Örneğin, bir gazete kupürü, bir dergi yazısı gibi materyaller kullanılabilir. Bunun dışında sanal ortamda haber sayfalarından alınan metinlerin yine sınıfa taşınmasıyla gerçek yaşamdan güncel konularla öğrencileri uyanık tutarak motive edebiliriz. Ancak burada öğreticinin, öğrencilerin dil seviyelerine göre bu metinleri uyarlaması gerekebilir. Ayrıca yine bu öğrencilerin ülke, kültür, din, aile ve diğer manevi değerlerine saldırı ya da hakaret gibi algılanabilecek içerik hassasiyetlerine dikkat edilmesi gerekir. Öğretici buna göre materyallerini modifiye edebilir. Bunun dışında alt yazılı kısa filmlerle hem dinleme hem okuma becerisi geliştirilebilir. Okuma becerisinin kazanılmasında kelime öğretiminin önemi büyüktür. Bu aşamada okuma öncesinde hazırlık çalışmaları yapılarak öğrencilerin muhtemel yeni kelimelere aşinalığı sağlanmalıdır. Öğrencilerle, sözlü iletişim dışında kendileri ile mesaj ve e-posta yoluyla iletişim kurmaya çalışarak günlük yaşamda da kendilerini ifade edebilmelerine olanak tanınmalıdır. Bu bir ödev teslimi sırasında e-posta yollama, açıklama yapma, mazeret sunma ve özür dileme gibi sosyal amaçlarla da yazılabilir. Bunun gibi sınıf içi ve sınıf dışı yazma etkinlikleri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin yazma becerilerini geliştirerek, bir dile hâkim olmanın koşulu olan dört beceriden birinde yetkinlik kazanmalarını sağlar.

BÖLÜM 5

YÖNTEM

5.2. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu çalışmada desen olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Denzin ve Lincoln (2005), nitel çalışmaların kendisine özgün tarafının tüm önermelerinin deneysel olarak incelenemeyeceği biliniyorsa bu süreçte nitel araştırma metodunun kullanılabileceğini belirtmiştir. Nitel araştırmaların genel amacı hakkında konuşacak olursak, araştırma konularındaki benzer olan tüm boyutları arasındaki bağlantıları tespit etmektir (Patton, 2002, Akt. Beldağ ve Bağcı 2018).

Bu çalışma yürütülürken yazılı kaynakların analizinde kullanılan ve günümüzde sıkça başvurulan bir yöntem olan doküman inceleme (analizi) yöntemi tercih edilmiştir. Doküman inceleme yolu, araştırmanın amaçlarına yönelik olarak saptanan diğer bütün bilgilerin bulunduğu yazılı kaynakların ayrı ayrı incelenerek tespitlerinin detaylı şekilde incelenmesidir ki bu yöntemi sayısal veriler ışığında da desteklenerek kullanım alanı genişletilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

5.2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmada, akademik yazında, öncelikle ikinci dil ediniminde teori, model ve yöntemlerle ardından, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilişkilendirilen konuları belirlemek, karşılaştırmalar yaparak önerilerde bulunmak, farklı yazın gruplarındaki anlam ve anlayışları ölçmek amacıyla nitel yöntem kapsamında betimsel bir araştırma tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında hem Türkçe hem İngilizce yayın taramaları yapılmıştır. Bu yayın taramaları içinde, kitap, yüksek lisans ve doktora tezleri, uluslararası yayınlarda yer alan hakemli- hakemsiz yayınlar, makaleler gibi çeşitli tür kaynaklardan yararlanılmıştır. Teoride, kuramda ve yöntemde birbirinden farklı olan ama halk arasında ve hatta bazı araştırmacılar arasında sıkça karıştırılan iki terim olan ikinci yabancı dil ile yabancı dil öğrenimi arasındaki farkı yerli ve yabancı yazında karşılaştırmak ve farklılıkları belirlemek için konu, anahtar kelime ve başlıklarda “ikinci dil edinimi” ve “yabancı dil öğrenimi” kelimesine yer verilmiş yayınlar incelenerek analiz edilmiştir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil öğrenimi ile ilgili ders örnekleri sunulurken, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde her beceri için

(okuma, yazma, dinleme, konuşma) öğretim stratejileri ve metotların için yapılacak kaynak taraması için anahtar kelime olarak "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi", "Türkçe öğretiminde temel beceriler" gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Dil öğrenimi 1980 'lerden itibaren akademik çalışmalarda önem kazanmasına rağmen, çok daha öncesinde de dil ile ilgili araştırmaların yapılmış olması bu konu ile ilgili kaynakların belli bir dönemine önem ve ağırlık verilmemesine sebep olarak gösterilebilir. Diğer bir deyişle, bu araştırmanın literatürünü oluşturan ve araştırılan konunun tartışılmasına temel olan kaynakların taraması yapılırken herhangi bir yıl ya da dönem baz alınmamıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan ve ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğrenme kavrama ile ilişkilendirilen teori, kuram, metot ve yöntemlerin sunulması sırasında kişisel yargılara yer verilmemiş, yazar ya da dergi tarafından belirtilmiş olan konu dikkate alınmıştır. Kaynakların gruplandırılması ve ifade edilmesi aşamasında 'Microsoft Excel' programı kullanılmıştır.

5.3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini ikinci dil ediniminde teori, model ve yöntemlerle ardından, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilişkilendirilen konuları alanındaki tüm yayınlar, örneklemini ise Dokuz Eylül Üniversite Kütüphanesi, İstanbul Üniversitesi ve bu üniversitelerin erişim izniyle ulaşılabilen Sciencedirect, Eric, Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Linguistic Society of America, TESOL Quarterly Turkish Online Journal of Educational Technology, gibi dergilerin yayınları oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan 141 kaynaktan 61 tanesi yabancı kaynak, 80 tanesi Türk araştırmacıların yaptığı çalışmalardır. Bunlardan yerli ve yabancı kaynaklar karışık olmak üzere 48 tanesi basılı kitaplardan oluşmaktadır. Bunların içinde yüksek lisans ve doktora olmak üzere 7 adet tez çalışması da yer almaktadır. Söz konusu çalışmanın evren ve örneklemini aşağıdaki tabloda belirtilmiştir;

Tablo 2: Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Toplam Kaynak Sayısı	141
Yabancı Kaynak Sayısı	61
Yerli Kaynak Sayısı	80
Tez Çalışması	7
Kitap	48

5.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Bu çalışma bir dil edinimini ele alırken bunun yabancı dil olarak ya da ikinci dil olarak edinimi üzerinde dururken temel olarak Türkçenin bu anlamda ele alınması konusu etrafında çerçevesini çizmiştir. Bu durumda yapılan yorum ve değerlendirmeler Türkçenin yabancı dil ve ikinci dil olarak edinimi üzerinedir. Başka bir dil üzerine yapılan çalışmalarda dil öğrenmede karşılaşılabilecek sorunlar farklı olabileceği gibi bunlara sunulan çözümler de farklı olacaktır. Bu çalışmada, elde edilen bilgiler ışığında hazırlanan her bir beceri için hazırlanan örnek ders planları, hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planlarındaki kullanılacak materyaller, kullanılan stratejiler, derse başlama-bitirme yönelimleri başka bir araştırmacı-öğretmen tarafından farklılık gösterebilir. Ayrıca, Türkçe dışında başka bir yabancı dilde beceriler üzerine yapılan birer ders örneğindeki, o farklı dilin özelliklerine göre değişim gösterebilecektir.

5.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışmada bir dilin yabancı dil olarak ya da ikinci dil olarak öğrenimini incelenirken daha çok Türkçenin bu anlamdaki rolünün ele alınmasıyla çerçevesini çizmiştir. Başka bir dil için düşünülen durumlar ve değerlendirmeler farklı şekilde yapılabilir. Ayrıca, çalışmanın evrenini oluşturan dil edinimi üzerine yapılan araştırmalardan edinilen ve karşılaştırılan bilgiler söz konusu kaynakça ile sınırlıdır.

