

Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar¹

Meral GÖZÜKÜÇÜK²
Hüseyin KIRAN³

Özet

Bu çalışmanın amacı, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Araştırmanın yürütülmesinde nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan ve oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 705 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını ölçekle toplanan veriler oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Öğrenciler dil problemlerinden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçek-

¹ Bu çalışma, 12-13 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Araş. Gör. Dr.), Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, meralyaparak@gmail.com

³ (Prof. Dr.), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, hkiran@pau.edu.tr

teki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Anadili, ilkokuma yazma öğretimi, sorun

Issues Faced in Elementary Literacy Teaching to Elementary School Students whose Mother Tongue is not Turkish

Abstract

The purpose of the study is to determine the issues first grade students whose mother tongue is not Turkish face in elementary literacy teaching. General screening model among quantitative research models was used as the research methodology. The proportional cluster sample of the research consisted of 705 first-grade teachers who worked in Diyarbakır city centre, provincial centres, towns, and villages in the 2012-2013 academic year. The data of the research was collected using “Issues Faced in Elementary Literacy Teaching to Students whose Mother Tongue is not Turkish Scale (EWTSMTS)” developed by the researcher. Descriptive statistics techniques were used to analyze the data. The most important issue according to the mean score of the views of the first grade teachers in teaching elementary literacy preparation dimension in the scale is: “Students have difficulty understanding what is being said due to a language barrier”. The most important issue according to the mean score of the views of the first grade teachers when forming syllables from sounds, words, sentences and text sub dimension in the scale is: “Students whose mother tongue is not Turkish have difficulties forming sentences due to insufficient vocabulary knowledge”. The most important issue according to the mean score of the views of the first grade teachers in reaching literacy dimension in the scale is: “Students whose mother tongue is not Turkish write slowly due to not being able to make sense out of words”.

Keywords: Mother tongue, elementary literacy teaching, issue

Giriş

Bir dilin anadili, ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğretimi ya da edinimi kavramlarının ayrı olarak ele alınması gerekmektedir. Anadili, bireyin ana

baba ve yakın çevreden edindiği ilk dildir. Bir dil edinilmemişse, ikinci dil öğretimi ya da yabancı dil öğretimi şeklinde ele alınır (Kılınç ve Tok, 2012: 256). Yabancı dil eğitimi planlamasında dikkat edilmesi gereken bir konu “yabancı dilin öğretildiği ortam”dır; diğer bir deyişle, yabancı dil ya da ikinci dilin hangi ülkede öğretildiğidir. Eğer Türkçe, Türkiye’de öğretiliyorsa burada yabancı dilden çok ikinci dil olarak öğretiliyor olacaktır, eğer İngiltere, Fransa gibi başka bir ülkede öğretiliyorsa yabancı dil olarak öğretilecektir. İkisinin arasındaki en önemli fark Türkçe yabancı dil olarak Türkiye dışında bir ülkede öğrenildiğinde öğrencilerin herhangi bir şekilde Türkiye’ye gelip yaşayıp yaşamayacakları belli değildir. Oysa Türkçe ikinci dil olarak öğrenildiğinde öğrencilerin Türkiye’de yaşıyor ve bu dili günlük hayatlarında kullanıyor durumda olmaları söz konusudur (Bayyurt, 2011: 31). Türkiye’de yaşayan anadili Türkçe olmayan bireyler için Türkçe yabancı değil, ikinci dildir. Bu konuda belirleyici olan dilin hangi ülkede öğrenildiği değil, bulunduğu ülkede bu dille ilgili önceki edinimleridir. Dünyada 1900’lü yıllardan günümüze kadar uygulanan okuma-yazma öğretim yöntemleri incelendiğinde, önemli gelişmelerin olduğu görülür. Okuma-yazma öğretim yöntemleri, sürekli tartışılmış ve sık değişimlere uğramıştır. Önceleri harf yöntemleri kullanılmış, sonra zengin bir tarihçesi olan ve 2000’li yıllardan itibaren rafa kaldırılan, global (cümle-kelime) yöntemler kullanılmış, günümüzde ise sese dayalı yöntemlere geçilmiştir (Güneş, 2007: 11). Ses temelli cümle yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İlkokuma yazma öğretimi boyunca okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu etkinlikleri birlikte yürütülmektedir. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır. Bir ses kavratılırken dinleme, konuşma, görsel okuma, yazma ve yazdıktan sonra okumadan yararlanılmaktadır (Akyol, 2013: 87).

Okula başlamadan önce Türkçe konuşmayan ya da az konuşan öğrencilerin okulun ilk yıllarında Türkçeyi doğru ve etkili kullanması pek mümkün olmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin düşük olmasından dolayı değil, Türkçe ile fazla etkileşimi olmamasından kaynaklanan bir sorundur. Öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi kazanarak okula baş-

lamaları ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin anadilini yok sayarak Türkçe öğretimine girişmek, öğrencilerin ve ailelerin Türkçeye karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Öğrencilerin anadillerini daha tam öğrenmeden, öğrencilere Türkçe öğretmeye kalkışmak hem anadilinin hem de Türkçenin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bu yüzden, iki dilin de öğretimini içeren programlar geliştirme çalışmaları yapılabilir. Türkiye'nin resmî dili Türkçe olduğu için, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin hem anadilini hem de Türkçeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu sorunun eğitim, siyasi, sosyal ve ekonomi gibi bütün boyutlarla ele alınması gerekmektedir. Bu çalışmada, bu sorun eğitim boyutuyla ele alınmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu çerçevede ele alınan alt problemler şunlardır:

1. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın yürütülmesinde nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2007: 77-79). Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan 2092 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından evreni temsil eden örneklem seçilmiştir. Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullardan 705 birinci sınıf öğretmeni veri toplama aracı-

