
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

TÜRKÇENİN FRANSIZCA KONUŞANLARA YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMA DAYALI UYGULAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Murat Delibaş

DOKTORA TEZİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 36 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Murat

Soyadı : DELİBAŞ

Bölümü : Fransızca Öğretmenliği

İmza :

Teslim Tarihi: 30.10.2019

TEZİN ADI:

Türkçe Adı :Türkçenin Fransızca Konuşanlara Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşıma Dayalı Uygulamaların Değerlendirilmesi

İngilizce Adı :Evaluation of Implementions Based On Action Oriented Approaches in Teaching Turkish as a Foreign Language to French Speakers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Murat DELİBAŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Murat Delibaş tarafından hazırlanan " Türkçenin Fransızca Konuşanlara Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşıma Dayalı Uygulamaların Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'ında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Suna Timur Ağıldere
(Mütercim Tercümanlık, AHBV) ……...

Başkan: Prof. Dr. Nedim Kula
(Fransız Dili Eğitimi,Ankara Üniversitesi) ……...

Üye: Prof. Dr. Perihan Yalçın
(Fransız Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi) ……...……

Üye: Prof. Dr. Nurten Özçelik
(Fransız Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi) ……...

Üye: (Dr. Öğ. Üy. Nesrin Tekin)
(Mütercim Tercümanlık, AHBV) ……...

Tez Savunma Tarihi: 30/10/2019.

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Türk Dili'nin İlerlemesine Katkı Sağlayanlara…

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde yardımını ve desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Suna Timur Ağıldere'ye, çalışmanın ölçeklerinin ve sınav sorularının hazırlanması ve kontrol edilmesinde uzman görüşlerine başvurduğum Sayın Prof. Dr. Rıfat Günday, Prof. Dr. Yahui Fan ve Dr. Kadir Yalınkılıç'a başarı testlerinin uygulanması aşamasında desteklerini esirgemeyen Arş. Gör. Ahmet Aycan ve Öğr. Gör. Hasan Atmaca'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, çalışmanın önemli bir bölümünü oluşturan Beyin ve Dil ile ilgili eşsiz bilgilerine başvurduğum Ondokuzmayıs Üniversitesi Anatomi bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Aymen Warille'ye göstermiş olduğu sabır ve sağladığı katkıdan dolayı teşekkür ederim.

TÜRKÇENİN FRANSIZCA KONUŞANLARA YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMA DAYALI UYGULAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doktora Tezi

Murat Delibaş

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım 2019

ÖZ

Türkçe, son zamanlardaki gelişmelere paralel olarak tüm dünyada önem arz eden diller sıralamasında hızlı yükseliş gösteren dillerden birisi haline gelmiştir. Yaklaşık on yıl önce sadece birkaç üniversite bünyesinde bulunan uluslararası öğrenciler 2013'ten sonra Türkiye'nin 81 ilindeki üniversitelere yayılmaya başlamıştır. Tabii ki bu hızlı artışta siyasi, ekonomik şartların ve turizmin katkısı da büyüktür. Türkiye'nin dünya siyasetinde önemli yer tutması Türk dilinin önemini de giderek artırmaktadır. Özellikle Yunus Emre Enstitüsü, Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları ve Türk İşbirliği ve Koordinasyon Başkanlığı tarafından ülkemize her yıl binlerce uluslararası öğrenci ve araştırmacı getirilmektedir. Ülkemize getirilen bu uluslararası öğrenci ve araştırmacılar üniversitelerimiz bünyesinde kurulan Türkçe merkezlerinde Türkçe öğrenmekte ve öğrenirken birtakım güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda ve konferanslarda da sık sık bu zorluklar dile getirilmektedir. Bu zorlukların bir kısmını da Afrika kıtasından gelen çok dilli öğrencilerin ve araştırmacıların Türkçe öğreniminde yaşadıkları zorluklar oluşturmaktadır. Bu sorunun kaynağı gerek kaynak kitaplardaki gerekse öğretim ortamlarındaki yöntem sorunudur. Bu sebeple dil öğretiminde en güncel yaklaşım olan eylem odaklı yaklaşımın kullanılacağı bir sınıf ortamı oluşturulmuş ve Afrika kıtasından gelen öğrencilerle bir deneysel çalışma yürütülmesi planlanmıştır. Bu araştırmanın amacı Türkçenin Fransızca konuşanlara yabancı dil olarak öğretildiği öğrenme

ortamlarında eylem odaklı yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşıma dayalı uygulamaların öğrenenler üzerindeki etkisini ve başarılarına katkısını sınamaktır. Çalışma Ondokuzmayıs üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde gerçekleştirilmiş olup çalışma kapsamında deney ve kontrol grubu olmak üzere toplamda 32 öğrenciden oluşan iki farklı grup belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine A1-A2 kuru boyunca Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde önerilen dil öğretim yaklaşımı olan eylem odaklı yaklaşıma yönelik hazırlanan ders içerikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yönteme uygun ders içeriği uygulanmıştır. Çalışma A1 ve A2 kuru olmak üzere 280 ders saati sürdürülmüş olup her iki gruba da çalışma öncesi ve sonrası olmak üzere Abidin, Mohammadi ve Alzwari (2012) tarafından geliştirilen 45 maddelik tutum ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve özdeğerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde T-testi, Mann Whitney-U testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Spearman Korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, eylem odaklı yaklaşıma yönelik hazırlanan ve deney grubuna uygulanan dil öğretim programının, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye yönelik tutumlarını ve başarılarını anlamlı derecede arttırdığını göstermiştir. Kontrol grubu ön test-son test farkıyla deney grubunun ön test-son test farkları karşılaştırıldığında ise yine deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında ise deney grubu lehine çok yüksek bir etki büyüklüğü ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında eylem odaklı yaklaşımın öğrenenlerin tutum ve başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, eylem odaklı yaklaşım

Sayfa Adedi: 255 sayfa.

Danışman: Prof. Dr. Suna Timur Ağıldere

EVALUATION OF IMPLEMENTIONS BASED ON ACTION ORIENTED APPROACHES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO FRENCH SPEAKERS

Ph. D Thesis

Murat Delibaş

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL EF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2019

ABSTRACT

In parallel with the recent developments, Turkish has become one of the fastest rising languages in the world. The limited number of international students in a few university in 2013 has begun to spread to all universities in Turkey. Of course, the contribution of political, economic and tourism to this rapid increase is great. To keep Turkey's increasingly important role in world politics increases the importance of the Turkish language. In particular, thousands of international students and researchers are brought to our country every year by the Yunus Emre Institute, Presidency for Turks Abroad and Related Communities and the Turkish Cooperation and Coordination Agency. These international students and researchers who are brought to our country face some difficulties while learning and learning Turkish in Turkish centers established within our universities. These difficulties are frequently mentioned in studies and conferences on teaching Turkish to foreigners. Some of these difficulties are the difficulties faced by multilingual students and researchers from the African continent in learning Turkish. The source of this problem is the method problem both in the reference books and in the teaching environments. For this reason, a classroom environment where action-oriented approach, which is the most up-to-date approach in language learning, will be used and an experimental study is planned to be conducted with students from African continent. The aim of this study is to test the effect of action-oriented approach and action-oriented approach on learners in learning environments where Turkish is taught to French speakers as a foreign language. The study was conducted in Ondokuzmayis University Turkish Teaching Application and Research Center and two different groups of 32 students were identified as experimental and control groups. During the A1-A2 course, the course contents were prepared for the action-oriented approach, which

is the recommended language teaching approach in the Common European Framework of Reference for Languages. The study consisted of 280 course hours, A1 and A2, and the 45-item attitude scale developed by Abidin, Mohammadi and Alzwari (2012) was applied to both groups before and after the study. T-test, Mann Whitney-U test, Wilcoxon signed rank test and Spearman Correlation test were used for data analysis. The findings of the study showed that the language teaching program prepared for the action-oriented approach and applied to the experimental group significantly increased students' attitudes and achievements towards learning Turkish as a foreign language. When the pretest-posttest difference of the control group was compared with the pretest-posttest differences of the experimental group, a statistically significant difference was observed in favor of the experimental group. When the effect size of this difference was calculated, a very high effect size was obtained in favor of the experimental group. When these results are taken into consideration, it can be said that action-oriented approach has a positive effect on learners' attitudes and achievements.

Key Words: Turkish, Turkish as a foreign langugae, action oriented approach

Page Number: 255 pages.