BÖLÜM 6

ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE SONUÇ

6.1. GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında; genel yazında ikinci dil ediniminde teori, model ve yöntemlerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilişkilendirilen konularla ilgili çalışmaların yer aldığı Araştırmanın Evreni ve Örneklemi kısmında belirtilen tüm kaynaklar ışığında gerçekleştirilen analizlerinin sonuçları tartışmacı bir yöntem ile analiz edilip değerlendirilecektir. Buna göre, ikinci dil ve yabancı dil edinimi arasındaki farkların belirlenmesi ile aydınlanacak araştırma yolunda hangi teori, kuram, metot ve yöntemin daha tercih edilebilir olduğu sorusuna daha önce yapılan tüm çalışmalarda olduğu gibi net bir cevap verilememiştir. Bunun nedeni, dil öğrenmenin bilişsel olduğu kadar sosyal bir olgu olması, edinilmesinde ve öğrenilmesinde kişisel özellik göstermesi, çevresel, hatta coğrafik özelliklere göre dahi farklılık göstermesi gibi faktörler neden olarak gösterilebilir. Bu sebeple tarih boyunca araştırılan, üzerinde çalışmalar yapılan dil edinimini konu alan bu çalışmada da dil edinimi ve öğrenimi aşamasında bir teorinin ya da bir kuramın diğerinden üstünlüğü ve en iyi tercih olması iddia edilememiştir. Çünkü her bir teori ve kuram bir önceki teorinin tam aksi fikirleri savunsa da bir şekilde bir öncekinin varlığından doğmuştur. Yine aynı şekilde, dil öğrenimi ve ediniminde bir yöntemin diğerinden üstün olduğunu söylemek mümkün değildir. Araştırma kapsamında, edinilen kaynaklar ışığında, insanın kendisini ilgilendiren dil edinimi konusunda kişisel farklılıkları göz önüne alınarak değerlendirildiğinde hiçbir metodun bir diğerinden üstünlüğü söz konusu olamamıştır. Aksine bir bireyin dil öğrenirken birden fazla teoriye dayanan bir süreç izlediği ve yine birden fazla metodu kullanarak yabancı bir dil öğrendiği görülmüştür. Şimdi tüm bu bulguları ilgili literatür bilgileri ile destekleyerek ve edinilen bilgileri tartışmacı bir yöntemle yorumlayarak daha detaylı inceleyeceğiz.

6.1.1. İkinci Dil Edinimi Ve Yabancı Dil Öğrenimi Farkı Hakkında

Günümüzde dünyanın her bir yanında ikinci dil edinimi ile yabancı dil öğrenme terimleri birbirinin yerine kullanılabiliyorken tamamen yanlış şekilde anlamları dışında da kullanılmaktadır. İkinci dil edinimi ile yabancı dil öğrenimi arasındaki en temel farkın aslında dil ile mekân arasındaki ilişkide saklı olduğu ifade

edilir. İkinci yabancı dil, öğrenilmekte olan hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu bir ülkede öğrenilmesi ile çerçevelenirken, yabancı dil öğretimi ise öğrenilmekte olan hedef dilin, o dilin ana dil olarak konuşulmadığı aksine çoğunlukla dili öğrenen kişinin ana dilinin konuşulduğu bir ülkede öğrenilmesi ile çerçevelenir. Buna göre dili yaşayarak, doğal ortamında öğrenildiği seçenek genellikle çok uluslu ve çok dilli ülkelerde gerçekleşen ikinci dil edinimi ile mümkün olabilmektedir. Yabancı dil öğrenmek için de bir kurum çatısı altındaki bir sınıfta, bir öğretici ve dili öğrenen diğer öğrencilerle birlikte dile suni olarak maruz kalmayı yaratan ortamlarda eğitim almak gerekmektedir. Burada önemli olan yabancı dil olarak bir dili öğrendiğimizde ortamı mümkün olduğunca gerçek yaşama yakınlaştırıp, otantik materyal ve etkinlikler eşliğinde gerçek yaşam ile sınıfta yaratılan suni ortam arasındaki boşluk doldurulmaya çalışılmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencileri yine etkinlikler yardımı ile gerçek yaşama dahil etmek, kültürüne ortak etmek, dili doğal amaçlarla kullanmayı sağlamak mümkün olabilmektedir.

6.1.2. Dil Edinimi Kuramlarının Karşılaştırılması

Günümüze kadar kullanılan dil edinmeyi sağlayan metotların, kuramların, modellerin veya tüm stratejilerin kendi içinde bulunan birbirinden farklı, sistemli ve hedef dilleri öğretmeyi kolaylaştıran özellikleri vardır. Ancak her öğrencinin diğerinden farklı oluşu her bireyin farklı öğrenme ihtiyaçları olduğunu hatırlatmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme ve şartlanma disiplinleri ile dil ediniminin süreçlerini açıklamak tam anlamıyla mümkün olmazken, dil ediniminin modern yöntemleri ile ilgili yapılan çalışmalar da hiçbir teori, model ve yöntemin bir diğerinden üstün ya da eksik olduğunu ispatlayamamıştır. Kimi bilim insanları dil ediniminin bu değişken sürecine yönelik dilin nasıl kazanıldığına dair farklı görüşler ortaya sürmüştür. Bunların içinde, dilin doğuştan gelen bir sistem ile öğrenildiği (Doğuştancı Kuram) görüşünde olanlar, dilin taklitlerle alışkanlık edinilerek edinildiği görüşünde olanlar, (Davranışçı Kuram), dilin bilişsel yeteneklerin süreç içinde öğrenildiği (Bilişsel Kuram) görüşünde olanlar, sosyal çevrenin dil ediniminde önemli bir katkısı olduğunu öne sürenler (Pragmatik Kuram), dil ediniminin kalıtsal özelliklerin ve çevreyle olan etkileşimin etkisi ile kazanıldığı (Etkileşimci Kuramdır) görüşünde olanlar mevcuttur. Buna göre nitelikli bir dil edinimi için tüm teori, model ve yöntemlerin birbirini desteklediği ve birbirinin

eksikliklerini doldurduğu düşünüldüğünde, belli ölçülerden her birinden bir miktar yararlanılması mümkün görülmektedir.

6.1.3. Dil Edinimi Teorilerinin Karşılaştırılması

Bu araştırmada, dil ediniminde kişileri başarıya götürecek olan en başarılı teoriyi ilgili literatürün ışığında bulunmaya çalışılırken, aslında bu teorilerinin birbirine bağlı aşamalar ile belli bir dil edinme ve öğrenme süreci oluşturduğu görülmüştür. Krashen 'ın monitör teorisi, bir dili öğrenirken kişinin dili kullanması sırasındaki öğrendiği sözcükleri sarf etmesiyle akıcılığın elde edilmesi üzerinde durulmuştur. Buna şu an günümüzde dil kurslarında olduğu gibi bilinçli dil öğrenme, dilin teknik ve kurallarını bilme, kişinin kendi isteği ile zorunda olmadan dili öğrenme durumu örnek verilebilir. Diğer bir deyişle bilinçli dil öğrenme sistemi gerçek bir eğitim sisteminin ürünüdür ve dil ile ilgili dil bilgisi kuralları gibi teknik konularla ilişkidir. Kişinin kendi iradesiyle, bilinçli bir bilgi sistemiyle desteklenen bilinçli bir süreçtir. Bahsedilen bu bilinçli öğrenmede zaman zaman dil öğrenirken özellikle ders kitaplarında dilin öğrenilen konularında bir sıra vardır. Müfredatta belirtilen ünitelerde öğretilecek konular bellidir ve birbirini takip ederek gider. Bu Doğal Düzen Teorisi, Krashen tarafından reddedilir ve bir dil öğretiminde, Doğal Düzen Hipotezinde bir dil programının yapılandırılması için sıralamanın bu düzene dayandırılmasının şart olmadığı vurgulanır. Bunun örneklerini kendi yaşamımızdan da çokça görmüşüzdür. Örneğin, bir İngilizce kitabı, present simple tense öğretiminden sonra simple past tense öğretimine geçerken, kimi kitaplarda present simple tense öğretiminden sonra present progressive tense öğretilir. Bu bile aslında İngilizce öğreniminde belli bir sıra olmadığını gösterir. Zorluk kolaylık kavramının herkese göre farklılık göstermesi böyle bir doğal bir sıranın olduğunu gösterilebilirken, dil öğrenimi Krashen'a göre bilinçli bir aktivite ise bu zorluk-kolaylık kavramı ile oluşan sıra doğal değildir; oluşturulmuştur ve kitaplarda müfredat sırası olarak yerini almıştır. Bunun dışında Duygusal Filtre Teorisi kişilerin, duygularının özellikle "endişe" duygusunun çok yüksek olmasının ya da çok düşük olmasının dil öğrenimini olumsuz etkileyeceği sonucunu gösterir. Buna göre duygusal filtresi yüksek olan kişinin dil öğrenimindeki sorunlara fazla rahat yaklaşması keza bu filtrenin düşük olduğu kişilerde dil öğrenimindeki sorunlara fazla endişeli yaklaşması dil öğrenimine ket vurabilmektedir. Bu sebeple eğiticinin görevi, öğrencilerin bu duyguları orta seviyede tutarak kendileri

için bir engel teşkil etmemesini sağlamalıdır. Bir öğretmen bir öğrencinin dil öğrenirken yaptığı bir hataya " hiç önemli değil" der ise öğrencinin fazla rahatlaması, "bu çok kötü bir durum" derse de öğrencinin gereksiz strese girmesine neden olur. Öğretmen her zaman bu köşeli ifadelerden kaçınmalı duygusal filtre kavramını unutmamalıdır.