nı uygulamak üzere oranlı küme örnekleme yoluyla seçilerek örnekleme alınmıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)” geliştirilmiştir. ATOİYSÖ, katılımcıların verilen ifadelerle karşılaşmada sıklık derecelerini belirlemeyi amaçlayan likert tipli beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. ATOİYSÖ’nün cevap ölçeği olumsuz maddelerden oluştuğu için “1-Kesinlikle Katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4- Katılmıyorum, 5- Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Güvenilirlik testi olan Cronbach’s Alfa analizi değerinin 0.966 olduğu görülmektedir. Cronbach’s Alfa katsayısının $0.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir (Kalaycı, 2010: 405). Geçerlilik testi olan KMO and Bartlett’s Testi değerinin 0.962 olduğu görülmektedir. KMO değeri 0.80 ve yukarısı ise değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğu şeklinde yorumlanır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 80). Araştırmanın veri kaynağını ölçekle toplanan veriler oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, SPSS programından yararlanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde; yapılan görüşmelerin içerik analizi, alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamalarında Sorunlarla Karşılaşma	<i>f</i>	%	Düzy
1.00-1.80	545	77,3	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	103	14,6	Katılıyorum
2.61-3.40	44	6,3	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	8	1,1	Katılmıyorum
4.21-5.00	5	0,7	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %77,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum", %14,6'sı "Katılıyorum", %6,3'ü "Kısmen Katılıyorum", %1,1'i "Katılmıyorum", %0,7'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya hazırlık sürecinde zorlandıkları bundan dolayı öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda sorun yaşadıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
2	Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor.	705	1,41	,747	Kesinlikle Katılıyor
1	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hazırlık sürecinde okula uyum sağlamada zorlanıyor.	705	1,42	,755	
3	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dinlediklerini ifade edemiyor.	705	1,47	,774	
4	Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.	705	1,50	,824	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların “Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” önermesine 1,41 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor” önermesine 1,50 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Anadili Türkçe olmayan ilkökulu birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” şeklindedir. Sarı (2001) çalışmasında ikidilli çocukların karşılaştıkları güçlüklerden birini dinlediğini anlamama olarak belirtmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çeken öğrencilerin okula başlamadan önce Türkçeyi konuşma dilinde yeterince kullanmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta zorlanması, ilkökuma yazmaya hazırlık sürecindeki etkinliklerin yapılmasını zorlaştırabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestem anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır. “İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” boyutu; “Sesi Hissetme ve Tanıma” ve “Sesten Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma” şeklinde iki alt boyut olarak ele alınmaktadır.

İkinci Alt Problemin Birinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	<i>f</i>	%	Düzye
1.00-1.80	424	60,1	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	166	23,6	Katılıyorum
2.61-3.40	77	10,9	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	36	5,1	Katılmıyorum
4.21-5.00	2	0,3	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %60,1’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %23,6’sı “Katılıyorum”, %10,9’u “Kısmen Katılıyorum”, %5,1’i “Katılmıyorum”, %0,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sesleri hissetmede ve tanımada zorlandıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
8	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.	705	1,65	,963	Kesinlikle Katılıyorum
9	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi tanımada zorlandıkları için kelimeler içinde sesin geçtiği yere oldukça fazla vurgu yapmak gerekiyor.	705	1,68	,879	Kesinlikle Katılıyorum
5	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.	705	1,78	,987	Kesinlikle Katılıyorum
6	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tanımada güçlük çekiyor.	705	1,87	1,015	Katılıyorum
7	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.	705	2,07	1,092	Katılıyorum

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.” önermesine 1,65 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok

çabuk unutuyor.” önermesine 2,07 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin özellikle ö ve ü seslerini karıştırmaları dil farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerin dil farklılığından dolayı zorlandıkları sesler üzerinde daha çok durması ileride bu karıştırma sorunlarının devam etmesini önleyebilir.

İkinci Alt Problemin İkinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	<i>f</i>	%	Düzye
1.00-1.80	401	56,9	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	204	28,9	Katılıyorum
2.61-3.40	76	10,8	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	21	3,0	Katılmıyorum
4.21-5.00	3	0,4	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda

ölçekteki görüşleri %56,9'u "Kesinlikle Katılıyorum", %28,9'u "Katılıyorum", %10,8'i "Kısmen Katılıyorum", %3'ü "Katılmıyorum", %0,4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin seslerden hece, kelime özellikle de cümle ve metin oluşturmada zorlandıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
13	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.	705	1,579	,806	Kesinlikle Katılıyorum
22	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler cümleler arasında anlamlı ilişkiler kuramıyor.	705	1,665	,855	Kesinlikle Katılıyorum
10	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için dilin ürünü olan hece, kelime, cümle oluşturma aşamaları yeterli düzeyde gelişmiyor.	705	1,669	,866	Kesinlikle Katılıyorum

23	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı cümleden metne geçtiklerinde metin daha uzun geldiği için zorluk yaşıyor.	705	1,673	,886	Kesinlikle Katılıyorum
20	Sürekli devamsızlık yapan anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretmiyor.	705	1,677	,889	Kesinlikle Katılıyorum
25	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yavaş okuması metni anlayamamalarına neden oluyor.	705	1,708	,953	Kesinlikle Katılıyorum
24	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kendi başlarına anlamlı metinler oluşturamıyor.	705	1,749	,900	Kesinlikle Katılıyorum
17	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler yazarken eksik (harf, hece) yazıyor.	705	1,791	,942	Kesinlikle Katılıyorum
15	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte yaparken aklında tutamıyor.	705	1,801	,961	Katılıyorum
14	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimelerden oluşturulan cümleleri anlamıyor.	705	1,831	,947	Katılıyorum
19	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri yazarken sıkıntı yaşıyor.	705	1,879	,978	Katılıyorum

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
18	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte çalışması yapılırken bazı kelimeleri bitişik yazıyor.	705	1,895	,963	Katılıyorum
16	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma hızları yavaştır.	705	1,902	1,028	Katılıyorum
12	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor.	705	1,912	,993	Katılıyorum
21	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri okurken harf eksiltiyor.	705	1,916	,976	Katılıyorum
11	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.	705	1,922	,969	Katılıyorum

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” önermesine 1,579 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.” önermesine 1,922 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” şeklindedir. Bialystok ve Feng (2009) çalışmasında

ikidilliler tekdillilere göre sözcük dağarcığı testinde daha düşük puanlar almışlardır. İkidillilerin tekdillilere göre daha düşük dil yeterlik seviyelerini sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmada anadili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurmada zorlandıkları belirtilmiştir. Bu durumda anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı yeterli düzeyde dili geliştiremedikleri söylenebilir. Öğrencilerin dilin ürünü olan kelimeleri anlamlı şekilde oluşturmasını beklemek kelime dağarcığı yetersizliğinden dolayı mümkün olmayabilir. Morales, Calvo ve Bialystok (2013) çalışmasında ikidilli çocuklardaki işler belleğin erken gelişimi de deneyimin gelişimsel etkileri için önemli bir kanıttır sonucuna ulaşmışlar. Sonuçlar deneyimin aklı şekillendirmede ve gelişimin yönünü belirlemede rolünün çok güçlü bir kanıt olduğunu göstermiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe ile daha çok deneyim kazanmaları sağlanabilir. Dil gelişimi, bir süreç gerektirir. Öğrencilere zamanla Türkçe kelimeler, somutlaştırarak, görsellerle desteklenerek ve daha fazla etkinlik yapılarak kazandırılabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilkökuma yazma öğretimi okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	<i>f</i>	%	Düzye
1.00-1.80	147	20,9	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	220	31,2	Katılıyorum
2.61-3.40	207	29,3	Kısmen Katılıyorum