Supervisor: Prof. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **v**
ÖZ ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xxiii**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problemin Durumu **1**
1.2. Araştırmanın Amacı **3**
1.3. Araştırmanın Önemi **4**
1.1. Sayıltılar **4**
1.2. Sınırlılıklar. **5**
1.3. Tanımlar **5**
BÖLÜM II **6**
KURAMSAL ÇERÇEVE **6**
2.1. Dilin Doğası **6**
2.2. Dilyetisi **7**
2.3. Dil ve Söz **7**
2.3.1. Dil Göstergesi **9**

2.3.1.1. Gösteren *10*
2.3.1.2. Gösterilen *11*
2.3.2. Göstergeler Arası İlişki ve Dilbilim **13**
2.4. Dilbilim Akımları ve Dil Öğretimi **15**
2.4.1. Dil Öğretimini/Öğrenimini Etkileyen Faktörler **18**
2.4.1.1. Sosyo-Kültürel Faktörler…….. ..... *18*
2.4.1.2. Ekonomik Faktörler *19*
2.4.1.3. Bireysel Farklılıklar *20*
2.4.1.4. Dilsel Farklılıklar *21*
2.4.1.5. Dilsel Zorluklar *22*
2.4.1.6. Hazırbulunuşluk *22*
2.4.1.7. Motivasyon *23*
2.4.1.8. Dile Yatkınlık *23*
2.4.1.9. Yaş *24*
2.4.1.10. Yetenekler *24*
2.4.1.11. Öğrenmeye Karşı İstemlilik Ve İstemsizlik *27*
2.4.1.12. Yöntemsel Tercihler *27*
2.5. Yabancı Dil Öğretimi/ Öğrenimi **27**
2.5.1.Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar **29**
2.5.1.1.Davranışçı Yaklaşım *30*
2.5.1.2. Doğuştancılık (Mentalist) *31*
2.5.1.3. Bilişsel Yaklaşım *32*
2.5.1.4. Yapılandırmacılık *32*
2.5.2. Yöntemler **35**
2.5.2.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi *35*
2.5.2.2. Düzvarım Yöntemi *36*
2.5.2.3. İşitsel-Dilsel Yöntem *37*
2.5.2.4. Görsel-İşitsel Yöntem *38*
2.5.2.5. Bilişsel Yöntem *39*

2.5.2.6. İletişimsel Yaklaşım *40*
2.6. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni **42**
2.6.1. Avrupa Ortak Başvuru Metni Nedir? **44**
2.6.1.1. Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Düzeyleri *45*
2.6.2. Dil Becerileri ve Bildirişimsel Dil Süreçleri **47**
2.6.2.1. İletişimsel Dil Yetileri *48*
2.7. Eylem Odaklı Yaklaşım **48**
2.7.1. Eylem Odaklı Yakaşım: Kültürel Birliktelik ve Öğrenen Özerkliği **51**
2.7.2. Eylem Odaklı Yaklaşım ve Görevler **53**
2.7.3. Eylem Odaklı Yaklaşımda Bilimsellik **55**
2.7.4. Eylem Odaklı Yaklaşımda İnsan ve Doğası **58**
2.8. Dil ve Beyin **59**
2.8.1. İnsandaki Sinir sistemi **62**
2.8.1.1. Sinir Hücreleri (Nöronlar) *63*
2.8.2. İnsan Beyninin Anatomisi **64**
2.8.2.1. Cerebral Cortex *66*
2.8.3. Dil ve Konuşmanın Sinirsel Temelleri **69**
2.8.4.Dil ve Konuşmanın Anatomik ve Fizyolojik Devinimi **72**
2.9. Bellek ve Beynin İç Yapısı **75**
2.9.1. Dil Öğretimi ve Bellek Türleri **75**
2.9.1.1. Bellek *75*
2.9.2. Beynin İç Yapısı (Limbik Sistem) **79**
2.9.2.1. Bilgi ve Becerilerin Belleğe Kaydı ve Limbik Sistem *80*
2.10. Chomsky ve Üretici-Dönüşümsel Dil bilgisi Kuramı **81**
2.10.1. Üretici-Dönüşümsel Dil Bilgisinin Dayandığı Temel Varsayımlar **83**
2.11. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi **84**
2.11.1. Türkçenin Tipolojisi **84**
2.11.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Tarihi Seyri **88**

2.11.2.1. Türkçe Üzerine İki Yabancı dilbilimcinin görüşleri Max Müller ve Johan Vandewalle 92

2.11.2. 2. Fransa ve Frankofon ülkelerde Türkçe öğretimi..... 92

2.11.3. Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretimi ve Ortak Eylem odaklı Yaklaşım (Kuramsal Bilgiler Işığında) 94

2.11.3.1. Eylem Odaklı Yaklaşıma Yönelik Uygulamaların Özelliği 97

2.11.3.2. Eylem Odaklı Yaklaşım Dilsel Beceriler ve Stratejiler..... 99

BÖLÜM III..... 105

YÖNTEM 105

3.1. Araştırmanın Modeli..... 105

3.2. Evren ve Örneklem 106

3.2.1. Kontrol ve Deney Gruplarının Oluşturulması..... 106

3.2.1.1.Türkçe Başarı Testi Öntest sonuçları..... 107

3.2.1.2. Özdeğerlendirme Ölçeği Öntest Sonuçları 109

3.3. Veri Toplama Araçları..... 110

3.3.1. Nicel veri Toplama Araçları 110

3.3.1.1. Tutum Ölçeği..... 110

3.3.1.2. Özdeğerlendirme Ölçeği 110

3.3.1.3. Başarı Testi..... 111

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları..... 112

3.3.2.1 Görüşme Formu 112

3.4. Verilerin Çözümlenmesi..... 113

3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi 113

3.4.3. Ölçüm Güvenilirliği..... 118

3.5. Denel İşlemler..... 119

3.5.1. Süreç Öncesi Normlar..... 119

3.5.2. Süreç Normları..... 121

3.5.2.1. Öğretici Tarafından Derslerin Planlanması ve Yürütülmesi Aşaması..... 122

3.5.2.2. Eylem Odaklı Yaklaşıma Yönelik Denel İşlemlerin hazırlanması 123
3.5.2.3. Programın oluşturulması ve Derslerin Planlanması 124
BÖLÜM IV 144
BULGULAR VE YORUM 144
BÖLÜM V 171
SONUÇ VE TARTIŞMA 171
5.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar 171
5.1.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar 171
5.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar 178
5.1.3. Öz Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Sonuçlar 181
5.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar 182
5.2.1. Görüşme Formu 182
5.3. Öneriler 187
KAYNAKLAR 189
EKLER 202
EK 1. Türkçe Yeterlik Sınavı 203
Ek 2. Türkçe Yeterlik Sınavı A2 214
Ek 3. Konuşma Sınavı Değerlendirme Ölçeği 219
Ek 4. Tutum Ölçeği 220
Ek 5. Öz Değerlendirme Ölçeği 222
Ek 6. Özdeğerlendirme Ölçeği 223
Ek 7. Türkçe Ve Fransızca Arasındaki Farklılıkları Gösterir Notlar 224

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Katılımcı Sayılarına İlişkin Veriler* 107

Tablo 2. *Deney Grubu- Kontrol Grubu Betimsel Değerler* 108

Tablo 3. *Normallik Testi Sonuçları* 108

Tablo 4. *Sıralama Ölçeğinin Puanlarının Ortalamaları* 109

Tablo 5. *Mann-Whitney U Testi Sonucu Sıra Ortalamaları* 109

Tablo 6. *Katılımcıların Başarı Testinin Alt Boyutlarına İlişkin Veriler* 145

Tablo 7. *Deney Grubu Betimsel Değerler* 146

Tablo 8. *Kontrol Grubu Betimsel Değerler* 147

Tablo 9. *Normallik Testine Göre Deney ve Kontrol Grubu Verilerinin Sonuçları* 148

Tablo 10. *Deney Grubu Ve Kontrol Grubunun Sıra Ortalamaları* 148

Tablo 11. *Dinleme Becerisi İçin Mann-Whitney U Testi Sonucu* 149

Tablo 12. *Okuma Becerisi T-Testi Sonuçları* 149

Tablo 13. *Levene's Testi Sonuçları* 149

Tablo 14. *Okuma Becerisi Sıra Ortalamaları* 150

Tablo 15. *Okuma Becerisi Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 150

Tablo 16. *Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Yazma Becerisi T-Testi Sonuçları* 150

Tablo 17. *Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Yazma Becerisi Levene's Testi Sonuçları* 151

Tablo 18. *Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Yazma Becerisi Sıra Ortalamaları* 151

Tablo 19. *Deney Ve Kontrol Gurubu Yazma Becerisi Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 151

Tablo 20. *Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Konuşma Becerileri Sıra Ortalamaları* 152