6.1.4. Dil Edinimi Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Yabancı dil öğretimi uzun yıllar boyunca farklı bilim insanları tarafından incelenmiş ve birbirinden farklı ya da birbirini destekleyici nitelikte kuramlar, yöntemler, metotlar bulunmuştur ancak ne yazık ki süreç boyunca “Dil nasıl edinilir?” veya “Dil öğretiminde en doğru strateji hangisi olacaktır?” gibi soruların ise cevabı sürekli olarak değişkenlik göstermiştir. Yöntem ve teknikler dil öğretiminde, öğrenciyi eğitimin amaçlarına en hızlı ve en doğru yoldan ulaştıracak en önemli temel unsurlardandır. Yabancı dil öğretiminde günümüze kadar tercih edilen ve tasarlanan daha önce de bahsettiğimiz tüm bu yöntemler, metotlar ve modeller genel itibarıyla, halihazırda kullanılmakta olan başka bir dil edinimi yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı konuları ortadan kaldırmak amacıyla ortaya atılmış ve bu çabalar yabancı dildeki öğretmene katkı sağladığı gibi, bu alana alternatif çözümlerde kazandırmıştır. Bu yöntemlere baktığımızda Çeviri Yöntemi ezbere dayalı olan, günümüzde hep daha kolay öğrenme yolu olarak seçilen ancak dilin becerilerden uzak şekilde gramer odaklı bir öğrenme elde edilmesini sağlar. Ardından beliren, Direct Yöntem ise bir önceki yöntemin açığı olan iletişim boyutunu kapatmaya çalışır. Öğrenciyi gerçek hayattaki durumlara sokarak gerçek iletişimi sağlamaları istenir ancak sonrasında her ikisini de birleştiren İşitsel- Dilsel Yöntem ortaya çıkar ve dilde tekrarın öğrenmeyi hızlandırdığını göstermek için mekanik alıştırma ve kalıpların önemini vurgular. Bilişsel Yöntem daha çok dilin bilişsel bir süreç olduğuna odaklanır ve ikinci dilin fonolojik, gramer ve sözcüksel kalıplarının kontrolü, büyük ölçüde bu kalıpların bir bilgi gövdesi olarak incelenmesi ve analizi yoluyla gerçekleşir. Telkin Yöntemi’nde ise daha çok hipnoza benzer şekilde kişilerin hayal etmeye teşvik edilmeleri, dili kullanmak zorunda kalacakları olası ortamları hayal ve tahmin etmeleri istenir ve buna göre dili kullanmaları beklenir. Başlarda iyi gibi görünse de bu yöntemin suniliği bir süre sonra özellikle yetişkin öğrencilere komik gelmektedir. Tüm Fiziksel Yöntem öğrencileri dil öğreniminde aktif kılarken, İletişimci Yöntem daha çok dili kullanma ihtiyaçları yaratarak öğrenciyi dil kullanımına aktif eder. Eklektik

Yöntem ise ana dilin kullanılmasından kaçınıldığı yöntemlerden farklı olarak, eğer ihtiyaç duyuluyorsa ana dilden yararlanılmasına olanak verir. Bu yöntem, öğrencilerin dil öğrenirken yöntem bilgisine sahip olmasını gerektirir ve öğrencilerin bu yöntemleri birleştirerek bir sentez oluşturmalarının önemini ve kendilerini dil öğrenme konusunda başarıya götüren en uygun yöntemi seçmeleri gerektiğinin altını çizer. Bahsedilen tüm yöntemlerin bilgisi ışığında, hangi yöntemden bahsederseniz dil öğrenimi açısından açılan bir kapı görmekteyiz. En eleştirilen yöntemde bile dil öğrenimi açısından bir tutar yolu vardır. Asıl önemli olan nokta, dil öğrenirken ve öğrenirken " en iyi" yöntem değil "en uygun" yönteme karar verilmesidir ve bu çoğunlukla tek bir yöntemin ürünü olmaktan ziyade birleştirilen yöntemlerle oluşturulan bir metot olacaktır.



6.1.5. Dil edinim modellerinin karşılaştırılması ve hata analizi

Yabancı dil eğitimi alacak olan ana dilleri birbirinden farklı kişilerin ikinci dili edinimleri sırasında aldıkları sonuçlar aynı başarıda ve aynı hızda olmayabilir. Bunun dışında bu bireylerin dili öğrendikleri ortam, sınıf, öğrenme şartları, materyalleri, dile maruz kalma şansı gibi faktörler de ikinci bir dil edinimini etkileyen faktörlerdendir. Bu bağlamda, bu çalışmada ikinci dilin nasıl edinilmiş olacağı veya bu girdi sürecinden ürüne kadar ki süreçte kullanılan model ve kuramlardan birçoğuna yer verilmiştir. Özellikle bu modeller incelendiğinde, öğrencilerin yönlendirildiği veya tam tersi olan kazanımsal betimlemeyi, öğrenme sürecindeki girdi ve çıktı işleyişini takip edebilmeyi, dil kullanımıyla alakalı durumlara yenilikçi açıklamalar üretmeyi ve dil konuşucusunun bilişsel dil bilgisi sentezleme sürecini en doğru biçimde açıklamayı hedeflemektedir. Bunların içinde, VanPetten tarafından geliştirilen ‘Girdi İşleme Modeli (the Input Processing Theory)’ ve Selinker’ın öncülüğünü yaptığı ‘Aradil Varsayımı (Interlanguage Hypothesis)’ modeli olmak üzere belirlenen iki model öncelikle değerlendirilmiştir. Buna ek olarak Tönshoff’un Girdi ve Bilgi Temelli Varsayım Oluşturma Modeli de yorumlanarak modeller arasında temel açıklamalara yer verilmiştir. Bu modeller, ikinci bir dil öğrenme durumunda ana dilin olumlu ya da olumsuz etkisini, ayrıca öğrenilen hedef dilin, öğrenilme sırasında öğrenciye olan olumlu olumsuz etkisine odaklanmışlardır. Buna göre bir öğrenci, hedef dili öğrenirken ana dildeki kurallara transfer yaparak kendine bir aradil yaratırken yapabileceği hatalar gözlenmiştir. Keza, bir öğrenci hedef dili öğrenirken, öğrendiği kadarıyla kendince genellemeler yapıp kurallar oluşturarak hedef dile transfer de yapabilmıştır. Bu durumda hata kavramı ortaya çıkmış ve hata analizleri ile dilin öğrenme aşamalarında hataların nasıl oluştuğu incelenmiştir. Ne yazık ki bir sosyal bilim olan dilbilim, laboratuvar ortamında analiz edilememektedir. Dilin nasıl öğrenildiği, hangi süreçlerden geçtiği, nerelerde kişilerin ortak zorluk yaşadığı ve nerelerde ortak hataların yoğunlaştığının belirlenmesi ancak hata analizleri ile mümkün olmuştur.

6.1.6. İkinci Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Analizi

Yabancı dilin öğrenilmesi sürecinde tahmin edilebilir sorunlar olduğu kadar öngörülemez sorunlar da ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunların çözüme ulaşmaması

süreç içinde dil öğrenimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, Türk alfabesinden ve seslerinden, dil bilgisi yapısından kaynaklanan sorunlar olabildiği gibi (bazı dillerde soru ekinin olmaması, kelimelere eklenen sahiplik ve şahıs ekleri), kişilerin Türkçeyi öğrenme konusunda yeterince güdülenmemesi, yeterli motivasyonu hissetmemesi, öğrencilerin dil öğrenimindeki ilerlemesini güç hale getirmektedir. Çünkü dil öğrenmek süreçtir ve sınıf içinde yapılan etkinlikler dışında sınıf dışında da dilin kullanılması, ekstra çalışmaların ve ödevlerin yapılması, kelime dağarcığının gelişmesi için kelime ezberi yapılması dili öğrenmek için gerekli olan süreçler içindedir. Ancak, eğer öğrenciler kendini yeterince hazır ve motive olmuş hissetmezlerse, zaten dili kullanma yönünde zayıf olan imkanlarını bu şekilde de zorlamamış olacaklardır.

Öğrencilere Türkçeyi neden öğrenmeleri gerektiği, bu durumdan elde edeceği maddi manevi kazançlar kendilerine açıklandığında, dili kullanmak için azami çaba göstermeleri mümkündür. Yabancı dil öğrenirken, o dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkeden uzak olmak, gidip gelme ve dili doğal ortamında kullanma imkanının olmaması gibi durumlarda yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunlardandır. Bu sorunları, yine eğiticinin sınıf içi ve sınıf dışı yapılabilecek, gerçek yaşamdan alınmış etkinlik örnekleri ile aşması mümkündür.

Kişinin çevresi, çevresel ve kültürel koşullar öğrencilerin duygusal olarak dil öğrenme isteklerini devam ettirebilmelerini sağladığı gibi aksine bu isteğin kaybolmasına da neden olabilir.