3.41-4.20	101	14,3	Katılmıyorum
4.21-5.00	30	4,3	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %20,9'u "Kesinlikle Katılıyorum", %31,2'si "Katılıyorum", %29,3'ü "Kısmen Katılıyorum", %14,3'ü "Katılmıyorum", %4,3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin katılıyorum şeklinde olması; öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinin son aşaması olan okuryazarlığa ulaşma boyunda sorun yaşadıkları söylenebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin hazırlık aşamasında, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında yaşadıkları sorunlar birbirine eklenerek devam ettiği için okuryazarlığa ulaşmasını zorlaştırdığı söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
28	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.	705	2,01	1,048	Katılıyorum
26	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor.	705	2,15	1,202	Katılıyorum

27	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde okuduklarını anlayamıyor.	705	2,19	1,219	Katılıyorum
29	Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.	705	3,48	1,291	Katılmıyorum
30	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.	705	3,60	1,293	Katılmıyorum

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” önermesine 2,01 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.” önermesine 3,60 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” şeklindedir. Nguyen ve Astington (2014) çalışmasında ikidilliliğin işler belleği destekleyebileceğini (yani, akılda bulunan bilgiyi etkin şekilde değiştirebilme) önermişlerdir. İkidilliler uzun süreli belleklerinde depolanan iki dile ait zihinsel sözlüklerine sürekli başvurmak zorundadırlar ve buldukları dilsel bağlama uygun kelimeyi bulup çıkarmalıdır. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin zihinsel sözlüklerinde çok fazla Türkçe kelimenin olmadığı söylenebilir. Öğrenciler, Türkçe kelime hazinesi yetersizliğinden dolayı kelimeleri anlamadıkları için yavaş yazıyor olabilirler. Bu durumda öğrencilerin Türkçeye yeterince hâkim olmadıkları için anlamada sorun yaşadıkları söylenebilir. Okuryazarlığa ulaşma boyutunda anlam kurabilmek çok önemlidir. Okuryazarlığa ulaşma, serbest metinlere ulaşma demek olduğu için öğrencilerin Türkçe kelimeleri anlamamaları serbest okuma-yazma aşamasına geçmesini zorlaştırabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunları belirlemede öğretmenler, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.” ve “Anadili Türkçe olmayan

veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.” maddelerine katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ve velilerin Türkçe öğrenmek istemediği gibi bir durumun olmadığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Eğitimde dil farklılığından kaynaklanan sorunlar görmezden gelinmemekte, öğretmenler sorunlarla tek başına yüzleşmek durumunda kalmaktadır. Eğitim fakültelerinden mezun olmadan önce öğretmenlere anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yaşanan sorunlar ve uygulanabilecek çözümlerle ilgili eğitim verilebilir.
- Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula ilk başladıklarında Türkçe yeterlilik düzeyleri belirlenip, bu öğrencilere alternatif öğrenme programları uygulanabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitimi için program geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin en çok anlama sorunuyla karşılaştıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin anlama sorunlarını azaltmak için Türkçe kelime hazineleri geliştirmeli, okula başlamadan önce Türkçe ile daha çok etkileşim içinde olmaları sağlanmalı ve velilerden çocuklarının eğitimi için destek alınmalıdır.
- Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere günlük kelimeler verilip kelime öğretimi çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 13. Baskı, s: 87.

Bayyurt, Y. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansıması. D. Yaylı ve Y. Bayyurt, (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Baskı, s: 31.

Bialystok, E. & Feng, X. (2009). Language Proficiency and Executive Control in Proactive Interference: Evidence from Monolingual and Bilingual Children and Adults. *Brain and Language*, 109(2), 93-100. Do-

i:10.1016/j.bandl.2008.09.001.<http://www.journals.elsevier.com/brain-and-language>. (03. 09. 2015).

Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 5. Baskı, s: 80.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, s: 11.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 5. Baskı, s: 405.

Karasar, N. (2007), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 17. Baskı, s: 77-79.

Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Baskı, s: 256.

Morales, J., Calvo, A. & Bialystok, E. (2013). Working Memory Development in Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187-202. Doi: 10.1016/j.jecp.2012.09.002. <http://www.journals.elsevier.com/journal-of-experimental-child-psychology>. (03. 09. 2015).

Nguyen, T. K. & Astington, J. W. (2014). Reassessing the Bilingual Advantage in Theory of Mind and Its Cognitive Underpinnings. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 396-409. Doi: 10.1017/S1366728913000394. <http://journals.cambridge.org/BIL>. (27. 08. 2015).

Sarı, M. (2001). *İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma¹

Salih UÇAK²

Özet

Günümüzde ikinci dil, küresel dünyanın ihtiyaç duyduğu en temel gereksinimlerden biridir. Bu ihtiyaç, yüzyıllardan beri uygulanan yabancı dil öğretim/edinim yöntemlerinin yeniden tartışılmasını sağladı. Dil öğretiminde/ediniminde çeviri yönteminden, seçmeci yönteme kadar uzanan geniş yelpazede öğreticilerin uygulayabileceği pek çok yöntem mevcuttur.

Dil edinme yetisi, doğuştan her insanda var olan gizil bir güçtür. İnsanın anadili ile sonradan konuşmak istediği ikinci dil arasında, edinim bağlamında ciddi sorunlar vardır. Tartışmalar, genel olarak bu noktada odaklanmaktadır. Anadil edinimi bu kadar kolay iken ikinci dil edinimi neden bu kadar zor?

Chomsky, yabancı dil öğrenen bireylerin “evrensel dil ilkeleri”ne göre asgari düzeyde hedef dilde cümle üretme düzenini kavraması gerektiğine inanır. Ona göre, dilde iki yapı vardır; yüzey yapı ve derin yapı. Anamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için “anadil edinimi”ne yakın bir öğrenmenin gerçekleşmesi gerekir. Chomsky, evrensel dilbilgisinde sağlaması gereken prensipler ve parametrelerin olduğunu savunur. Dilin içine doğan çocuk, anadili bu evrensel ilkelere göre öğrenir.

Yabancı dil öğreniminde temel ilke, dilin içselleştirilmesi, sistem ve kurallarının edinilmesidir. Dili, bir fizik kanununu öğretir gibi öğretemeyeceğimize göre, doğal dil oluşumuna gidecek yol ve yöntemleri bulmak zorundayız.

¹ Bu çalışma, 12-13 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Dr.), Erbil Selahaddin Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili Bölümü, IRAK, salihucak21@hotmail.com

Bu çalışma, dil öğretimi ve edinimi noktasında var olan yol ve yöntemlerin karşılaştırılması ve tartışılmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak nasıl daha “doğru ve kolay” öğretilbileceği hususunda önerileri kapsamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe, dil öğrenme, yabancı dil, dil öğretim yöntemleri, ikinci dil*

A Discussion on Language Learning and Acquisition

Abstract

Today, a second language is one of the most fundamental requirements which the global world needs. It is this need which rekindled the debate about the foreign language teaching/acquisition methods that had applied for centuries. In language teaching/acquisition there is a wide range of methods from grammar-translation method to eclectic method that can be applied by teachers.