Tablo 21. *Deney ve Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Mann Whithey U Testi Sonuçları* 152

Tablo 22. *Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Puanlar Katılımcı Sayılarına İlişkin Veriler* 152

Tablo 23. *Deney Grubu- Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Puanlar İçin Betimsel Değerler*..... 153

Tablo 24. *Deney Ve Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Puanlar İçin Normallik Testi* . 153

Tablo 25. *Deney Ve Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Puanlar İçin T-Testi Sonuçlar*154

Tablo 26. *Deney Ve Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Puanlar İçin Levene's Testi Sonuçları*..... 154

Tablo 27. *A2 Başarı Testi Normallik Testi Sonuçlarına Göre Deney Ve Kontrol Grubuna Ait Becerilerin Sonuçları* 155

Tablo 28. *Bağımsız Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları*..... 156

Tablo 29. *Okuma, Yazma Ve Dinleme Becerileri İçim Levene's Testi Sonuçları* 156

Tablo 30. *Konuşma Becerisi Sıra Ortalamaları* 157

Tablo 31. *Konuşma Becerisi Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 157

Tablo 32. *Deney Grubu Ve Kontrol Grubu (A1+A2)Başarı Testi Toplam Puanları İçin T-Testi Sonuçları* 157

Tablo 33. *Deney Grubu Ve Kontrol Grubu (A1+A2)Başarı Testi Toplam Puanları Levene's Testi* 158

Tablo 34. *Deney Ve Kontrol Grubu Özdeğerlendirme Normallik Testi Sonuçları*..... 158

Tablo 35. *Deney Ve Kontrol Grubu Özdeğerlendirme Testi Sıra Ortalamaları* 159

Tablo 36. *Deney Ve Kontrol Grubu Özdeğerlendirme Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 159

Tablo 37. *Deney Grubunun Ve Kontrol Grubunun Türkçe Öğrenimine Yönelik Tutumlarının Bağımsız T-Testi Sonuçları* 160

Tablo 38. *Deney Grubu Verilerinin Normallik Testi Sonuçları* 161

Tablo 39. *Deney Grubu Tutum Puanları İlişkili Örneklemler İçin T- Testi Sonuçları*..... 161

Tablo 40. *Deney Grubunun Son Test- Ön Test Tutum Testi Puan Farkı* 161

Tablo 41. *Kontrol Grubu Son Test-Ön Test Tutum Puanları Normallik Testi* 162

Tablo 42. *Kontrol Grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* 163

Tablo 43. *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* 163

Tablo 44. *Tutum Puanları İçin Deney Grubu ve Kontrol Grubu Verilerinin Normallik Testi* 164

Tablo 45. *Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Tutum Puanlarının Fark Ortalamaları* ... 164

Tablo 46. *Deney Grubu ve Kontrol Grubu Sonuçlarının Farklarının Farkının Kıyaslanması* 164

Tablo 47. *Deney Grubu Başarı, Özdeğerlendirme ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki* . 165

Tablo 48. *Kontrol Grubu Başarı, Özdeğerlendirme ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki* 165

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dilyetisi, dil ve söz arasındaki ilişki *7*

Şekil 2. Sözü oluşturan dört tür çağrışım (Guiraud, 1984, s.33)..... *9*

Şekil 3. Dil göstergesinin öz niteleği *10*

Şekil 4. Dil göstergesi: gösterilen, gösteren ve gönderge..... *11*

Şekil 5. Dil göstergeleri *12*

Şekil 6. Iletişim zinciri içerisinde göstergeler şeması *13*

Şekil 7. Dilsel göstergelerin anlatım ve içerik düzeylerine ayrılması. *15*

Şekil 8. Sosyologizm, dilbilim akımları ve akımların öncüleri..... *17*

Şekil 9. Gardner'in çoklu zekâ kuramı, zeka türleri ve dilsel beceriler *26*

Şekil 10. Gösteren, gösterilen arasındaki ilişki ve çeviri..... *37*

Şekil 11. Sınırlı dil kullanıcısı ve diller arası iletişim. *43*

Şekil 12. Dil düzeyleri içim üç genel düzeyli bir ağaç gösterimi..... *45*

Şekil 13. Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Düzeyleri ve İçeriği..... *46*

Şekil 14. Bildirişimsel dil süreçleri ve dil becerileri *47*

Şekil 15. Iletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yakşam arasındaki tamamlayıcı ilişki..... *50*

Şekil 16. Jakobson'un iletişim şeması..... *56*

Şekil 17. Dale'in yaşantı konisi ve bireyin öğrenmesi *58*

Şekil 18. Insan beyninde bulunan farklı lobların görünümü..... *61*

Şekil 19. Merkezi sinir sistemi ve çevresel sinir sisteminin vücuda bağlantıları..... *62*

Şekil 20. Nöronların yapısı ve işlevi *63*

Şekil 21. İnsan beyninin anatomisi *64*

Şekil 22. Beyindeki beyaz maddeler ve gri maddeler, türleri ve işlevleri *65*

Şekil 23. Sensory *66*

Şekil 24. Serebral korteks *66*

Şekil 25. Girus ve silkusun görseli *67*

Şekil 26. Serebral korteksin işlevsel alanları *67*

Şekil 27. Motor ve duyusal alanlar ve kontrol ettikleri bölgeler *68*

Şekil 28. Beyindeki loblar ve dil *69*

Şekil 29. Sinirsel yoğunluk ve görme, duyma, konuşma *70*

Şekil 30. Karşılıklı konuşmanın beyindeki devinimi *71*

Şekil 31. Broadman alanları *72*

Şekil 32. Kelime işitme ve konuşma *73*

Şekil 33. Yazılı kelimeyi görme ve konuşma *74*

Şekil 34. Dilden söze geçiş süreci *75*

Şekil 35. Duyusal bellek ve organizmaya gelen bilgi *76*

Şekil 36. Uzun süreli bellek ve uzun süreli belleği oluşturan açık ve örtük bellek *77*

Şekil 37. Atkinson ve shiffrin bellek modeli *78*

Şekil 38. Limbik sistem *79*

Şekil 39. Johanson'un türkçenin yapısal etmenleri *87*

Şekil 40. Türkçe öğretimi yapılan ve frankofoni üyesi olan 56 ülke *94*

Şekil 41. Yabancı dil öğretimi ve beceriler *95*

Şekil 42. Eylem odaklı yaklaşımi öğretimin planlanması ve aşamaları *97*

Şekil 43. Eylem odaklı yaklaşım ve özellikleri *98*

Şekil 44. Doğrudan stratejiler diagramı *99*

Şekil 45. Dolaylı stratejiler diagramı *100*

Şekil 46. Bellek stratejilerinin dört dil becerisine uygulanması *100*

Şekil 47. Süreç öncesi ve süreç sonrası normların şema görünümü..... *106*

Şekil 48. Nicel verilerin analizinde kullanılan test türleri *113*

Şekil 49. Başarı testinin içeriği ve puanlanması *115*

Şekil 50. Konuşma ölçeği ve içeriği..... *116*

Şekil 51. Tutum ölçeğinin puanlanması *117*

Şekil 52. Özdeğerlendirme ölçeği ve puan değeri..... *117*

Şekil 53. Çağrışımsal bağlar *121*

Şekil 54. A1 ve A2 seviyesinin tanımlanması *123*

Şekil 55. Dilsel beceriler ve A1 basamağı..... *123*

Şekil 56. Dilsel beceriler ve A2 basamağı..... *124*

Şekil 57. Öğrenenlerin yerine getirmeleri gereken görevler, içerik ve aktivitelerin yer aldığı şema..... *125*

Şekil 58. A1 okuma becerileri bir ders planı *126*

Şekil 59. A1 okuma sırası etkinliği. *127*

Şekil 60. Resimlerle meslekleri eşleştirme etkinliği *128*

Şekil 61. A1 yazma becerileri bir ders planı. *129*

Şekil 62. Destekli yazma materyali *129*

Şekil 63. A1 dinleme becerileri bir ders planı. *131*

Şekil 64. A1 dinleme becerileri a grubu materyali..... *132*

Şekil 65. A1 dinleme becerileri b grubu materyali..... *133*

Şekil 66. A1 konuşma becerileri bir ders planı. *134*

Şekil 67. Konuşma becerileri a grubu materyali *135*

Şekil 68. Konuşma becerileri b grubu materyali..... *136*

Şekil 69. Dil bilgisi materyali *141*

Şekil 71. Etki büyüklüğünün hesaplanması..... *162*

Şekil 72. Derin yapıya ilişkin bir soru örneği…….167

*Şekil 73.*Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarındaki artış……180

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OEOY	Ortak Eylem Odaklı Yaklaşım
AOBM.	Avrupa Ortak Başvuru Metni

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problemin durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmektedir.