Özellikle bireylerin öğrenilen dilin kültürüne geliştirdiği direnç, o dilin konuşulduğu ülkenin dini inançları ve/veya ahlaki değerler sebepli oluşabilecek uyumsuzluklar yüzünden dil öğrenimine yeterince sahip çıkılmamakta ve gereken önem göz ardı edilebilmektedir. Bu durumda yine en önemli görev öğreticilere düşmekte olup gerek sözlü telkinlerde gerekse ders için etkinliklerde öğrencilerin hassasiyetlerini göz önüne almak ve bu ilgiyi hissettirmek öğrencilerin duygusal bariyerlerini aşmayı sağlayacaktır.

6.1.7. İkinci Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dört Becerinin Nasıl Ele Alınacağına Tartışılması

Yabancı Dil olarak Türkçe öğretiminde karşımıza çıkacak ilk hedef, dili öğrenen bireylerin dört temel dil beceriyi (okuma-yazma-konuşma-dinleme) bilimsel bir anlayış içinde ve tamamen kontrollü şekilde planlanıp dilin doğru, bilinçli şekilde

kullanılmasına yardım ederek bu alışkanlıkları öğrencilerin de içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Dinleme becerisi ana dilin edinimi sırasında ilk edinmeye başladığımız beceridir. Duyarak öğrenmeye başlarız; nesnelerin adını, isteklerimizi dile getirmeyi, bize söylenenleri ve buna göre bizden beklenen aksiyonların tamamını ilk olarak duyar ve bu şekilde kavramları anlamlandırırız. Yabancı dil öğrenirken de dinleme becerisinin önemi yadsınamaz. Gereken fizyolojik ve biyolojik şartlara sahip olan öğrenciler için en etkili iletişim yöntemi dinleme ve konuşmadır. Bizleri diğer canlılardan ayıran en önemli özellik konuşabilmektir. Pasif dinleyiciler dahi olsa bireyler dil içinde bazı sözcük ve cümle yapılarını öğrenip analiz edip hazır olduklarında kendileri de bu yapılara ve kelimelere hedef dilde yer verirler. Duyduklarını kavramlaştırarak, formüleştirek, artikülasyon aşamasından sonra özdenetim ile onararak yabancı dilde söylenmek isteneni anlamaya ve bunları yapılandırıp farklı kavramları üretmeye hazır hale gelmiş olacaktır. Konuşma becerisinin ediniminde doğru tonlama ve vurgunun öğretici tarafından doğru şekilde öğretilmesi ve model olunması ile öğrenciler yabancı dilde kendilerini sözlü olarak başarı ile ifade edebilmektedirler.

Dinleme becerisine sınıf içi etkinliklerde gerektiği kadar yer verilmemesi hem materyal kaynaklı hem de öğretici kaynaklı sorunlardan sayılabilir. Öğreticinin dinleme becerisinin öneminin farkında olması ve öğrencilere bunun önemini vurgulayarak derslerinde yer vermesi elzemdir. Maalesef, ders müfredatında verilen eğitim öğretim zamanı içinde tamamlamak gibi kısıtlayıcı durumlar sebebiyle öğretmenler dinleme ve konuşma becerilerine yeterince yer ayırmayabilmektedir. Çünkü dinleme etkinlikleri yapılırken ayrılan süre, en az iki kez dinleme, üzerine konuşma, alıştırmaları yapma, doğruluklarını kontrol etme gibi durumlar nedeniyle yetersiz kalmaktadır. Yine aynı şekilde konuşma aktivitelerinde öğrencilerin hazır oluşlarının beklenmesi, ısınma alıştırmaların yapılması, konuşma becerisinin üretici bir beceri olması sebebiyle zaman gerektirmesi, konuşma sırasında sabırlı davranarak, telaş ve acele ile stres yaratmamak gibi durumlarda yine zamanın yetersizliğini görmekteyiz. Tüm bunlara rağmen öğreticiye düşen iyi bir planlama ile konuşma ve dinleme aktivitelerini en azından entegre şekilde yapmaya çalışarak hem takip edilmesi gereken müfredatın aksamaması sağlanır hem de öğrencilere bu iki beceri kazandırılmaya çalışılır. İkinci dil ediniminde, hedef dilin konuşulduğu ülkede olunması kişilerin dili otantik, doğal ortamında kullanması mümkünken, yabancı dil

öğretiminde bu ne yazık ki bu kadar kolay değildir. Bu yüzden yabancı dil öğreten kişilerin, devamlı pozitif bir yaklaşımla öğrencilere önce hazır kalıp cümlelerle diyaloglara dahil etmek, utanmak gibi olumsuz duyguları arkada bırakmalarını sağlamakla yükümlü oldukları söylenebilir. Sonrasında daha gerçek durumlar için dile maruz kalınacak ortamları yaratmak öğreticinin yapabileceği etkinliklerdendir. Örneğin, gerçek bir mailleşme örneği, ya da hedef dildeki biriyle konuşma imkânı, gazete dergi ya da televizyon haberleri, sosyal medya kullanımı ile bunları gerçekleştirebilirler.

Konuşma ve dinleme becerisi kadar okuma ve yazma becerilerinin de bir yabancı dil öğrenmede önemini yadsıyamayız. Günümüzde sadece sözlü iletişim olmamakla birlikte artık birçok alanda yazılı iletişim yolları da revaçtadır. Gazeteler, dergiler, sosyal medya, e-maileşmeler, bilgiye erişmek için kullanılan web siteleri gibi birçok kaynak kullanımı okuma becerisinin önemini vurgulamaktadır.

Okuduğunu anlama dışında, okuduğunu yazılı şekilde aktarma becerisi özellikle içe dönük karaktere sahip dil öğrencileri için avantajlı bir durumdur. Sözlü iletişim her ne kadar iletişimin en hızlı yolu olsa da yazılı iletişimin hata yapmada ve kişilere bunları fark edip düzeltme şansı verdiği için daha konforlu hissettirirken, kişilerin kendilerini hata yapma korkusundan uzak daha özgürce ifade etmelerini sağlamaktadır. Diğer becerilerde olduğu gibi okuma ve yazma becerileri birbiriyle bütünleşmiş şekilde öğrenilebilecek etkinliklerle sınıfta yer alabilmektedir. Örneğin, öğrencilerin hedef dilde okudukları bir metnin özetlenmesini yazarak yapabilmeleri hem okuduğunu anlama, algılama, sentezleme becerilerini geliştirirken, hem de bunu belli bir düzen, sıra kurallar ve düşünce akışı şeklinde yazıya dökerek bir konu hakkındaki görüş, düşünce ve hislerini yazıya aktarma becerilerini geliştirmiş olurlar. Gelişen teknoloji ve imkanlarla, öğrencilerin, hedef dilin konuşulduğu ülkede dili öğreniyor olmaları, yazılı kaynaklara ulaşmak açısından bir engel teşkil etmemektedir. Öğrenciler internet yoluyla istedikleri kaynaklara ulaşabilmekte ve bu kaynaklarla öğretici hem sınıf içi hem sınıf dışı etkinlikler üreterek öğrencilerin otantik şekilde hedef dile maruz kalmasını sağlayabilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, bir dile hâkim olmanın koşullarından olan dört beceri edinimine bir bütün olarak bakılmalı ve her birine gereken önem verilmeli ve buna göre öğretim adımları, stratejileri ve etkinlikleri belirlenmelidir. İster konuşma ve dinleme isterse yazma ve okuma olsun hiçbir beceri diğerinden daha üstün ya da önemli değildir. Aksine bir becerinin gelişimi diğerine

bağlı olduğu gibi bir diğerini de tetikleyebilir. Örneğin, okuduğunu anlayabilen bir öğrenciden okuduğu ve anladığı metnin bir özetini yazması istendiğinde okuma becerisi yanında yazma becerisini de geliştirmiş oluruz. Buna ek olarak okuduğu bir metni ve dinlediği bir haberi birbirine bağlayarak özet şeklinde anlatması istenebilir. Bu şekilde de hem okuma hem dinleme hem de konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuş oluruz. Tüm beceriler bu anlatılanların ışığında bakıldığında birbirine entegre şekilde gitmektedir. Bu aşamada öğrencilere bu becerilerin edinilmesinin öneminin kavratılması oldukça önemlidir ve burada en önemli rol eğitimcilere düşmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin, başka kültürlerden gelen bu öğrencilere öncelikle Türk kültürü ile kaynaştırma için mümkün olduğunca öğrencileri gerçek yaşama dahil ederek eğitim ortamlarını hazırlamaları gerekir. Aynı zamanda, öğrencilere Türkçeyi neden öğrenmeleri gerektiğini ve bunun onlara sağlayacağı faydaları öğrencilerle paylaşarak öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde motivasyon sağlanmalıdır. Motivasyon ve kaygının olması gerektiği kadar, etkisiyle öğrenciler, dili öğrenme gerekliliklerinin farkına vararak süreci ciddiye alırlar. Bu da dil edinim süreçlerini olumlu yönde etkiler. Aynı zamanda, bir eğiticinin özenli ve nokta atışı yaparak seçtiği materyal ve etkinliklerin eşliğinde sınıfta başarılı bir dil edinimi ortamı yaratması kaçınılmazdır. Her becerinin gelişimi için özel etkinlikler olsa da genelde bahsi geçen dil becerilerinin entegre şekilde geliştirilmesine yönelik etkinliklerin tercih edilmesi yine öğretici tarafından gözden kaçırılmaması gereken önemli bir detaydır.