Language acquisition ability is a potential inherent in every human being which remains dormant as a latent power. In the context of language acquisition there are serious problems regarding acquisition of a second language compared to acquisition of one’s own mother tongue. Discussions generally focus on this point. Why is it so difficult to acquire a second language while acquisition of mother tongue is so easy?

Chomsky believes that individuals learning a foreign language must be able to grasp sentence production scheme in the target language at the very least at a minimum level in accordance with the “universal language principles”. According to him, there are two structures in a language; surface structure and deep structure. In order for learning to be meaningful, learning needs to get close to that of “mother tongue acquisition”. Chomsky argues that there must have been principles and parameters that a universal grammar could provide. A child born into a language learns his/her mother tongue according to these universal principles.

The basic principle in foreign language learning is the internalisation of the language via the acquisition of systems and rules. Since we cannot teach a language as we would teach laws of physics we have to find and devise ways and methods leading to natural absorbance of language.

This study contains some suggestions about how Turkish as a foreign language can be taught “more accurately and in an easier way” through comparison and discussion of existing language teaching and acquisition methods.

Keywords: *Turkish, language acquisition and learning, foreign language, second language*

1. Kavram Tartışması

Dil, yeryüzünün en sofistike kavramlarından biridir. Filozof, filolog hatta teologların üzerinde binlerce fikir ileri sürdükleri bu mükemmel sistem, gizemini korumaya devam etmektedir. Dil, iletişim aracı olarak sonsuz ihtimalli bir yapıyı ifade eder. Sınırları asla çizilemez. Bu bakımdan dilin doğuşu ile ilgili ileri sürülen teoriler kadar, dilin öğrenilmesi ve edinilmesi için de pek çok kuram ve yöntemin geliştirildiğine şahit olmaktadır.

Dil edinimi ve öğrenimi üzerine ciddi çalışmalara imza atan Stephen Krashen, “Second Language Acquisition and Second Language Learning” (California, 1981) adlı çalışmasında bazı teorilere yer verir. Krashen’a göre; dil edinimi uzun bir süreci ifade eder. Edinim, anadili veya hedef dili öğrenen kişinin farkında olmadan ve dile karşı herhangi bir “savunma pozisyonu”nda değilken aldığı anlamlı mesajların birikimiyle oluşur. Dil edinimi için dilbilgisi kurallarına ve sıkıcı dil kurallarına ihtiyaç yoktur.

Krashen, dil edinimi için bütün şartlar mükemmel olsa dahi yeteri kadar dinleme yapmayan anlamlı mesajlara maruz kalmayan kişilerin konuşmayacağını, dili edinmeyeceğini söyler. Dil öğrenen kişinin mutlaka “sessiz dönem” denilen bir “kuluçka” yaşaması gerekir. Kişi kuluçka dönemde içinde bulunduğu ortamda “anlamlı mesajlarla” içiçe olmalıdır.

Edinim – Öğrenme arasındaki temel fark süreçlerin “bilinçli” olup olmadığı ile alakalıdır. Edinim, dilin “bilinçaltı” sürecini tanımlarken öğrenme “bilinçli” ve “istendik” bir süreci ifade eder.

Dil öğrenme, hedef dile ait bilinçli bilgilenme sürecidir. Kişi, dili belli bir amaç doğrultusunda kurallarıyla kavrar. Edinim sürecinde ise kişi dile maruz kaldığı doğal ortamda “hissi” olarak edinir. Kuralları ve dil yapısını bu

süreçte kendi zihinsel süreçlerine göre tamamlar. Konuşmaya yeni başlayan bir çocuğun, “+CI” yapım ekinin meslek isimlerini yaptığını kavramasından sonra “müezzin” için “ezancı”; “fırıncı” için “ekmekçi” ifadelerini kullanması buna örnek gösterilebilir. Çocuk, doğal dil ortamında “simitçi, sütçü, çiçekçi...” gibi anlamlı tanımlara/mesajlara maruz kaldığından “dil mantığı” gereğince bu dilbilgisi kuralını edinmiş olur. Hâlbuki öğrenmede bu bilinçli bir süreçtir. Kişi, sınıf ortamında bunu bir dilbilgisi kuralı olduğunu öğreticiden öğrenir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde dil edinme, “dili kapma” olarak ifade edilebilir. Almanya’ya giden ve uzun süre orada kalan işçilerin belli bir kuluçka dönemden sonra Almancayı konuşması edinime örnek gösterilebilir. Kişi zorunlu olarak doğal dil ortamında anlamlı mesajlara maruz kalır ve bilinçaltının biriktirdiği yapıları bütünleştirerek bir senteze ulaşır. Konuşma becerisinin edinilmesi bu andan sonra gerçekleşir.

1.1 Krashen’in Dil Edinim Kuramları

Krashen’in üzerinde durduğu bir diğer kuram, *Monitör Teorsî*’dir. Bu kurama göre kişi, bilinçaltı yoluyla edindiği anadili konuşurken zihin tıpkı bir editör gibi çalışır ve dile yön verir. Kişi eğer ikinci dili yeteri kadar edinmişse monitör onun konuşmalarında devreye girer. Monitör, ifade şekilleri, dilbilgisi kuralları konusunda devreye girer ve kişinin konuşmasını kontrol eder. Monitör özellikle bir dilbilgisi testinde veya bir kompozisyon çalışmasında hızlı çalışır ve gerekli müdahaleleri yapar. Yabancı dil öğrenen kişilerde monitör çalıştıkça konuşmanın akıcılığı bozulur. Monitör kişiye sürekli düzenleme yapma, hata yapmama konusunda uyarı gönderir. Bu bağlamda monitör, konuşma becerisinin gelişmesinde olumsuz, yazma becerisinin geliştirilmesinde ise olumlu bir etkiye sahiptir.

Dil edinimde dikkat çeken ikinci önemli kuram *Mesaj Kuramı* (The Input Hypothesis)’dir. Dil edinim sürecinde bireyin zamanla nasıl yetkinlik kazandığını ortaya koyan bir kuramdır. Mesaj kuramında edinim, var olan dile yeni ve anlamlı eklemelerin yapılmasıyla oluşur. Krashen, bunu “i+1” olarak ifade eder. Kurama göre, dilin bağlamı ve ait olduğu dünyaya ait bilgilerin yenilenip eklenmesiyle gelişir. Krashen dil edinmede, anlamlı konuşmalara odaklanmanın dilbilgisinden daha yararlı olduğunu söyler. Mesaj kuramında dil üretme becerisin kazanılması önemlidir. Dil, doğrudan öğretilemez; kişi “suskunluk dönemi” adı verilen “kuluçka” sürecini tamamlamak durumundadır.