1.1. Problemin Durumu

Temelinde insanların birbiriyle iletişim ihtiyacından doğan yabancı dil eğitimi/öğretimi, insanların ve insanların oluşturdukları toplumların ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Hızlı gelişen teknoloji ve küreselleşme ülkeler, hatta kıtalar arasındaki sınırları hızlı bir şekilde ortadan kaldırırken dilde ve iletişimde olan sınırları bu kadar hızlı ortadan kaldıramamaktadır. Dolayısıyla insanların başka ülkelerle olan siyasi, ekonomik ve eğitsel ilişkileri yabancı dil öğretimini doğrudan etkilemeye devam etmektedir. Aslında bir ülkenin dilinin öğretilen/öğrenilen dil olması o ülkenin gelişmişlik düzeyiyle de doğrudan ilintilidir. Dünya üzerindeki stratejik konumu gereği Türkiye yıllarca dünya üzerinde ilgi uyandıran ülkeler arasında yerini almıştır. Fakat bu stratejik konumunun Türkçe üzerindeki etkisi şimdiye kadar beklenildiği ölçüde hissedilmemiştir. Türkçeyi öğretilen/öğrenilen dil yapmakta ve bununla ilgili çalışmalar yapmakta oldukça geç kalındığı alan uzmanlarınca sıklıkla dile getirilmektedir. Türkçe tarihinde hiç sömürgecilik geçmişi olmayan ve uluslararası alanda bu özelliğiyle ilgi çekmeye başlayan bir dildir. Türkçenin özellikle yabancılara yönelik olarak öğretimi konusunda yapılan araştırmalar gösteriyor ki Türkçe öğretimi ile ilgili yazılan kaynakların çoğunluğu yabancılar tarafından yazılmıştır. 2000'li yıllara kadar yabancı ve Türk yazarlar tarafından yazılan kaynaklar ihtiyaçları karşılasa da 2000 yılında yabancılara Türkçe öğretimi konusunda kaynak ve nitelikli öğretmen konusunda ciddi sıkıntılar hissedilmiştir. Şüphesiz ki bu sıkıntıların hissedilmesinde en

önemli etken dil öğrenenlerin ihtiyaçlarının değişmesidir. İhtiyaçların değişmesi ise küreselleşmenin bir sonucudur.

Küreselleşme doğası gereği ülkeler arasındaki iş birliğini kolaylaştırırken söz konusu ülkenin dilini ve kültürünü de önemli kılmaktadır. Yabancı dil öğretiminin sadece iletişimsel temellere dayandığı yıllardan kültürlerarası bir iletişime geçilmesindeki en önemli etkenlerden birisi de dilin temel bileşenlerinden olan kültürün dil öğretimi bağlamından koparılamayacağına olan inançtır. Bu bağlamda Avrupa Birliğinin hazırlamış olduğu çerçeve programı dil öğretiminin yalnızca dil öğretimi olmadığı dil öğretiminin toplum dilbilimsel, dilbilimsel ve edimsel boyutunun da olduğu, dil öğretiminde ihtiyaçlara yönelik kullanımsal bilgiye ağırlık verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bu konuyla ilgili olarak dili tüm bileşenleriyle ele alan Krashen (2011) dil öğretiminde *doğal yöntem* diye anılan anlama odaklı yaklaşımı önermektedir. Bu yaklaşımda öğrenim ve edinim arasındaki farklara değinirken edinimden yola çıkarak Chomsky'nin insan zihninde var olduğunu kabul edip öne sürdüğü dil edinim cihazını harekete geçirmeyi amaçlamıştır. Aslında geçmişinde dil bilgisi ağırlıklı yaklaşımı benimseyen Krashen'in günümüzde doğal yaklaşımı önermesindeki amaç da yine dilin kullanımsal alanıyla ilgilidir. Dilbilimcilerdeki bu tür fikir değişiklikleri Avrupa Birliğini de yeni yaklaşımlar konusunda harekete geçirmiştir ve 2000 yılında Avrupa Birliği eylem odaklı yaklaşımı benimsenen yaklaşım olarak kabul etmiş ve bildiri metinlerinde yer vermiştir.

Eylem odaklı yaklaşımın temelinde Saussure'ün, Chomsky'nin, Krashen'in, Piaget'nin kuramlarının izlerini görmek mümkündür. Dilbilimin babası olarak kabul edilen Saussure dilde yapıların olduğunu ve bu yapılarla bir dilin öğrenilebileceğini belirtmiştir. Chomsky, Saussure'ün kuramının doğru olduğunu ama dilde üretimselliğin olduğunu ve insanın bu yapılardan hareketle hiç duymadığı cümleleri kurabileceğini belirtmiştir. Yani, insanın dil edinme/öğrenme üzerine programlandığını ve bunun biyolojik bir donanım olduğunu öne sürmüştür. İnsanların konuşurken ve yazarken birtakım üretimsel ve dönüşümsel kurallardan faydalandığını belirterek en önemli kuramı olan üretici-dönüşümsel dil bilgisinin varlığına değinerek edim ve edinç ayrımına gitmiştir.

Krashen (2011) ise edinilen şeylerden hareketle edinim, öğrenilen şeylerden hareketle ise öğrenim kavramlarından bahsederek ikinci dil öğrenimi sürecinin ana dil öğrenimine benzer olabileceği ve Chomsky'nin bahsettiği dil edinim cihazının istem dışı olarak çalıştığını ve bilinçaltına kayıt yaptığını belirtmiştir. Dolayısıyla dil bilgisinin gerekli koşullar

sağlandığında bilinçaltında öğrenilebileceğini savunmuştur. Önemli olan dil bilgisi yapılarının bir bağlam içerisinde anlamlı ifadeler (anlamlı girdiler) olarak verilebilmesidir.

Piaget'nin yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımı da dil öğretiminde eylemlerin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu dört dilbilimcinin fikirleri ve Avrupa Birliği'nin öğreticilere ve kullanıcılara önermiş olduğu yeni yaklaşımdan hareketle Türkçe öğretiminin etkili ve kalıcı bir şekilde nasıl öğretilebileceği ve Türkçe öğretimiyle ilgili materyal eksiğinin bu fikirler ışığında nasıl geliştirilebileceğiyle ilgili sorunlara farklı çözüm önerileri getirmek mümkündür. Türkçe yabancı dil olarak öğretilme aşamasında oldukça yeni bir dildir. Dolayısıyla Avrupa Birliği'nin belirlemiş olduğu dil öğretim ölçütlerinin Türkçe öğretimine uygun olup olmadığı konusunda alanda yeterli çalışma olmaması Türkçe öğretenler için güncel bir problemi teşkil etmektedir.

Türkçe ait olduğu dil ailesi bakımından da Avrupa dillerinden farklılık göstermektedir. Bu da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeyi algılamalarında farklılıklar oluşturmaktadır. Eklemeli bir dil olması itibariyle kimi zaman öğretimi de hem öğrenenler hem de öğretenler için zor olabilmektedir. Bu durumda hem öğrenenlerin hem öğreticilerin işini kolaylaştırmak için farklı materyaller ve yöntemler denenmeli ve ihtiyaçlara parelel standart bir Yabancı Dil Türkçe programı oluşturulmalıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde eylem odaklı yaklaşıma yönelik uygulamaların değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda eylem odaklı yaklaşıma yönelik hazırlanmış ders notlarından hareketle oluşturulan Türkçe öğretim programına yönelik uygulamaların etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmanın, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi aşamasında Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre Türkçe öğretimini planlama ve değerlendirme sürecine yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada ele alınan denenceler şu şekilde sıralanmıştır.