KAYNAKÇA

- Abu-Melhim, A. (2009). Re-evaluating the effectiveness of the audio-lingual method in teaching English to speakers of other languages. *International Forum of Teaching and Studies*, 5(2), 39-45.
- Ahrenholz, B. (2017). Erstsprache- Zweitsprache -Fremdsprache. In: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (2017) (Ed.). *Deutsch als Zweitsprache*. DTP Bd. 9, Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, 3-16.
- Ahrenholz, B. (2017b). Zweitsprachenerwerbsforschung. in: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (2017) (Ed.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Deutsch als Zweitsprache. Winfried Ulrich.2. Aufl. Baltmannsweiler. Schneider-Verl. Hohengehren, 64-81.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıklarına etkisi. *TürkKütüphaneciliği Dergisi*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Dil gelişimi. Aysel Köksal Akyol (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I* içinde (s. 270-293). Ankara: Anı.
- Arıcı, A.F. (2003). Okumayı Niye Sevmiyoruz: Üniversite Öğrencileriyle Mülakatlar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*: 5(10): 91-100.
- Artar, M. (1998). Ankara’da yaşayan 9-26 aylık çocuklarda aile bilgisine dayalı dil normlarının saptanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Asher, J. (2006). "The total physical response approach to second language learning." *Modern Language Journal* 53: 3-17.
- Atli, M. (2012). “Yabancı Dil Nasıl Edinilir?”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi: 2 (22), 56-67, Elâzığ
- Avcı Y. (2002) "Türkçenin Yabancı Dil olarak öğretiminin kültür ve yöntem boyutu" http://yadem.comu.edu.tr/1stELTKonf/TR_Yusuf_AvciTürkenin_Yabancı_Dil.htm (Erişim adresi 20.12.2010)
- Aydın, A. (2013) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 6. Baskı, Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık
- Aydın, B. (2007). *Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri*. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Aydın, E. (2021). *Telkin Yöntemi'nin dil öğretimindeki yeri ve yabancılara Türkçe öğretimindeki durumu*. Journal of Sustainable Educational Studies (JSES), 2(2), 9-18..
- Azam, Md Ikbal (2005) "English language in Bangladesh" The Daily Star Vol. 5, no. 289, p.20
- Bancroft, W. J. (1978). The Lozanov Method and Its American adaptations. *Modern Language Journal*, 62(4): 167-175.
- Başal, H. A. (2003). Nasıl mutlu çocuk yetiştirebilirim? Ankara: Morpa.
- Batur, Z., (2017). Türkçe Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Edinimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 42-75.
- Bausch, K (1979) Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. In: *Linguistische Berichte* 64/79, 3-35.
- Berk, R. A. (2013). Multimedia teaching with video clips: Tv, movies, youtube, and mtv in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21.
- Beldag, A., & Balci, M. (2018). Sosyal Bilgiler dersinde tahmin, gözlem, açıklama (TGA) yönteminin kullanımı: örnek etkinlikler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 1-16 (doi: 10.29329/mjer.2018.147.1).
- Bernstein, B. (1975), *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique*, Published by Rowman and Littlefield Publishers Inc., Boston.
- Bilgisu, G., Yabancılara Türkçe Öğretimi Online Kütüphanesi. <https://yabancilaraturkce.gurkanbilgisu.com/>
- Bircan, İ., Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Bloomfield, L. (1933). *Outline guide for the practical study of languages*. Baltimore, Linguistic Society of America.
- Bozkurt, F. (2014). *Türklerin Dili*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Brown, H. D. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th Ed.). White Plains: Pearson Education.
- Brown, R. (1973) *A First Language*. Cambridge: Harvard Press.
- Brown, R. ve C. Hanlon (1970) "Derivational complexity and order of acquisition in child speech." In J. Hayes (Ed.), *Cognition and the Development of Language*. New York: Wiley, pp. 155-207.

- Burt, M. K. (1975). *Error Analysis in the Adult EFL Classroom*. *TESOL Quarterly*, 9: 53-63.
- Can, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi: Basılmamış doktora tezi.
- Carroll, F. (1965) "The other side of the brain and foreign language learning." Paper presented at the 12th annual TESOL conference, Mexico City, April 1978.
- Carroll, J. (1964) "The prediction of success in intensive foreign language training." In R. Glazer (Ed.), *Training Research and Education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Celce-Murcia, M. (2001). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25, 459-480.
- Chastain, K. (1969). The Audio-Lingual Habit Theory Versus the Cognitive Code-Learning Theory: Some Theoretical Considerations. *IRAL*, 7 (2), 97-106.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on Language*. London: Temple Smith.
- Chomsky, (2007). *Demokrasi ve Eğitim*. C. P. Otero (Ed.), İstanbul: Bgst Yayınları
- Corder, S.P. (1967). The significance of a learner's errors. *IRAL*, 5(4), 161-170.
- Cortazzi, M. ve L. Jin (1999) "Cultural mirrors", culture in second language teaching and learning, Ed.by.Eli Hinkel, Cambridge University Press, pp.196-219.
- Coşkun, H. (2009). Türkiye ve Almanya'da Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Karşılaştırılması. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 61-73.
- Crawford, J. (2004). Language Choices in the Foreign Language Classroom: Target Language or the Learners' First Language? *RELC Journal*, 35 (1), 5-20. Retrieved December 21, 2008, from: <<http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/1/5>>
- Curran, C. A. (1976). *Counseling-learning: A whole-person model for education*. New York: Grune & Stratton.
- Çakır, İ. (2010). The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (4), s.9-67.

- Çelik, C. (2019). Oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Çelik, F. (2019) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisini (Sayfa 32-41) *Journal Of International Social Sciences Academic Researches Dergisi*- C:3- -S:3 Yıl: 3- 2019 Yılı
- Çiftçi, H. (2001). *Erken çocuk döneminde gelişimi destekleyen oyunlar oynuyorum, eğleniyorum, öğreniyorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, T. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan temel düzey ders kitaplarının içerik ve şekil yönünden incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Demircan, Ö. (2013) *Yabancı Dil öğretimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Demirci, K. (2008) *Davranışsal Dil Bilimine Kısa Bir Bakış*: L. Bloomfield ve B. F. Skinner Yaklaşımları. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten
- Demirel, Ö. (2000). *Yabancı Dil Öğretimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Deniz, K. (2000). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Denkci-Akkas, F. & Coker, B. (2016). The use of communicative approach in 9th grade EFL classes. *Eurasian Journal of Educational Research*, (65), 71-90. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.65.05>
- Doğan, C. (2013). *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat Yayınları.
- Dörnyei, Z. (2008). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dulay ve Burt, (1974). Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilig*, 35, 181-190.
- Edmondson, W. J.; House, J. (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4., aktualisierte und erw. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 1697).

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition* (Vol. 2). New York: Oxford University Press.
- Erdem, M.D., Gün, M., Sever, P., (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Alternatif Yöntemler / Selection Of A Method And Other Alternative Methods In Teaching Turkish As A Foreign Language, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>. 8735, p. 549-566.
- Fanselow, J. (1977). Beyond Rasomon – conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11(1), 17-39.
- Fitzgerald, J. (1994). English as a Second Language Learners' cognitive reading processes: A review of research in US. *Review of Educational Research*. 65, 145-190
- Foster, P. (1990). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 3(26), 402-432.
- Gass, S. M. ve Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3rd Ed.). New York & London: Routledge.
- Göçer, A. (2010). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 1-16.
- Göçen, G. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem*. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (18), 23-48. DOI: 10.29000/rumelide.705499.
- Göksu, A. ve Genç, B. (2013). A longitudinal study of effects of European language portfolio on reading skill. *Kastamonu Education Journal* 21.1, 131–144.
- Güleryüz, F. (1990). 48–60 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gümüş, M., *Dil Öğretiminde Temel Beceriler*, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
https://www.academia.edu/9765635/D%C4%B0L_%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0NDE_TEMEL_BECER%C4%B0LER
- Gün, M., Akkaya, A., ve Kara, Ö. T. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(6), 1-16.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148,
- Henrici, G. ve Riemer, C. (2007). Zweitsprachenerwerbsforschung. (Ed. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke
- Impraim Kelağa, A. (2005), (Triarhé –Herrman’dan aktaran) Yunanistan’da (Batı Trakya’da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe Ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi Ve Öğretimi Anabilim Dalı. (Basılmamış Doktora Tezi)
- İşcan, A. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 6(3), 939-948.
- James, S. L. (1998). *Normal language acquisition*. London: College-Hill
- Jeuk, S. (2003). Schriftaneignung und Grammatisierung bei mehrsprachigen Kindern im Anfangsunterricht [Acquisition of written language and grammar learning in multilingual children in elementary instruction]. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 73, 35–55.
- Karaman, (2020). *Davranışçı Öğrenme Kuramı Bağlamında Korku Çekiciliği*. SOCIAL SCIENCES STUDIES JOURNAL (SSSJJournal)
- Kandemir, M. (2016). Bilişsel gelişim. Ş. Işık (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 89-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (29), 39-55.

- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. İçinde (Ed.: Murat Özbay). *Yazma eğitimi* (s. 21-43), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Katerinov, K. (1984). *Rassegna dei Principali Metodi per L'insagnamento delle Lingue Straniera*. Perugia: Guerra.
- Kazancı, E. (2017). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ifade edici ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi*: Van: Yüksek Lisans Tezi
- Keskin, F. ve Okur, A. (2013). Okuma Eğitimi. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker. 293-308.
- Kızıltaş, Y. (2020). *İkinci Dil Edinimindeki İlkokul Öğrencileri: Stephen Krashen'in Monitör Hipotezi Perspektifinden Kuramsal Bir Değerlendirme*, Diyarbakır.
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler (ss. 81-111), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (Editör: A. Şahin). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Krashen, S. (1985) D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. ve H. Seliger (1975) The essential contributions of formal instruction in adult second language learning. *TESOL Quarterly* 9: 173-183.
- Krashen, S.D. (1982) *Principies and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *TÜBAR XIII*, s.287-309.
- Kurulgan, M., Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), ss.237-258.

- Kutluda, A., (2008) Bilişsel Öğrenme Kuramı Işığında Türkçe Dersi Hedeflerine Uygun Olarak Kullanılabilecek Yöntem Ve Teknikler, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Larsen-Freeman, D. ve Long, M.H. (2014). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.
- Lenneberg EH (1967) *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Levelt, Willem J.M. (1995). The Ability to Speak: From Intentions to Spoken Words. *European Review*, 3(1), 13-23.
- Liu, Q., & Shi, J. (2007). *An analysis of language teaching approaches and methods - Effectiveness and weakness*. US-China Education Review, 4(1), 69-71.
- Loewen, S. (2007). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Loewen, S. ve Reinders, H. (2011). *Key Concepts in Second Language Acquisition*. New York: Palgrave Mac Millan.
- Long, M. (1977). *Second language acquisition and task based language teaching*. USA: WileyBlackwell.
- Long, M.H. ve Richards, J.C. (1999). Series editors' preface. In E. Hinkel, (Ed.) *Culture in second language teaching and learning*. NY: Cambridge University Press.
- Lozanov, G. (2006). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. Switzerland: Gordon & Breach Science Publishers: 5-113.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold
- Maarif Vakfı, (2020). YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogr_etimi_Programi1.pdf. İstanbul
- Maden, S., Dincel, O., ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygıları [Writing anxieties of people who learn Turkish as a foreign language]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kultur Egitim Dergisi*, 4(2), 748-769.

- Magilow. (1999). *Error Correction and Classroom Affect*. Teaching German, 32(2), 125-129.
- Maviş, İ. (2015). Çocukta dil edinim kuramlar. S. Topbaş (Ed.). *Dil Ve Kavram Gelişimi İçinde* (s. 39-73). Ankara: Kök.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, *A1, A2, B1 SEVİYELERİ YABANCI DİLLER TÜRKÇE KURS PROGRAMLARI*.
http://ookgm.meb.gov.tr/program_v1/pages/index.php?kt_id=10.
<http://hbogm.meb.gov.tr/> Ankara
- Mounin, G. (1967) *Historia de la lingüística. Desde los Origenes al Siglo XX*, Madrid, Gredos.
- Mowlaie, B., & Rahimi, A. M. (2010). The effect of teachers' attitudes about communicative language teaching on their practice: do they practice what they preach. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 9, 1524-1528
- Neuner G. (1995). Gerhard, Materialien zur Lehrerfortbildung. Grammatikarbeit im Tertiärsprachenunterricht. Teil 5/Abschnitt 2 unveröff. Erprobungsfassung.
- Oflaz, A. ve Bolat, H. (2012). Almanca Öğreniminde Ana Dili ve İngilizce Kaynaklı Girişim Hataları *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/1 Winter 2012, p.1635-1651, TURKEY
- Okur, A. (2003). Hayvan masallarının ana dili öğretiminde dil, üslup ve eğitim yönünden yeri ve önemi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Oller, J. (1979). *Language tests at school*. London: Longman. Onan, B. (2012). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel.
- Oradee, T. (2012). Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving and Role-Playing). *Interational Journal of Social Science and Humanity*, 2 (6), s.533-535.
- Özbay, M. (2009). Türkçe Eğitimi bölümleri İçin Lisans Programı Önerisi. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri* (s. 311-334). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil Psikolojisi ve Türkçe Öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 6(11), 933-973
- Özçimen, A. (2008). Etkili–Anlaşılır Konuşma Eğitimi İçin Gerekli Temel Faktörler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, s.155-166.
- Özdemir, O. (2012). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 Seviyesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanması Üzerine Bir Çalışma, *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3, s.1-25.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ankara: Ümit.
- Özyürek, A. (2017). Bilişsel gelişim. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde (s:89-128). Ankara: Vize.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Turkish Studies*, 4, 1819-62.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*. 5-25.
- Richards, J. C., ve Rodgers, T. H. (2002). *Approaches and Methods in language teaching*. The USA: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of L1 in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rinvoluceri, M. (1988). The humanistic exercise. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 194-210). Cambridge: Cambridge University Press.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Morpa.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 17-46.

- Seçilmiş, S. (1996). Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10(3), 209-23.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya), İstanbul: Gönül Yayınevi.
- Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi [Turkish teaching]*. Ankara: Ani Publishing. Sever,
- S. (2018). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Solmaz, F. (1997). Altı yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Söylemez, S., (2016) *Yabancı Dilde Okuma Öğretimi*, Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış, sf.43, Çizgi Kitapevi Yayınları
- Stafford, C. ve G. Covitt (1978) "Monitor use in adult second language production." *ITL: Review of Applied Linguistics* 39-40: 103-125.
- Stevick, E. (1996). Memory, Meaning and Method. (2nd. Edn.). Boston, Heinle & Heinle
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme Ve Bunun Öğrenci Başarisina Etkisi*, Eğitim Yayınevi 44
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition* (235–253). Rowley, MA: Newbury House
- Şahin, E. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6, 433-449.
- Şen, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmek Üzere “Bellek Stratejilerinin” Kullanımı. *E-Dil Dergisi*, Sayı 4, 64-83. Crystal, David The Cambridge Encyclopedia.
- Şimşek, R. (2006). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Temel Dil Becerileri Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

- Tan, Ş. (2017). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Taştekin, A. (2016). Dil Psikolojisinin İlgi Alanları. *Turkish Studies*, 11(4), 987-1000.
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). Erken çocuklukta dil edinimi. Ankara: Vize.
- Temiz, G. (2002). Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Topbaş, S. (2001). Dil gelişiminin sosyal temelleri: Çocukta dil ve kavram gelişimi. Seyhun Topbaş (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1318, AÖF: 717. 75-93.
- Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *E-dil Dergisi*, 1, 101-11.
- Türker, M. (2007). *Proje Tabanlı Öğrenmenin Yabancı Dil Kullanımında Konuşma Yeterliliğine Etkisinin Değerlendirilmesi*, Ankara.
- Uçak, S. (2016). Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma, *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1.(1)-65
- Ungan, S. (2007). Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1). 218-228.
- Ur, P. (2012). Accuracy and Error Correction (Powerpoint Slides). *ETAI Miniconference, Kiryat Ono*, Autumn Teachers' Conference, Brno.
- Uyaniker, P. (2018). Turkish Teachers' and Students' Preferences of Error Correction in Different Levels of Proficiency. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 116-130.
- Uygur, N. (1995). *Kültür kuramı*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Üğüten, S. & Şanal, F., *Dinleme Becerisi*, Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış, sf.34, Çizgi Kitapevi Yayınları
- Ülgen, G. (1995). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

- Vanpatten, B ve Benati, A. (2015), *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Continuum.
- Vanpatten, B. (2003). *Key Terms in Second Language Acquisition* (2nd Ed.). London: Bloomsbury.
- Vanpattern B. (1996). *Theories in Second Language Acquisition; An Introduction*. London: LeA.
- Vardar B. (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, Multilingual Yayınları, İstanbul 2002.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Yağcı, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2(4), 2-10.
- Yalçın, S. D. (1998). Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık, *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildiriler*, s. 145-152, AÜ TÖMER Gaziantep Şubesi Yayını.
- Yardımcı, M. (1994). *Türkçenin Ses Özellikleri Yazım Kuralları ve Noktalama*. İzmir: Ürün Yayınları.
- Yılmaz, Ö. (2019). *İlköğretim Yabancı Dil Öğretiminde Akran Eğitiminin Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.