Krashen'in üzerinde durduğu bir diğer kuram *Etkin Filtre Kuramı* dır. Bu kurama göre, dil öğrenen kişinin motivasyonu, özgüven veya kaygısı alınan anlamlı mesajların kalıcılığını etkiler. Alınan mesajların tesiri, hazır bulunmuşluk durumuyla yakından ilgilidir. Psikolojik durumlar, dil edinimine doğrudan etkiye eder. Krashen, dil edinmenin öğrenmeden çok daha önemli olduğunu söyler. Ancak edinmenin gerçekleşmesi için kişinin ya yeteri kadar anlamlı mesajlara maruz kalması ya da hedef dil ortamında yaşanması gerektiğini söyler.

1.2 Dil Edinim Cihazı(DEC) Üzerine Krashen – Chomsky Tartışması

Language Acquisition Device(LAD) adı verilen “dil edinim cihazı”, insanın doğuştan getirdiği dil yetisidir. Bu dil yetisi, sistematik dil kodlarını barındıran zihinsel bir potansiyeli sembolize eder. Chomsky, cihazın devreye girmesi için çocuğun yeteri kadar dile maruz kalması gerektiğini söyler.

Chomsky, dilin bir “iskelet” olarak bu sistem içinde mevcut olduğunu, çocuğun içine doğduğu dilin renk ve desenlerini bu iskelete giydirdiğini söyler. Anadil bu iskeletin ilk elbisesidir ve onu şekillendirir. Chomsky, dil edinim cihazının belli bir yaşa kadar devrede olduğunu, ergenlik döneminden sonra işlevsiz hale geldiğini söyler.

Krashen, dil edinim cihazı ve iskelet noktasında tamamen Chomsky ile aynı fikirdedir. Ancak yetişkinlerin dil edinimi konusunda ikili farklı düşünmektedir. Chomsky, yetişkinlerin dil edinim cihazından yararlanamayacağını savunurken Krashen, DEC'in hayat boyu faal olduğunu savunur. Krashen'a göre DEC'in faaliyete geçmesi için uygun ortamın oluşturulması yeterlidir. Chomsky, yetişkinlerin dil edinemediğini ancak öğrenebildiğini söyler.

Krashen, DEC'in özellikle dinleme ve okuma ile harekete geçtiğini, yeteri kadar anlamlı mesajla beslenen cihazın konuşma becerisi için faal olacağını belirtir. DEC, bilinçli dış müdahalelere karşı kapalıdır. Deneyler, ikinci dil öğrenen/edinen kişilerde dilbilgisi kurallarının belli bir sıra ile öğrenildiğini gösterir. Örneğin A1 seviyesinde öğretilen “DI” geçmiş zaman ekinin kişiye göre B2 veya C1 seviyesinde tamamen yerleşmesi gibi. Öğrenen kişi, buna istese de müdahil olamaz, edinim için gerekli olan “ideal

zaman” bilginin otomatikleşmesini sağlar. Doğal edinim sırası gelmeden bir bilginin gerçekleşme imkânı yoktur. DEC’in işleyişini göstermesi bakımından bu örnek önemlidir. Zira edinim, uzun bir süreci ifade eder.

Chomsky ve Krashen, ikinci dil edinenler için gramerin hatalı bir yöntem olacağını savunur. DEC’in işleyişini olumsuz etkileyen faktörlerden biri gramerdir. Dil edinim sürecini yavaşlatır ve sürekli kontrol sağlamaya çalıştığı için konuşma becerisine ket vurur.

Chomsky göre, doğal bir dil edinimi sistemiyle doğan çocuk, dil çözümlemesi için ön oluşuma sahiptir. Dil edinimi sistemi, öbek yapı kurallarını ya da temel evrensel dil ilkelerini içerir. Çocuk, bu sistem ile dil girdisi üzerinde işlem yapma ve o dilde bulunan kurallara dayanarak varsayımlar oluşturma olanağı bulur. Varsayımları sınyarak, doğal dilinin sözdizimsel kurallarına ilişkin kesin kavramlar oluşturur. (Peçenek, 2008: 68-72).

Krashen, doğal ortamların sürekli “anamlı mesaj” üretmediğini söyler. Bu bağlamda sınıf ortamlarının edinim için uygun olduğunu, “gürültüden” uzak, ilgi çekici ve motivasyonu artırıcı ortamlar haline getirilebileceğini savunur. Edinimin hızlandırılması için görsellerden ve sürekli anlamlı mesajlardan yararlanılması gerekir.

Chomsky, insan zihninin kendi içinde yine kendi gücüyle bilginin dayanağı olan ilkeleri yaratabilecek yetenekte olduğunu söyler. Kendi iç kaynakları ile bilgi edinebilme güncüne sahip olan zekâ, her türlü eğitim ve deneyimin ötesine geçecek biçimde yeni düşünceler üretme ve onları uygun değişik biçimlerde anlatma yeteneğine sahiptir.

Tümce üretme kesinlikle bir “dil” sorunu değil, bir “söz” sorundur. Bu sebeptir ki dilbilimin kapsamı dışındadır ve serbest bir yaratım işlemidir. Sözcük biçimlerini ve ses düzeneklerini yönlendiren kurallar dışında dil kurallarıyla sınırlanmamıştır. Belli bir dili bilen insan, o sonsuz, olası derin yapılar kümesini üreten, o derin yapıları yüzey yapılarla eşleştirip bu soyut nesnelerin anlam yorumlamaları ve seçil yorumlamalarını belirleyen bir dilbilgisine egemendir(Chomsky, 2014: 48, 63). Dili bilen kimse o dile ait kuralları kullandığının farkında değildir.

Son dönemde yapılandırmacılar, dil öğreniminin bireyin aktif çabasıyla gerçekleştiğini iddia ederler. Onlara göre çocuk dili edinmez, öğrenir. Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi yapılandırmacılar, dil edinimi ve öğrenimi konusunda Chomsky ile ters düşmektedirler. Chomsky ilk çocukluk döneminde dilin edinildiğini ifade ederken yapılandırmacılar, bireyin bilinçli çabasına ve öğrenim sürecine dikkat çekerler. (Güneş, 2014: 15)

2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tartışmalar

2.1 Dilbilgisi - Çeviri Yöntem (Geleneksel Yöntem)

Çeviri yöntem, en çok kullanılan yöntemlerden biridir. En eski dönemlerden bugüne kadar kullanılmıştır. 19. yüzyılda Karl Plötz tarafından yenilenmiş ve geliştirilmiştir. Dilbilgisini öğretmeyi amaç edinen bu yöntem, özellikle dinî metinlerin hermenötik açıdan yorumlanması, başka bir dile çevrilmesi veya açıklanması için kullanılmıştır. Osmanlı medreselerinde dil öğretiminin bu yöneme göre yapıldığını söyleyebiliriz. Özellikle Arapçanın öğretilmesinde “Sarf ve Nahiv” olarak bilinen ses ve yapıya dayalı öğretim çeviri yöntemin esas olarak kullanıldığını göstermektedir. Çeviri yöntem, dilbilgisi kurallarından yararlanarak dili yazılı olarak öğretmeyi ve metnin tam ve eksiksiz çevrilmesini amaç edinir. Bu nedenle çeviri yöntemde sözdizimi ve biçimbilgisi üzerinde özellikle durulur. Çeviri yöntemde, dil kurallarını öğretmek esas olduğundan anadilin imkânlarından azami ölçüde yararlanır.