- Avrupa Ortak Başvuru Metninde benimsenen yaklaşım olan eylem odaklı yaklaşıma göre öğretimin yapıldığı deney grubunun başarısı ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarısı arasında anlamlı bir fark vardır.
- Avrupa Ortak Başvuru Metninde benimsenen yaklaşım olan eylem odaklı yaklaşıma göre öğretimin yapıldığı deney grubunun tutumu ile geleneksel yöntemin

uygulandığı kontrol grubunun tutumu arasında anlamlı bir fark vardır

- Avrupa Ortak Başvuru Metninde benimsenen yaklaşım olan eylem odaklı yaklaşıma göre öğretimin yapıldığı deney grubunun özdeğerlendirmesi ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun özdeğerlendirmesi arasında anlamlı bir fark vardır.
- Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum, başarı ve öz değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Yabancı dil öğretiminde ana dilde açıklama yapmak dil öğretiminde başarıya etki etmektedir.
- Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi odaklı öğretim yapmak öğrencilerin dil bilgisi seviyesini artırırken üretimsel becerilerini yavaşlatmaktadır.
- Yabancı dilde derin yapı ve yüzey yapıyı birlikte öğretmek mümkündür.
- Eylemsel metotla derin yapıyı etkili bir şekilde öğretebiliriz
- Saussure'ün belirttiği dizisel ve dizimsel ilişkilere yönelik farkındalık öğrenenlerin üretimsel becerilerindeki hata oranını azaltmaktadır.
- Öğrenilen dil ile ana dil veya ortak dil arasındaki benzerlik ve farklılıkların bilinmesi dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır.
- Dil öğretiminde bireyin kullanımsal alanına ağırlık verilmeli, dil bilgisine ihtiyaç duyulduğunda başvurulmalıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilme ihtiyacı giderek artmaktadır. Başta Afrika ülkeleri olmak üzere Türkçeye yönelik ilginin artması, dünya üzerindeki uluslararası öğrenci tercihlerinin ülkemize yönelik artış göstermesi ve ülkemizdeki öğrenci profilinin çok kültürlü ve çok dilli olması çalışmanın önemini giderek artırmaktadır. Avrupa Birliği'nin belirlediği dil öğretme-öğrenme ve değerlendirme ölçütlerinin iyi anlaşılmasının, Türkçenin Avrupa dillerinden farklı olduğunun ayırdına varılmasının, Türkçe öğretimi ve öğreniminde standart bir yapının oluşmasının önemi vurgulanmaktadır.

1.1. Sayıltılar

- Çalışmada kullanılan öntest ve sontest aşamasında öğretim elemanlarının tarafsız

davrandığı varsayılmaktadır.

- Araştırmacının kontrol altına alamadığı bazı değişkenlerin süreci eşit etkilediği varsayılmaktadır.
- Ders gözlemleri esnasında öğretim elemanları/üyeleri ve öğrencilerin araştırmacıdan eşit şekilde etkilendikleri varsayılmıştır.
- Ders için kullanılan materyallerin ve verilerin toplanmasındaki ölçme ve değerlendirme araçlarının kapsam geçerliği konusunda alınan uzman görüşleri yeterlidir.
- Çalışmaya katılan öğrencilerin Fransızca seviyelerinin aynı olduğu varsayılmaktadır.

1.2. Sınırlılıklar

- Çalışma Eylem odaklı yaklaşımın içeriği dikkate alınarak hazırlanmıştır.
- Çalışma A1 ve A2 seviyesiyle sınırlandırılmıştır.
- Çalışmaya katılan öğrencilerin ortak dilleri Fransızcadır.

1.3. Tanımlar

Avrupa Ortak Başvuru Metni: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

Eylem Odaklı Yaklaşım: Yabancı dil öğretiminde öğrenenleri öğrenme süreci boyunca yerine getirmeleri gereken görevleri olan sosyal aktörler olarak gören yaklaşımdır.

Sosyal aktör: Herhangi bir dil öğrenenin dil ortamındaki rolüdür.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dilin Doğası

İnsanın içinde bulunduğu dünyayı anlama ve anlamlandırma sürecinde en fazla merak edilen, asırlardır hakkında söylenilen, yazılan ama bir türlü tatminkâr ifadelerle anlatılamayan bir gerçekliktir dil. En temelinde insanların iletişim kurmasına yarayan bir araç olan dil, dilbilimcilere göre farklı farklı tanımlanmıştır. Nitekim her dilbilimci veya dil ile uğraşan her araştırmacı dilin farklı özelliklerine dikkat çekmiştir.

Kuşkusuz dilin canlı olması dilin içinde bulunulan zamandan önce yapılan tanımlarla daha sonra yapılacak olan tanımlar arasında taşıyıcı özellikte olduğunu göstermektedir. Ne dünde kaldı dil ne bugünde, ne de yarında kalacak, dil insanla başladı ama insanı aşacak. Biz onu anlatmaya çalışırken o hep bizi anlatacak, dilin doğasında insanla olan ilişkisi dili her zaman gizemli kılacaktır. Habermas'ın sosyal çevre için yapmış olduğu tanım, dil için de çok şey ifade etmektedir. Dil "içinde olduğumuz kadar içimizdedir" (2007, s. 59). Birçok şeyi anlatmak için kullandığımız dil temelinde kendini anlatmak için oldukça kifayetsizdir. Dilin kendisiyle ilgili olan bu zorluk, bizi dilin doğasıyla ilgili düşünmeye sevk eder. Kendi içinde kendisi için kuralları olan bu eşsiz iletişim dizgesi Saussure'ün eşsiz katkılarıyla biraz daha somutlaşmıştır.

Dilin doğasında olan toplumsallık ve bireysellik Saussure'ü *dil* ve *söz* ayrımına götürmüştür. Bireysel olan sözün toplumsal olan dili oluşturması tarihsel bağlamda her zaman sözün dilden önce var olduğunu göstermiştir. Çünkü bir söz imgesine bir kavramın söz ediminde bağlandığı aşikârdır. Bu sebepledir ki ana dilimizi duya duya öğreniriz. Kavramlarla söz imgelerini zihnimizde defalarca bağlayarak ve anlamsal bağlar kurarak öğreniriz (Saussure, 2014, s. 37). Kurulan anlamsal bağlar değiştikçe dil de değişir ve biz bu değişimi ne sağlayabiliriz ne de önleyebiliriz. Dilin zamanla değişmesi insanların birbiriyle olan etkileşimi sonucunda olur. Dilde bazı kavramlar yerini başka kavramlara istemdışı bırakabilir. Değişen, gelişen ve kendi kuralları olan dil konusunda yazmak için öncelikle

dilin ne olduğunu ve nasıl işlediğini bilmekte fayda vardır. Bu sebeple öncelikli ele almamız gereken konu dil ve sözü birleştiren dilyetisidir.

2.2. Dilyetisi

İnsana özgü olan dil ile sözü birleştiren dil yetisi insanı diğer canlılardan ayıran en önemli yetidir. Kıran (2002) bu yetinin insanın değişmeyen ve evrensel bir özelliği olduğunu, diller değişse bile dil yetisinin değişmediğini, dilyetisinin evrenselliğini vurgular. İnsanoğluna özgü olan bu yeti insanın iletişim ihtiyacını gidermek için dili araç olarak kullanıp sözü üretir. Dilyetisi, dil ve söz arasındaki ilişkiyi şu şekilde gösterebiliriz.



Şekil 1. Dilyetisi, dil ve söz arasındaki ilişki

Görselden anlaşıldığı üzere, dil yetisinin iki bileşeni dil ve sözdür. Dil bize sınırlı sayıdaki sesbirimle sınırsız sayıda kelime üretimi sağlarken dil yetisi de bu sınırlı sayıdaki kelime ve kural bilgisiyle sınırsız sayıda cümle kurmamızı ve anlamamızı sağlar. Bu cümleleri kurmamız ve anlamamız için gerekli olan bilgiler edinç olarak adlandırılırken bu bilgileri alımlama ve üretme becerilerinde kullanmamız edim olarak adlandırılır (Chomsky, 1965).

Dil yetisi "insanın bir işlevini temsil eder; düşünce içeriklerinin konuşmanın ürettiği seslerle birleşmesine dayanır" (Perrot, 2006, ss. 11-12). Hem toplumsal olan dili hem de bireysel olan sözü kapsar. Dil yetisi iletişim aracı olarak dili kullanır ve dille sözün oluşmasını imkânlı kılar. O halde dil yetisini oluşturan doğuştan gelen bu yetimizi dil ve söz bağlamında ele almak daha doğru olur.

2.3. Dil ve Söz

İnsanlığın ortak değeri ve toplumun her kesiminden insanın uzlaştığı bir sistem olan dil "düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir

dizgedir" (Aksan, 2009, s. 55). Bu dizge zihnimizdeki imge ve kavramların hayat bulması, var olmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır.

Zihnimizde olan bitenleri aktarma aracı olan dil " önce bir kurum, bir anlaşmalar bütünü olarak tanımlanır. Fakat aynı zamanda, dilin niteliği belli sayıdaki sesler ve düşünceler arasında, her türlü dilsel etkinlikten soyutlanmış edilgen bir ilişki olarak tanımlanır. Buna paralel olarak, söz hem bir etkinlik hem de bireyin ayırıcı özelliği olarak görülür. Söz gerçekten bir etkinliktir, çünkü dilin bireyler tarafından kullanımıdır… " (Kıran, 1986, s. 52).