EKLER

EK 1: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Örnek Dinleme Ders Planı

... / ... / 2020

YABANCILARA TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI (2.HAFTA)

BÖLÜM I: Ünite 4

SÜRE	2 saat
DERS	TÜRKÇE
SEVİYE	A2
TEMA	SELAMLAŞMA, TANIŞMA

BÖLÜM II:

DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLAR	Genel: Öğrenci/Kursiyer; günlük hayatta kullanılan selamlaşma, kendini tanıtmaya, hal hatır sorma ve vedalaşma, kişisel bilgileri, sevdiği spor ve oyunlara ilişkin kalıpları dinleme, konuşma, okuma, yazma ifadelerini yerinde kullanabilir Dinleme: Öğrenci/Kursiyer; Alışveriş konulu bir diyalogu şimdiki zaman ve geniş zaman ifadelerini kullanarak hazırlayıp sunabilir. (Sipariş verme, alışveriş listesi hazırlama) b. Alışveriş konulu bir diyalogda fiyat sorup söyleyebilir. c. Bir menü hazırlayıp diyalog ile sunabilir, d. Resimde görülen iki menüyü fiyat yönünden kıyaslayabilir. e. Resimde görülen iki restoranı servis yönünden kıyaslayabilir. f. Resimde görülen iki restoranın yemeklerini lezzet yönünden kıyaslayabilir. g. Lokanta veya benzeri yerlerde menüde istediği ya da istemediği şeyleri basit günlük terimlerle ifade edebilir. h. Yiyecek ve içecek ilgili kelimeleri ve terimleri kullanabilir. i. Yiyecek ve içecek konusunda miktar ile ilgili günlük ifadeleri kullanabilir. j. Yiyecek ve içecek konusunda fiyat ve ödeme ifadeleri kullanabilir.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Doğrudan Öğretim Yöntemi, İşitsel Dil Yöntemi, İletişimsel Yaklaşım, Beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama-yaratıcı drama, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlar. Planlı grup çalışmaları, bireyselleştirilmiş öğretim, birleştirilmiş beceriler, beceri geliştirme çalışmaları yöntem ve teknikleri uygulanabilir.

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Bilgisayar, cep telefonu, projeksiyon, ders kitabı, video, dinleme parçaları, okuma metinleri
DERS ALANI	Sınıf
ETKİNLİK SÜRECİ	
1. Sınıfa ilk girişte selam verilir, her bir öğrenci ile göz teması kurulur, beden dili kullanılır. 2. Öğretmen yiyecek ve içeceklerle ilgili kelimeleri vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur. 3. Öğretmen öğrencilerin bu kelimeleri tekrar etmesini ister. 4. Diyaloglarda, metinde anlamı bilinmeyen kelimeler bulunur-anlamı tahmin edilir-sözlükten araştırılır-anlamı öğrenilir ve anlamlı-kurallı cümle içerisinde kullanılır. 5. Öğrencilerden role-play yaparak bir restoran senaryosunu oynamaları istenir. 6. Öğrencilerin öğretmenin sınıfa getirdiği bir restoran menüsü üzerine konuşmaları istenir. 7. Öğrencilerin öğretmenin sınıfa getirdiği bir alışveriş diyalogu videosunu izleyip üzerine konuşmaları istenir. 8. Öğrencilerin hem okudukları hem dinledikleri materyali yazarak ve konuşarak özetlemeleri istenir.	
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Öğretmenin referans göstereceği bir internet sitesinde tanışma sorularını ve diyalogları dinleyiniz ve bir arkadaşınızla pratik yapınız.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler	Ders Kitabında ilgili alıştırmaların cevaplandırılması, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verilmesi, yapılan role-play alıştırmalarında uygun diyalogları kurabilmesi, dört dil becerisinin ne oranda geliştiği, dört dil becerisini günlük yaşamında ne derecede kullandığı, bu dil becerilerini eleştirel düşünebilmede, problem çözebilmede, yaratıcılıkta ne derecede kullandığı, sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği göz önünde bulundurulur.
---	--

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Dinlerken/izlerken önemli buldukları cümleleri, önemli bilgileri vb. not almaları konusunda teşvik edilir. Öğrencilerin kendi seslerini kendilerini tanıtırken kayıt alıp ardından dinlemeleri teşvik edilir.
---	---

.....
 ... Sınıf Öğretmeni

.../
2
 020

Okul Müdürü

EK 2: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Örnek Okuma Ders Planı

... / ... / 2020

YABANCILARA TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI (10.HAFTA)

BÖLÜM I: Unite 4

SÜRE	2 saat
DERS	TÜRKÇE
SEVİYE	A1
TEMA	AİLE İLİŞKİLERİ VE ÇEVRE

BÖLÜM II:

OKUMA BECERİSİ KAZANIMLAR	Genel: Öğrenci/Kursiyer, Aile ve akrabaların karakter, fiziksel özellikleri, giysi ve aksesuarları, yaşanılan ortamlara ilişkin kalıpları dinleme, konuşma, okuma, yazma ifadelerini yerinde kullanabilir. Okuma: Öğrenci/Kursiyer, a. Aile bireyleri, arkadaşlarla ilgili basit ifade ve ibareleri içeren metni genel olarak anlar. b. Okuduğu metindeki sesleri ayırt eder ve kelimeleri doğru okur. c. Verilen ipuçlarını kullanarak metinde geçen aile bireyleriyle ilgili tahminde bulunur. d. Okuduğu metnin temasını ve ana fikrini seçer. e. Afiş ve duyuruları okur, anlar. f. Okuduğu metindeki bilgiyi kendi kelimeleriyle anlatır. g. Okuduğu metin hakkında soru sorar, sorulan sorulara cevap verir.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Doğrudan Öğretim Yöntemi, İşitsel Dil Yöntemi, İletişimsel Yaklaşım, Beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama-yaratıcı drama, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlar. Planlı grup çalışmaları, bireyselleştirilmiş öğretim, birleştirilmiş beceriler, beceri geliştirme çalışmaları yöntem ve teknikleri uygulanabilir.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Bilgisayar, cep telefonu, projeksiyon, ders kitabı, video, okuma metinleri
DERS ALANI	Sınıf

ETKİNLİK SÜRECİ	
1. Sınıfa ilk girişte selam verilir, her bir öğrenci ile göz teması kurulur, beden dili kullanılır. 2. Öğretmen dersin hedeflerini dile getirir. 3. Öğretmen vurgu ve tonlamaya dikkat ederek kitaptaki diyalogları okur. 4. Diyaloglarda anlamı bilinmeyen kelimeler bulunur-anlamı tahmin edilir-sözlükten araştırılır-anlamı öğrenilir ve anlamlı-kurallı cümle içerisinde kullanılır. 5. Öğrencilerden aile ile ilgili metni okumaları istenir. 6. Okudukları metni kendi cümleleriyle anlatmaları istenir. 7. Öğretmen okunan metinle ilgili doğru/yanlış soruları sorar. 8. Öğrencilerden öğretmenin getirdiği bir metni okuyup, içinden arkadaşlarına sormak üzere sorular çıkartmaları istenir.	
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Sınıf arkadaşlarınızla "aile, arkadaş, akraba" gibi başlıklara göre verilen kısa tanıtım yazılarını okuyunuz ve soruları cevaplayınız.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler	Ders Kitabında okuduğunu anlama alıştırmaların cevaplandırılması, öğretmenin sınıfa getirdiği bir özetleme alıştırmalarının yapılabilmesi, bir okuma parçası içinde detay bilgilerin çıkarılabilmesi, dört dil becerisinin ne oranda geliştiği, dört dil becerisini günlük yaşamında ne derecede kullandığı, bu dil becerilerini eleştirel düşünebilmede, problem çözebilmede, yaratıcılıkta ne derecede kullandığı, sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği göz önünde bulundurulur.
---	---

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bir diyalog ya da metni önemli buldukları cümleleri, önemli bilgileri vb. not almaları konusunda teşvik edilir. Öğrencilerin arkadaşlarının yazdıkları yazıları kontrol amaçlı (peer-check) okumaları teşvik edilir.
---	--

.....