Çeviri yöneme metin ve metne bağlı dilbilgisi uygulamaları önemlidir. Metinde anlatılan konudan çok dil kalıpları üzerinde durulur. Metinde geçen sözcüklerin ezberletilmesi anadile çeviri noktasında gereklidir.

Çeviri yöntemin en çok tartışılan yönü, konuşma ve dinleme becerisine hemen hemen hiç yer vermemesidir. Bir dili edinmenin göstergesi, o dili dört temel beceriye uygun olarak kullanmaktır. Bir becerinin aksaması, o dilin tam olarak öğrenilmediğini gösterir. Yazma ve okuma becerisi için oldukça verimli olan bu yöntem, konuşma ve dinleme becerisi için yetersizdir. Çeviri yöntemde anadil ile hedef dil birlikte kullanılır. Sözcük seçimi ve dağılımı metinle sınırlıdır. Cümle ve cümle yapıları üzerinde derinlemesine tahlil ve tasnifler yapılır. Önemsen en önemli nokta çevirinin doğruluğu ve kesinliğidir. Çeviri yöntemin öğretim dili, anadildir.

Türkiye’de mevcut dil politikaları takip edildiğinde özellikle akademik literatürde hâlâ çeviri yöntemin uygulandığını söyleyebiliriz. Uluslararası arenada geçerliliği olan ÜDS, KPDS ve YDS sınavlarının dayandığı seçenekli cevaplama sistemi, okuduğunu anlamayı ve çevirmeyi esas almaktadır. Bu nedenle başta akademisyenlerimiz olmak üzere, insanlarımız konuşma becerisinden oldukça uzaktır.

2.2 Doğal Yöntem

Yabancı dilin anadil gibi öğretilmesi gerektiğini savunan yöntemdir. Çeviri yöneme tepki olarak ortaya çıkan doğal yöntem, Lemsre ve Payne tarafından geliştirilmiştir. Doğal yöntemde dilin tarihsel gelişimi veya farklı lehçeleri üzerinde durulmaz. Klasik dil yerine o an konuşulan “konuşma dili” esas alınır. Çeviri yöntemin aksine dilbilgisini dikkate almaz. Eğer dilbilgisi öğretilcekse metinle beraber kavratarak öğretmeyi savunur. Doğal yöntem, okuma ve yazma becerisine ağırlık vermez. Önemsen beceri “konuşma”dır. Bu nedenle öğreticilerin “anadil”li olması önemlidir. Doğal yöntemde öğreticinin aktif olması, hedef dilin öğrenilmesinde birincil önceliklerdendir. Bu yöntemde konuşma becerisinin geliştirilmesi için, öğrencinin güdülenmesi, hata yapsa bile konuşmaya devam etmesi istenir. Diyalog çalışmaları, ezber ve söz varlığının geliştirilmesi doğal yöntemin önerdiği uygulamalardır. Telaffuz ve konuşma akıcılığı, yöntemin başarısını gösterdiğinden ses ve diksiyon çalışmalarına dikkat edilir.

Doğal yöntemin tartışılan en ciddi yönü, dört temel beceriye eşit oranda yer vermemesi, yazma ve okuma becerilerinin yok sayılmasıdır. Öğrenci sadece konuşma dilini öğrendiğinden klasik dille karşılaştığında zorlanmaktadır. Diğer bir tartışma noktası, öğretici sorunudur. Anadilden yeteri kadar uzaman öğretici bulmak her zaman mümkün olmayabilir.

2.3 Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (The Direct Method)

20. yüzyılın başında çeviri yöneme kadar tepki olarak ortaya çıkan bir metottur. Dolaysız metotta anadil kullanılmaz. Bütün beceriler hedef dilde verilir. Tümevarım yöntemiyle dilbilgisinin öğretilmesi gerektiğini inanır. Bu yöntemin uygulayıcıları, dilin kültürden ayrılamayacağını, dil ve kültürün birbirini tamamlayan unsular olduğunu söyler. Bu bağlamda çağdaş eserlerin okutulması ve kültürel değerlerin hedef dilde verilmesi gerektiğini savunurlar.

Doğal yöntemden ayrılan en önemli özelliği, dört beceriye eşit derecede önem vermeleridir. Dolaysız yöntem öğreticileri, dereceli öğrenme modelinin uygulanması gerektiğine kanaat getirirler. Bu yöntemle göre kur sisteminin yabancı dil öğreniminde sağlıklı yürütülmesi gerekir.

1950’li yıllardan sonra bütün dünyada yaygınlaşmaya başlamış ve sıkça kullanılmıştır. Yöntemin başarısı “öğretici odaklı”dır. Öğreticinin materyal seçimi, hazırlığı ve çabası yöntemin başarısı ile doğru orantılıdır.

Bu yöntemde dersler diyalog, masal, fıkra ya da kısa bir hikâye ile başlar. Görseller ve öğretmenin dersle ilgili jest ve mimikleriyle desteklenir. İlk zamanlarda sözlü öğretim yapılır. Sonrasında kitap çalışmalarına geçilir. Anadili hiç kullanılmaz. Anadil kullanımına izin verilmediği için çeviri de yapılmaz. Tamamen hedef dil kullanılır. Hedef dil öğrenimini anadil öğrenimiyle eşit tutan bir yöntemdir (Erdem, Gün, Sever, 2015: 557).

2.4 Belirtz Yöntemi/Uygulaması

Belirtz uygulaması, dört temel beceriyi de dikkate alan bir yöntemdir. Bu yöntemde anadilden çok hedef dile önem verilir. Öğreticiler anadili konuşan (native speaker) kişilerden seçilir. Belirtz yönteminde önce dinleme ve konuşma becerisine ağırlık verilir. Konuşma becerisi belli bir seviyeye geldikten sonra okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine çalışılır.

Belirtz uygulamasında öğretici çeviri yapmaz, gösterir veya uygulama yapar. Bu sebeple dil öğretiminde beden dili, jest ve mimikler tamamlayıcı öğeler olarak kullanılır. Tek tek sözcük öğretimi yerine cümleyi öğretmeyi hedefler.

Belirtz yönteminde öğretici çok konuşmaz, konuşturur. Öğrenciyi diyalog kurması için güdüler ve cesaretlendirir. Bir kitap takip etmektense ihtiyaca göre günlük planların ve ders notlarının daha yararlı olduğunu düşünür. Doğal dille konuşma becerisinin geliştirilmesinde oldukça faydalı bir yöntemdir.