Bu bağlamda Saussure'ün gerçekleştirdiği en önemli ayrımlardan biri de dil ve söz ayrımıdır. Ona göre "dilyetisine ilişkin incelemenin iki bölümü vardır: Bunlardan biri temel niteliklidir; özü bakımından toplumsal ve bireyden bağımsız olan dili ele alır; bu inceleme yalnızca anlıksaldır. Öbür bölüm ikincil bir önem taşır ve konusu, dilyetisinin bireysel yanı, daha açık bir deyişle, seslemeyi de kapsayan sözdür. Anlıksal fiziksel niteliklidir bu inceleme" (Saussure, 1985, s. 22). Her ne kadar Saussure dil ve sözü ayırmış gibi görünse de bunların arasındaki ilişki zorunsaldır. Dili sözden ayırmak toplumsal olanı bireysel olandan ayırmak demektir (Saussure, 2014, s. 30). Ne dil sözsüz ne de söz dilsiz olabilir.

Dili sadece iletişimde bir aracı olarak görmek sağır-dilsizlerin iletişimini göz ardı etmektir. Oysaki dil "toplum içinde her beyinde bulunan izler bütünü olarak yaşar. Söz ise beyindeki bu izler bütününün hayata yansıması, kullanımıdır" (Kerimoğlu, 2016, s. 33). Konuşma ve duyma kaybı olan bireyler için hareketlerin zihinde oluşturduğu izlerdir dil, sözleri ise oluşan izleri hareketler yardımıyla iletmeleridir. Dolayısıyla dilin toplumsal, sözün ise bireysel olduğu, ister konuşma yetisi olsun ister olmasın her bireyin dilini ve sözünü kontrol eden bir dil yetisinin varlığı aşikârdır.

Dilin sadece iletişimsel yönüne değinmek her şeyden önce toplumsal olan bir dilin genel anlamından uzaklaşmak demektir. Çünkü dil herkesin beyninde yer alan toplumsal bir üründür (Saussure, 2014, s. 44). "…dünden gelen, bugün kullanılan ve yarına kalacak olan, söylenir-duyulur; okunur-yazılır, anlatılır-anlaşılır son derece zengin, sürekli ve güvenilir bir kültür hazinesidir" (Güvenç, 1984, s. 70). Güvencin tanımı dilin ne kadar da çok boyutlu olduğunu göstermektedir. "Dil bir yanıyla toplum hayatının bütün görünümlerini kapsar, bir yanıyla da bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine uzanır" (Vardar, 2001, s. 30). Hem zihinsel hem yapısal boyutuna dikkat çeken Vardar ve Güvenç'in tanımı dilbiliminin dil için genel bir özeti gibidir. Dilin dünden gelen özelliği dil incelemelerinde dilin art zamanlılığını,

bugün kullanılan özelliği dil incelemelerinde dilin eş zamanlılığını ve yarına kalacak olan özelliği ise dilin sürekliliğini kısaca sezdirmiştir.

Dilin beyindeki işleyişi incelendiğinde istemdışı çalışan kaslarımıza benzer görünümleri dikkat çekmektedir. Çünkü "dil konuşan bireyin bir işlevi değil, pasif olarak zihnine kaydettiği bir üründür" (Saussure, 2014, s.30). Yani dil için birey çaba sarf etmez zihin otomatik olarak dilsel birtakım işlemleri gerçekleştirir. Kimi zaman tepkisel görünümler sunan dilin beyinle olan ilişkisi ve işleyişi sinir dilbilim bölümünde detaylı olarak ele alınacaktır.

"Dil, nesnelerin anlağımızda oluşan kavramsal imgelerini başkalarının anlağında canlandırarak düşüncelerimizi iletmeye yarayan bir göstergeler dizgesidir" (Guiraud, 1984, s. 26). Sözü oluşturan her sözcükte dört tür çağrışım söz konusudur. "Temel anlam, bağlamsal anlam, anlatımsal değer, toplumsal bağlamlı değer. Bunları şöyle gösterebiliriz:" (Guiraud, 1984, s. 33).

SÖZ

Temel anlam	Anlatımsal değer
Bağlamsal anlam	Toplumsal değer

Şekil 2. Sözü oluşturan dört tür çağrışım Guiraud, P. (1984). *Anlambilim.* Ankara: Kuzey

Günümüzdeki anlambilim ve deyişbilimin temelini oluşturan yukarıdaki çağrışım tablosu dil göstergesinin nasıl oluştuğunu ve bileşenlerini incelemeyi gerekli kılmaktadır. Bu sebeple öncelikle dil göstergesinin ve dil göstergesini oluşturan gösteren ve gösterileni ele alalım.

2.3.1. Dil Göstergesi

Dil, kavramları ifade eden göstergeler sistemidir (Saussure, 2014, s. 30). Bu sistemi duyularıyla kontrol eden birey ve bireyin ürünü olan söz arasındaki ilişki uzun yıllar çalışma konusu olmuştur. Dikkat çeken iki ayrım ise Saussure ve Peirce arasında olmuştur. Göstergeyi "ses imgeleriyle kavramların birleşmesi" olarak ele alan Saussure dilselleştirme sürecine vurgu yaparken Peirce ise göstergeleri ortaya çıktıktan sonra ele alır. Gönderge ve gösteren arasındaki ilişki boyutuna değinir ve göstergeleştirme kavramı üzerinde durur. Saussure ve Peirce arasındaki fark işlevsel açıdan bakıldığında farklıdır "Saussure göstergebilimin toplumsal işlevini Peirce ise mantıksal işlevini vurgulamaktadır" (Guiraud, 1994, s. 18). Peirce dil dışı gerçeklik ile ilgilenirken Saussure göstergelerin dil içinde

kaldığından bahseder. “Gösterge bir uyarıcıdır yani duyusal bir tözdür. Uyandırdığı belleksel imge kafamızda başka bir uyarıcının imgesine bağlanır. Göstergenin işlevi, bir iletişim doğrultusunda bu ikinci imgeyi canlandırmaktır… Gösterge, hep bir anlam amacının belirtisidir” (Guiraud, 1994, s. 39). Bu sebeple göstergeyi “bir kavramla onun dışavurumu” biçiminde ele almak mümkündür (Erkman-Akerson, 2005, s. 93).

Saussure de bu noktada zihinde oluşan kavrama vurgu yapmıştır. Dil göstergesinin bir nesne ile bir ismi birleştirmediğini, bir kavramla bir işitim imgesini birleştirdiğini, işitim imgesinin fiziksel bir ses olmağını, sesin fiziksel izi olduğunu belirtmiştir (Saussure, 2014, ss. 98-99). Saussure’ün vurguladığı çok önemli bir ayrımdır bu. Zira Pavlov’un köpekler üzerinde yaptığı klasik koşullanma çalışmasında zil sesiyle köpeğin zihninde et canlandırması “Pavlov’un kopeğinin nesnelere değil, nesnelerin imgelerine tepkidiğini göstermiştir” (Guiraud, 1994, s. 122). Zira köpek zil sesinin gerçek izine değil, ona çağrıştırdığı imgeye tepkir.

Pavlov ve Saussure’ün aynı zamanlarda yaşadığı gerçeği göz önünde bulundurulursa belki de Saussure’ün göstergeyle ilgili tanımlarında Pavlov’dan etkilendiği düşünülebilir. Saussure’ün göstergesi ikili bir yapıya sahiptir: zihnimizde oluşan soyut kavram (gösterilen) ve bir sözcükle dış dünyada temsili (gösteren). Zihnimizde oluşan her kavramı bir şekilde dış dünyaya taşımak ve somutlaştırmak isteriz. Bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde ses birimlerin kullanılıp zihnimizdeki kavramları başkasının zihninde oluşturma süreci gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkidir. Saussure’e göre nedensiz olan bu ilişki Peirce’e göre zorunsaldır. Aşağıdaki şekilde yazısal ve seslemsel düzlemde zihinde oluşan kavramın ve işitim imgesinin birleşimi gösterilmiştir.