... Sınıf Öğretmeni

.../

....../2

020

Okul Müdürü

EK 3: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Örnek Yazma Ders Planı

... / ... / 2020

YABANCILARA TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI (14.HAFTA)

BÖLÜM I: Ünite 4

SÜRE	2 saat
DERS	TÜRKÇE
SEVİYE	A1
TEMA	ALİŞKANLIKLAR VE TERCİHLER

BÖLÜM II:

YAZMA BECERİSİ KAZANIMLAR	Genel: Öğrenci/Kursiyer; Günlük hayatta kullanılan selamlaşma, kendini tanıtmaya, hâl hatır sorma ve vedalaşma, kişisel bilgileri, sevdiği spor ve oyunlara ilişkin kalıpları dinleme, konuşma, okuma, yazma ifadelerini yerinde kullanabilir Yazma: Öğrenci/Kursiyer; a. En sevdiği film, aktör /aktris, hayvan vb hakkında basit ibare ve ifadeleri kullanarak paragraf yazabilir b. Hobi ve tercihlerini içeren basit ifade ve ibareleri doğru yazabilir c. Rakamsal olarak verilen saatleri çizdiği saate yerleştirerek yazı ile ifade eder d. İletişim araçlarını kullanarak davette/öneride bulunur. E-Posta, sms, kartpostal vb. e. Günlük faaliyetleri içeren resim albümünden yazılı metin oluşturur f. Karışık verilen cümleleri sıraya koyarak paragraf yazar g. Verilen isimler, ulaşım vasıtaları, ayrılma/varış saatlerini kullanarak cümleler oluşturur.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Doğrudan Öğretim Yöntemi, İşitsel Dil Yöntemi, İletişimsel Yaklaşım, Beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama-yaratıcı drama, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlar. Planlı grup çalışmaları, bireyselleştirilmiş öğretim, birleştirilmiş beceriler, beceri geliştirme çalışmaları yöntem ve teknikleri uygulanabilir.

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Bilgisayar, cep telefonu, projeksiyon, ders kitabı, video, okuma metinleri
DERS ALANI	Sınıf
ETKİNLİK SÜRECİ	
1. Sınıfa ilk girişte selam verilir, her bir öğrenci ile göz teması kurulur, beden dili kullanılır. 2. Öğretmen öğrencilerin günlük rutinleri hakkında sorular sorar. 3. Öğretmen rutin bir günün anlatıldığı bir e-postayı öğrencilere tanıtır. 4. Metinde ve dinlenecek parçada anlamı bilinmeyen kelimeler bulunur-anlamı tahmin edilir, sözlükten araştırılır, anlamı öğrenilir ve anlamlı-kurallı cümle içerisinde kullanılır. 5. Öğrencilerden e-posta örneklerini okumaları istenir. 6. Öğrencilerden karışık halde verilen cümlelerin anlamlı bir hale gelecek şekilde sıralanması istenir. 7. Öğretmenin getirdiği bazı kısımları boş bırakılmış bir metni doldurmaları istenir. 8. Okudukları bir kısa paragrafla dinledikleri bir metnin yazılı olarak özetini yazmaları istenir.	
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Rutin bir gününüzü anlatan bir kısa paragraf yazınız.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler	Verilen karışık cümlelerin anlamlı bir bütün haline getirilebilmesi, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verilmesi, okuduğunu yazılı olarak özetleyebilmesi, dinlediğini ve okuduğunu sentezleyerek yazabilmesi, dört dil becerisinin ne oranda geliştiği, dört dil becerisini günlük yaşamında ne derecede kullandığı, bu dil becerilerini eleştirel düşünebilmede, problem çözebilmede, yaratıcılıkta ne derecede kullandığı, sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği göz önünde bulundurulur.
---	--

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bir paragraf yazarken ihtiyaç duydukları önemli buldukları cümleleri, önemli bilgileri vb. not almaları konusunda teşvik edilir. Öğrenciler birbirlerinin yazdıkları yazıları ve öğretmenin sınıfa getirdiği örnek yazıları inceleyerek kontrol etmeleri için teşvik edilir.
---	--

.....
 ... Sınıf Öğretmeni

.../.../2020

Okul Müdürü

EK 4: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Örnek Konuşma Ders Planı

... / ... / 2020

YABANCILARA TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI (10.HAFTA)

BÖLÜM I: Ünite 4

SÜRE	2 saat
DERS	TÜRKÇE
SEVİYE	A1
TEMA	YİYECEK VE İÇECEKLER

BÖLÜM II:

KONUŞMA BECERİSİ KAZANIMLAR	Genel: Öğrenci/Kursiyer; Günlük hayatta kullanılan selamlaşma, kendini tanıtma, hal hatır sorma ve vedalaşma, kişisel bilgileri, sevdiği spor ve oyunlara ilişkin kalıpları dinleme, konuşma, okuma, yazma ifadelerini yerinde kullanabilir Konuşma: Öğrenci/Kursiyer; Alışveriş konulu bir diyalogu şimdiki zaman ve geniş zaman ifadeleri kullanarak hazırlayıp sunabilir (Sipariş verme, alışveriş listesi hazırlama). b. Alışveriş konulu bir diyalogda fiyat sorup söyleyebilir. c. Bir menü hazırlayıp diyalog ile sunabilir, d. Resimde görülen iki menüyü fiyat yönünden kıyaslayabilir. e. Resimde görülen iki restoranı servis yönünden kıyaslayabilir. f. Resimde görülen iki restoranın yemeklerini lezzet yönünden kıyaslayabilir g. Lokanta veya benzeri yerlerde menüde istediği ya da istemediği şeyleri basit günlük terimlerle ifade edebilir. h. Yiyecek ve içecek ilgili kelimeleri ve terimleri kullanabilir. i. Yiyecek ve içecek konusunda miktar ile ilgili günlük ifadeleri kullanabilir. j. Yiyecek ve içecek konusunda fiyat ve ödeme ifadeleri kullanabilir
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Doğrudan Öğretim Yöntemi, İşitsel Dil Yöntemi, İletişimsel Yaklaşım, Beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama-yaratıcı drama, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlar. Planlı grup çalışmaları, bireyselleştirilmiş öğretim, birleştirilmiş beceriler, beceri geliştirme çalışmaları yöntem ve teknikleri uygulanabilir.

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Bilgisayar, cep telefonu, projeksiyon, ders kitabı, video, okuma metinleri
DERS ALANI	Sınıf
ETKİNLİK SÜRECİ	
1. Sınıfa ilk girişte selam verilir, her bir öğrenci ile göz teması kurulur, beden dili kullanılır. 2. Öğretmen yiyecek ve içeceklerle ilgili kelimeleri vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur. 3. Öğretmen öğrencilerin bu kelimeleri tekrar etmesini ister. 4. Diyaloglarda, metinde anlamı bilinmeyen kelimeler bulunur, anlamı tahmin edilir, sözlükten araştırılır, anlamı öğrenilir ve anlamlı-kurallı cümle içerisinde kullanılır. 5. Öğrencilerden role-play yaparak bir restoran senaryosunu oynamaları istenir. 6. Öğrencilerin öğretmenin sınıfa getirdiği bir restoran menüsü üzerine konuşmaları istenir. 7. Öğrencilerin öğretmenin sınıfa getirdiği bir alışveriş diyalogu videosunu izleyip üzerine konuşmaları istenir. 8. Öğrencilerin hem okudukları hem dinledikleri materyali yazarak ve konuşarak özetlemeleri istenir.	
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Bir restorana gittiğinizde sipariş vermek için yapacağınız olası bir diyalogu bir arkadaşınızla pratik yapınız.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler	Ders Kitabında ilgili alıştırmaların cevaplandırılması, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verilmesi, yapılan role-play alıştırmalarında uygun diyalogları kurabilmesi, dört dil becerisinin ne oranda geliştiği, dört dil becerisini günlük yaşamında ne derecede kullandığı, bu dil becerilerini eleştirel düşünebilmede, problem çözebilmede, yaratıcılıkta ne derecede kullandığı, sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği göz önünde bulundurulur.
---	--

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Dinlerken/izlerken/okurken önemli buldukları cümleleri, önemli bilgileri vb. not almaları konusunda teşvik edilir. Öğrencilerin kendi seslerini kendilerini tanıtırken kayıt alıp ardından dinlemeleri teşvik edilir. Öğrencilerin ailesi, arkadaşları ile öğrendiği cümleleri konuşma pratiği yapmasına teşvik edilir.
---	---

.....

... Sınıf Öğretmeni

.../.../2020

Okul Müdürü

EK 5: Öz Geçmiş

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Hacer Gökçe YILMAZ		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Almanca, Arapça		
Uzmanlık Alanı	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, İngilizce öğretimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Marmara Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	2017
Tez Başlığı	İkinci dil ediniminde teori, model ve yöntemlerin karşılaştırılması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel beceriler		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Hatice İrem ÇOMOĞLU		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