2.5 İşitsel-Dilsel Yöntemi (Audiolingual Method)

1930-1950 yılları arasında Amerika’da uygulanmış ve ciddi bir talep görmüştür. Davranışçı kuramın önerdiği öğrenim modellerinden etkilenmiş-

tir. Skinner'in "taklit-ezber-alışkanlık" tezini dikkate alır. Yöntem, dört beceriyi de önemser. Ancak Fries'a göre dil öğrenmede takip edilmesi gereken bir sıralama vardır. Bu sıralama; dinlediğini anlama, konuşma ve okuduğunu anlama ve yazma şeklindedir.

İşitsel-Dilsel yöntemde dilbilgisi önemsenmez. Güncel dil dikkate alınarak konuşma becerisinin geliştirilmesi en temel amaçlarından biridir. Dil öğretiminde yapısına göre dillerin önemine değinen kuramcılar, anadile benzer yapıda olan dillerin çok daha kolay; yapı itibarıyla anadile benzemeyen dillerin daha zor öğrenileceğini ileri sürerler.

Uzun ve detaylı dilbilgisi öğretimine karşı olan yöntem, anadillerini konuşan insanların o dilin gramer yapılarını tam olarak bilmediklerine dikkat çekerler. Bu bağlamda tümevarım ve tümdengelim metotlarıyla öğrencinin yeteri kadar dilbilgisi öğrenebileceklerini öngörürler. Diyalog kurma, iletişim ve günlük konuşmaların dil öğretiminde oldukça yararlı olduklarına inanırlar.

Hedef dil, o dili konuşan toplumun kültürüyle beraber öğretilir. Anadili kullanılmamaya özen gösterilir. Anadili edinimi ile ikinci dil öğrenimini eşit tutar. Edebi metinler yerine gündelik sözcüklerden diyaloglar oluşturularak dil öğretimi yapılır. Bu yöntemde "duy-tekrar et" şeklinde yinelemeler oldukça istendik davranışlar artar. Yoğun sözel alıştırmalar yapılır (Erdem, Gün, Sever, 2015: 558).

2.6 Bilişsel Yöntem (Cognitive Code- Learning)

Noam Chomsky'nin dönüşümlü dilbilim kuramı sonucu ortaya çıkmış bir yöntemdir. Bilişsel yönetime göre önemli olan hedef dilde cümle üretme düzenini kavramaktır. Yabancı dil öğrenen kişiler, dildeki yüzey yapıyı algılayabilirse çok rahatlıkla dili öğrenebilir. İşitsel-dilsel yönetime karşı olan bilişsel yöntem dilin yapısal bilgisinin öğrenilmesi gerektiğini savunur.

Anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi için dil yapısının genel hatlarıyla öğrenilmiş olması gerekir. Bilişsel yöntem akla ve mantık yürütmeye değer verir. Dilbilgisinin tümdengelim yöntemiyle öğrenilebileceğini, bunun yüzeysel olmasının gerektiğini savunur.

Bilişsel yöntem, dört temel beceriyi de öğretmeyi gaye edinir. Anadil kullanımına ve çeviriye sıkça yer verir. Öğrenilenlerin bir anlamlı bir bütünlük oluşturması gerekir. Bu neden eski ve yeni öğrenilenlerden bir sentez oluşturmayı hedefler.

Chomsky'nin dönüşümsel- üretimsel dil bilgisi teorisinden etkilenen bu yöntem, farklı durumlar karşısında kişinin öğrendiği sınırlı sayıda kuralla sayısız sayıda cümle üretebilecek ve yorumlayabilecek seviyeye gelmelerini hedefler. Chomsky, derin yapıda dillerin aynı olduklarını sadece farklı dönüşümler, telaffuz ve sözdizimi gibi uygulamalarda yüzeysel olarak ayırdıklarını savunur. Bilişsel yaklaşımcılara göre birey dili kullanmadan önce dili edinmeleri gerektiğine inanır. Dil yetisi kazanmadan dili kullanmanın mümkün olmadığını savunurlar. Bilişsel öğrenmede temel ilke, öğrenmenin anlamlı olması ve zihnin aktif süreçlerden geçmesidir (Köksal, Varışoğlu 2014: 86).

2.7 İşitsel - Görsel Yöntem (Credif/ St. Claud Yöntemi)

İletişim esaslı bir öğretim metodudur. Konuşma becerisi odaklı olan bu yöntemde ilk altı ay yazma ve okuma becerisine hemen hiç yer verilmez. Aynı zamanda dilbilgisine de yer verilmez. Çeviri yönetime karşıdır. Genel dil becerisinin kazandırılması hedeflenir ve yüzeysel bir dilbilgisinin yeterli olduğunu savunur.

Görsel ve işitsel yöntem metinlerin ses ve görsellerle öğretilmesini önemser. Hedef dile ait metin ve konuşmaların üç aşamalı bir yöntemle verilmesi gerektiğini söyler. Buna göre;

- Günlük konuşma dili
- Basit metinler (uzmanlık gerektirmeyen gazete ve dergi yazıları)
- Uzmanlık gerektiren alanlar (akademik metinler, terimler gibi) sıra ile verilmelidir.

Dil, edinimin hızlandırılması için görsellerden ve sürekli anlamlı mesajlardan yararlanması gerekir. Dil öğrenen kişinin pratik yapması, diyalog kurması gerekir. Konuşma becerisi için yeterli olsa da yazma ve okuma becerisi için eksiktir.

2.8 Telkin Yöntem (Suggestopedia)

Eğitimci Georgi Lozanov'un geliştirmiş olduğu dil öğretim yöntemidir. Bu yöntem, ruhbilim ve yoganın motivasyon özelliklerinden faydalanılması gerektiğini söyler. Dil öğretim ortamlarının açık iletişim alanları olmasını tavsiye eder. Telkin yolu ile öğrenme, çok iddialı bir yöntemdir. Bu yöntemin bir özelliği de dil yeteneği olup olmadığına bakılmaksızın herkesin başarı göstereceği iddiasındadır. Telkin yöntemi ileri düzeyde konuşma yeterliliğini çabucak edindirmeyi amaçlar. Öğrenme stratejisini öğrencilerin geniş kelime listelerini ezberlemesi üzerine dayandırır ve öğrencilere de böyle hedefler gözetmelerinin uygun olacağı telkin edilir (Tosun, 2006: 83). Yoga ve Budizm'in öğreti ve uygulamalarından faydalanılarak geliştirilen bir yaklaşımdır. Akıl ve bilim ilkeleri dışında "esinbilim"e ait ritüellerin kullanılmasıyla dili daha rahat öğrenmeyi amaçlar. Ruhsal ve manevi telkinlerle öğrenme kapasitesinin geliştirilmesini savunan yöntem, her bireyde var olan gizil potansiyelin harekete geçirilmesi temel ilke olarak kabul edilir. Öğrenmenin hızlandırılması, öğrenme zamanının kısaltılması bu yöntemin amaçlarından bazılarıdır. Dil öğretim literatüründe doğrudan kendine yer bulmayan telkin yöntemi, ruhsal gücün harekete geçmesi noktasında başvurulan bir uygulamadır.