Şekil 3. Dil göstergesinin öz niteliği

2.3.1.1. Gösteren

Dil içinde kalan kavramları dil için ve dil içinde açıklama eğiliminde olan Saussure zihnimizde oluşan soyut kavramlar yerine gösterilen işitim imgesi yerine ise gösteren kullanılmasını önerir (Saussure, 2014, s. 99). Gösteren klasik dil bilgisindeki sözcüğün

biçimi kavramına yakındır (Kerimoğlu, 2016, s. 31). Bu biçim görsel olarak yazılım şeklinde olabilir veya sesletimsel olarak işitilen ses dizgesi olabilir. Saussure de tanımlamalarında gösteren-işitim imgeleri için "sesin anlıksal izi" tanımını kullanır. "Kendi dil yetimizi gözlemlediğimizde işitim imgelerinin anlıksal özelliği iyi ortaya çıkar. Dudaklarımızı da, dilimizi de kıpırdatmadan kendi kendimize konuşabilir, bir şiiri içimizden ezbere okuyabiliriz. Dildeki sözcükler bizim için işitim imgeleri olduğundan bunları oluşturan "sesbirim"lerden söz etmekten kaçınmak gerekir (Saussure, 1985, s. 71). A.ğ.a.ç sesleriyle zihnimizde oluşan anlıksal iz, yani gösteren veya Ağaç yazılışıyla gösteren ve zihnimizdeki ağaç kavramıyla ilgilenen Saussure dil dışı gerçeklik olan Ağaç nesnesiyle ilgilenmez. Barthes da Saussure gibi "gösterilen, nesnenin anlıksal bir tasarımı" der ve "öküz sözcüğünün gösterileni hayvanın kendisi değil onun anlıksal imgesidir" diye belirtir (Barthes, 1979; Saussure, 1985). Peirce ise dil dışı gerçeklikten bahseder ve gönderge ifadesini dil dışı gerçeklik için kullanır.

<table>
<tr><td colspan="3">GÖSTERGE</td></tr>
<tr><td>Dil Dışı gerçeklik</td><td colspan="2">Dil göstergesi</td></tr>
<tr><td rowspan="4"></td><td>İşitim imgesi</td><td>Zihnimizdeki “”kuş kavramı</td></tr>
<tr><td>Biçim</td><td>Anlam</td></tr>
<tr><td>K.U.Ş.</td><td>KUŞ</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Gönderge</td><td>Gösterilen</td><td>Gösterilen</td></tr>
</table>

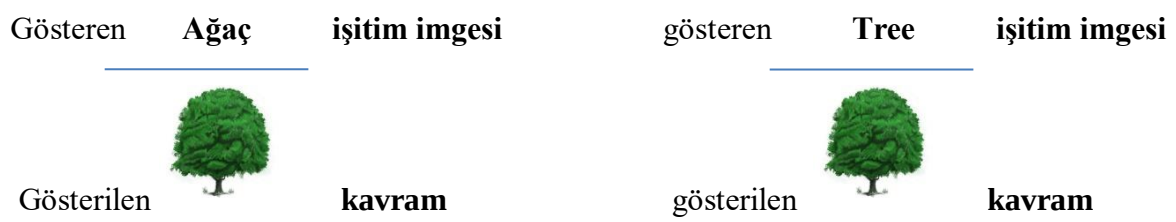
Şekil 4. Dil göstergesi: gösterilen, gösteren ve gönderge

Bir bütünü oluşturan kavram ve işitim imgesinin birleşimine gösterge diyoruz. Gösterilen ve gösterenin oluşumu dil göstergesini oluşturur. Oluşan her dil göstergesinin dış dünyada bir gerçekliği vardır. Peirce bu dil dışı gerçekliği gönderge diye adlandırır. İnsan zihninde soyut veya somut olan her gösteren için insana dil dışı gerçekliği yansıtan bir temsili veya yer tutucusu vardır. Mutluluk göstereni soyut bile olsa her insanın zihninde bir dizi çağrışıma neden olur. Mutluluk sözcüğünün anlıksal izi ve zihnimizde oluşan kavram, dil içinde anlamı oluşturan göstergeyi oluşturur.

2.3.1.2. Gösterilen

Her ne kadar tanımlanırken ayrı ayrı yazılsa da Saussure bu iki kavramı bir kâğıdın iki yüzü gibi görür. "Bu iki boyut kâğıdın iki yüzü gibi birbirine yapışıktır. Kâğıdı ne kadar ince keserseniz kesin, hep iki yüzü kalır, bu iki yüzü birbirinden ayıramazsınız. Ancak, *gösteren*

ve *gösterilen* ilişkisi, mutlak, önceden verilmiş bir ilişki değildir. O dili konuşanlar arasındaki uzlaşıma bağlıdır" (Erkman-Akerson, 2005, s. 96). Ana dilde de yabancı dilde de bu uzlaşımlar edinilir. Çünkü gösterilenler her dilde evrensel niteliktedir. Gösterenleri değiştirebiliriz ama gösterilenler zihnimizde ve dil dışında var olduğu gibi kalır.



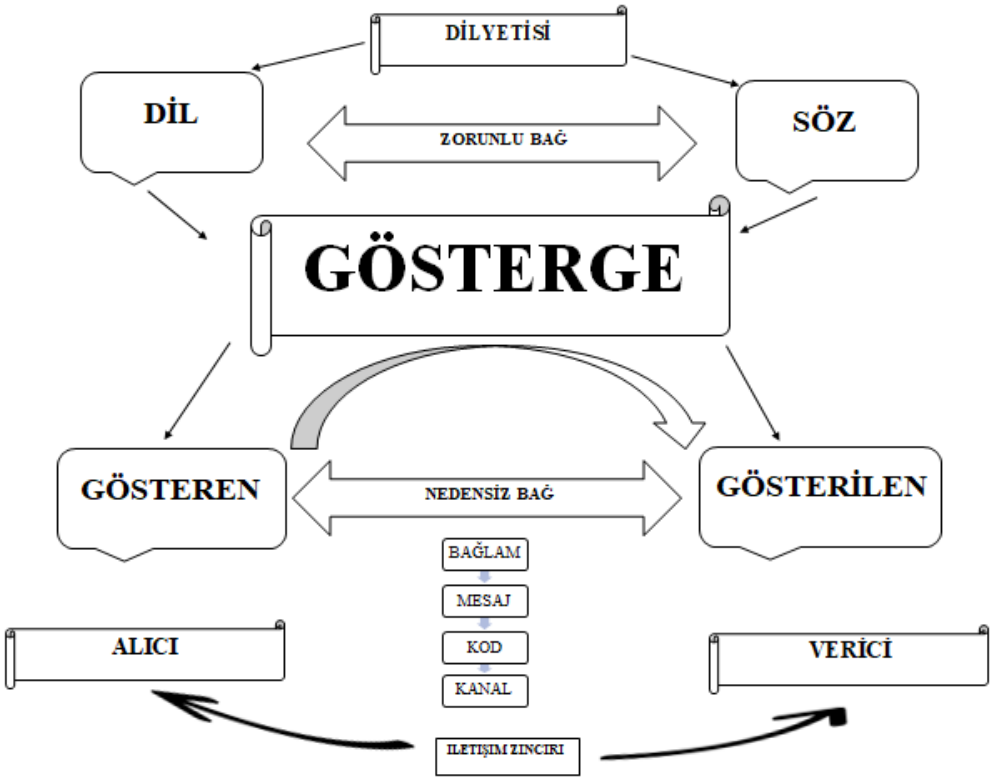
Şekil 5. Dil göstergeleri

Her dilde gösterenler dilin yapısına göre değişir ama insan zihninde oluşturduğu anlık iz diye adlandırılan kavramlar değişmez. Bu sebeple doğru çağrışımlar yapılabilirse yeni gösterenler (yeni öğrenilen dillerdeki işitim imgeleri) zihnimizde var olan gösterilenlerle anlamsal bağ kurabilir.

Bu bölüme kadar özellikle göstergeler üzerinden dil, dil yetisi ve söz üzerine birtakım tanımlamalar yapıldı. Yapılan tüm tanımları bir şekil üzerinde özetlemek gerekirse göstergeyi insan yaşamının merkezine alıp insana özgü olan dilin tanımına ulaşılabilir. Göstergeler insanın dile gelme çabasında zihninde oluşan ilk izlerdir. Gösterge bir işitim imgesi ve kavramın birleşmesiyle anlam kazanır. Onları zihnimizde işleyen ve belirli kurallara göre dizgeleştiren, doğuştan gelen bir yeti vardır. Dil yetisi zihnimizde oluşan kavramları söz ile dile getirir ve dille söz arasındaki zorunlu bağı oluşturur. Dille söz arasındaki zorunlu bağ insanın çift yönlü veya tek yönlü iletişiminin ilk basamağıdır. Bu sebeple Guiraud, dili nesnelerin anlağımızda oluşan kavramsal imgelerini başkalarının anlağında canlandırarak düşüncelerimizi iletmeye yarayan bir göstergeler dizgesi olarak tanımlamıştır (Guiraud, 1984, s. 26).