2.9 İletişimci Yöntem (Communicative Method)

Chomsky'nin edim(performance) ve yeti(competence) kavramlarına iletişim yetisinin(communicative competence) eklenmesiyle ortaya çıkmış bir yöntemdir. Dilin bir iletişim aracı olduğu gerçeğinden yola çıkan metot, iletişim yetisini geliştirmeyi hedefler. Sosyolog Hymes'in iletişim ve kültür kavramlarını birlikte ele alınması noktasından hareket eden iletişimci yöntem, dil aracıyla sözlü ve yazılı iletişimin en üst düzeyde gerçekleşmesini ister. Dilbilgisi kuralları yerine dilin kullanımını esas alır. İletişim yoluyla cümle kurma becerisini kazandırmak yöntemin en temel ilkelerinden biridir. Öğrencinin aktif, öğreticinin pasif bir olduğu bir yöntemdir. Dilin akıcı bir kullanıma kavuşması üzerinde ciddiyetle durulur. Bu yönleriyle çokça tutulmuş ve kullanılmış bir yöntemdir. İletişimsel yöntemde, yabancı dil öğretiminde esas olan dil yapıları değil; iletişim ve etkileşimdir. İletişimsel yöntemde amaç belirlenirken bireysel farklılıklar ve iletişim faktörü dikkate alınır. Bu yöntemde toplumsal iletişim bağlamı önemlidir. Önemsen iletişim olduğundan dil hatalarına büyük bir hoşgörü ile yaklaşılır.

2.10 Eklektik Yöntem (Seçmeci Yöntem)

Seçmeci yöntem, bir kuramdan çok bir yöntem öneri uygulamasıdır. Tek bir yöntemin dil öğretilmede yetersiz kalacağını, hedef kitle, amaç ve öğrenme ortamlarına göre yöntem seçilmesi gerektiğini savunur. Buna göre var olan yöntemlerin iyi tarafları seçilip uygulanmalıdır. Seçmeci yöntem, dil öğretiminde makro ve mikro uygulamalara yer verilmesi gerektiğine inanır. Dil öğretiminde seçilecek metodun geniş boyutlu ve seçmeci olması, başarı şansını yükseltir. Seçmeci yöntem, dil öğretiminde genel prensiplerin belirlenmesinden yana tavır alır. Genel prensiplerin yerine göre özel ilkelerle desteklenmesi fikri ise hedef dili öğrenen kişi veya grupların isteklerine göre şekillenir. Öğretici, amaca göre yöntem seçer. Seçmeci yöntem herhangi bir beceriyi öne çıkarmaz. Her beceri eşit önemlidir.

Geniş bir uygulama alanı bulan seçmeci yöntem, sözcüklerin cümle ile öğretilmesi gerektiğini söyler. İhtiyaç hissedilmesi halinde anadilden yararlanmayı uygun bulan yöntem, öğreticinin yöntem bilgisine sahip olmasını ister. Bir bakıma yöntemlerden bir sentez yapılması ve amaca giden yolda uygun metodun seçilmesini savunur. Bireysel farklılıklar, öğrenme düzeyi ve sınıf mevcuduna göre her zaman bir yöntemin kullanılması öğrenme açısından başarılı sonuçlar vermeyebilir. Bu sebeple dil öğretim yöntemlerini birbirinden kesin çizgilerle ayırıp tek bir yönteme bağlı kalmak doğru değildir. Seçmeli yöntem yeni gelişmelere açık olduğundan çağdaş bir yöntem anlayışı benimsediği ortaya çıkmaktadır (Erdem, Gün, Sever, 2015: 559).

3. Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğreniminde temel ilke, dilin içselleştirilmesi, sistem ve kurallarının edinilmesidir. Dil, eğer kişi tarafından içselleştirilirse anadile yakın bir öğrenim gerçekleşmiş olur.

Dil, iletişim aracı olarak sonsuz ihtimalli bir yapıyı ifade eder. Sınırları asla çizilemez. Bu bakımdan dilin doğuşu ile ilgili ileri sürülen teoriler kadar, dilin öğrenilmesi ve edinilmesi için de pek çok kuram ve yöntemin olduğunu görüyoruz. Krashen ve Chomsky gibi dilbilimcilerin ileri sürdükleri düşünceler dil öğrenimi bağlamında dikkatle incelenmelidir. Amaç, hedef kitle ve öğrenme ortamına göre öğreticinin konumu ve kullanılan metod bütün bu ilkelere göre yeniden seçilmelidir. Chomsky, belli bir dili bilen

insanın, o sonsuz, olası derin yapılar kümesini üreten, o derin yapıları yüze yapılarla eşleştirip soyut nesnelere anlam yorumlamaları ve seçil yorumlamalarını belirleyen bir dilbilgisine de egemen olduğunu savunur. O halde dilbilgisi odaklı dil öğretiminin miadı dolmuştur. Bunun yerine dilin bilgisini cümle üretme düzeyinde vermenin daha mantıklı olduğu görülmelidir. Dil öğretim yöntemlerini birbirinden kesin çizgilerle ayırıp tek bir yöntemle bağlı kalmak yerine; ihtiyaç duyulduğundan hangisi gerekli ise onu kullanmanın daha doğru bir yöntem olduğu unutulmamalıdır. Yöntem ve metotların hemen hepsi farklı bir eksikliği gidermeye yöneliktir. Bu gerçekten hareketle öğretici seçici olmalıdır. Dilbilimcilerim Dil Edinim Cihazı (DEC), dedikleri dil yetisi, sistematik dil kodlarını barındıran zihinsel bir potansiyeli sembolize eder. Dil yetisi, her insanda doğuştan itibaren vardır. İçine doğduğu dilin özellikleriyle sınırlansa da edinilen dil kodları, ikinci dil edinimi için de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Chomsky, N. (2000). *The Architecture of Language*. Oxford: Oxford University Press.

Chomsky, N. (2014). *Dil ve Zihin*. (Çev. Ahmet Kocaman) Ankara: Bilgesu Yay.

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,DOINumber:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8735>, p. 549-566.

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.

Köksal, D. Varışoğlu, B. (2014) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Krashen, S. (1981, 2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California, Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Peçenek, D. (2008). “Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi”, *Dil Dergisi* S. 141, s.67-84

TOSUN, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Ankara: *Journal of Arts and Sciences*. 83.

<http://www.slideshare.net/marialagoslagos/juan-castro-marialagos?related=1> (24.10.15)