İletişim kurmak için zihnimizde oluşan soyut kavramlara somut bir dışavurum şekli bulmamız gerekir, "çünkü hiç kimse bizim zihnimizin içini okuyamaz. Bu iş biraz, suyu taşımak için bir kaba ihtiyacımız olmasına benzer. İşte kavramın dışavurum aracı da, söylediğimiz ya da duyduğumuz sözcüktür. Sözcüğün karşımızdakinin kulağına varması için somut bir edim gerekir" (Erkman-Akerson, 2005, ss. 94-95). Bu edime söz diyoruz. Karşımızdakinin zihnindeki işitim imgesi çözümlenir ve kavramı oluşturur. Bu işitim imgesi iletişim zinciri içinde bağlama göre anlam kazanır. Aşağıdaki şekilde buraya kadar anlatılan

kavramların birbiriyle olan ilişkileri gösterilmiştir.



Şekil 6. İletişim zinciri içerisinde göstergeler şeması

2.3.2. Göstergeler Arası İlişki ve Dilbilim

Dilbilim ve göstergebilim arasında dilin özüne değin anlamlandırma süreci bağlamında yadsınamaz bir ilişki vardır. Dili göstergelerden oluşan bir dizge olarak gören Saussure göstergeler arasında var olan ilişkinin incelenmesi için önce göstergelerden yola çıkmak gerektiğini, bunun içinde göstergelerin tek başına ele alınacak bir disiplin olarak görülmesi gerektiğini belirtmiş, bu gerekliliği de dilbilimle ilgili çalışmalarında şöyle dile getirmiştir. "Göstergelerin toplum yaşamı içindeki yaşamını inceleyecek bir bilim tasarlanabilir… Göstergebilim diye adlandıracağız biz bu bilimi, göstergebilim göstergelerin ne olduğunu, hangi yasalara bağlandığını öğretecek bize, henüz yok böyle bir bilim…" (Saussure, 1985, ss. 18-19).

Göstergeler, insana ilişkin olgular arasında dilin yerini bilmemiz için yol gösterici olacak, dili ve dilin bileşenlerini anlamamızı sağlayacaktır. Dilbilim ise, "bu genel nitelikli bilimin bir bölümünden başka bir şey değil. Onun için göstergebilimin bulacağı yasalar dilbilime de uygulanabilecek. Böylece insana ilişkin olgular bütünü içinde dilbilim iyice belirlenmiş bir

alana bağlanabilecek" (Saussure, 1985, ss, 18-19). Amacı insan dilinin bütün gerçekleşme biçimlerini incelemek olan dilbilim, dilin bütün anlatım biçimleriyle ilgilenir. Kendi sınırlarını belirler ve kendi kendini tanır. Bütün dillerde sürekli ve evrensel bir biçimde etkisi görülen güçleri araştırır, genel yasaları belirler (Rifat, 1998, s. 21). Dilbilimci ise göstergesel olgular bütünü içinde dilin özel bir dizge olmasını neyin sağladığını ortaya çıkarır. Bu bağlamda dilbilimin bilimler arasında yer almasının temel sebebi göstergebilimle kurduğu ilişki olarak gösterilebilir. Nitekim bu varsayım Saussure'ün "dilbilime ilk kez bilimler arasında yer vermemizi, onu göstergebilime bağlamamıza borçluyuz" ifadesinden net olarak çıkarılabilir (1985, ss. 18-19).

Bütün anlatım biçimleri arasında en önemli olan dilsel göstergelerdir. Saussure çalışmalarında dilsel göstergeler üzerinde yoğunlaşmıştır. Fakat dilbilimle ilgili çalışmalar derinleştikçe insan zihninde kavram oluşturan nedenli nedensiz her gösterge göstergebilimin konusu olmuştur. Dilin göstergeler dizgesi olduğuna değinen Saussure bu göstergelerin de iki yönü olduğunu, gösteren ve gösterilenden oluştuğunu belirtmiştir. Gösteren ve gösterileni biçim ve anlam yönünden ilk ele alan dilbilimci Saussure'dür. Gösteren ve gösterilen arasındaki biçimsel ve anlamsal özellikler insan zihninde gelişigüzel sıralanmazlar. Özellikle dizgeyi oluşturan gösterenler için Saussure "dil bir dizgedir" (Vardar, 2001, s. 61) demiştir. Dilin yapısal boyutuna değinen Saussure bu tanımıyla dizgedeki farklılık ve karşıtlıkları ele almıştır. Dil dizgesini açıklamak için dil dizgesi ve satranç arasında benzerlik kuran Saussure karşılıklı ilişkiler ve bağıntıları şöyle ifade etmiştir.

> "Dil kendi düzeni dışında düzen tanımayan bir dizgedir. Satranç oyunuyla yapılacak bir karşılaştırma bunu daha iyi kavramamızı sağlayacaktır. Satrançta iç olguyla dış olguyu birbirinden ayırmak görece olarak kolaydır. Oyunun İran'dan Avrupa'ya geçmiş olması bir dış özelliktir; buna karşılık dizgeyi ve kuralları ilgilendiren ne varsa iç özelliktir. Tahta taşların yerine fildişi taşlar koyarsam, ortaya çıkacak değişiklik dizgeyi ilgilendirmez ama taşların sayısını azaltır ya da çoğaltırsam bu değişiklik oyunun kurallarını da derinden etkiler" (Saussure, 1985, s. 26).

Dilde de satrançtaki kurallar gibi kurallar vardır. Bu kurallar göstergeler dizgesi olan dilin ürünü sözü etkiler tıpkı satranç oynayan kişinin hamlelerini etkileyen dizisel ve dizimsel ilişkiler gibi "bir kez benimsendi mi artık değişmeyen bu kurallar dilde de görülür" (Saussure, 1985, s. 95).

Saussure'den sonra, göstergelerle ilgili yapılan çalışmalarda dilin anlatım ve içerik olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Göstergeyi oluşturan anlatım ve içerik kendi içerisinde biçim ve töz olarak ikiye ayrılır. Çünkü "Hjelmslev'in düşüncesi gösterge yapısını düzenli ve tutarlı parçalara bölmekti. Bir başka deyişle, amaç göstergenin mantıksal, ama

görünmeyen yapısını katmanlara bölmekti. Bu iki katmanlı iki düzeyin birleşmesiyle gösterge ya da dil oluşmaktadır. Göstergebilim bu tanımı her türlü anlamlı bütüne uygulayabilmektedir" (Eziler-Kıran, 1990).

SAUSSURE

Gösterge	ANLATIM Gösteren
	İÇERİK Gösterilen

HJELMSLEV

Gösterge	ANLATIM Gösteren	BİÇİM TÖZ
	İÇERİK Gösterilen	BİÇİM TÖZ

Şekil 7. Dilsel göstergelerin anlatım ve içerik düzeylerine ayrılması.

Örnek olarak kitap sözcüğünü oluşturan her bir ses birim (k.i.t.a.p) anlatımın tözünü, ses birimlerin bir araya gelerek sesleri veya yazıları oluşturması anlatımın biçimini oluşturur. Gösterilenin somut biçimi (kitap sözcüğünün gerçek dünyadaki karşılığı) içeriğin biçimini oluştururken dil dışı gerçekliği ise içeriğin tözünü oluşturur.

"Dildeki bütün öğeleri bağıntıların yönettiği bir dizge, bir yapı olarak ele alan ve gerçeği tözde değil, biçimde arayan Saussure dilbilimi yapısalcı eksene oturtan ilk bilgindir"(Vardar, 2001, s. 45). Göstergeler arasındaki ilişkiyi yapısal boyutta ele alan Saussure'ü yine yapısalcı ekolden gelen Hjemslev'in anlamsal ayrımı takip etmiştir. Hjemslev "Saussure'ün tanımladığı göstergeyi yeniden ve daha derinlemesine çözümlerken, gösterenin (anlatımın) olduğu kadar, gösterilenin (içeriğin) de bir tözü ve bir biçimi olduğunu ortaya koymuştur" (Guiraud, 1994, s. 10). Daha sonraları ise Martinet'nin işlevselliği bu akımı güçlendirmiştir. Kuşkusuz ki yapısalcığın o dönemde dil öğretimine etkisi oldukça büyük olmuştur. Saussure ve Peirce ile başlayan göstergebilim akımını Avrupa ve Amerika'da çeşitli göstergebilim kuramcıları takip etmiş ve dilbilim tüm Dünya'da ekolleşmiştir. Bu ekoller dilbilim akımları ve dil öğretimi bölümünde ele alınmıştır.

2.4. Dilbilim Akımları Ve Dil Öğretimi

Kuşkusuz Dilbilimin ilk bilimsel tanımı Saussure sayesinde hayat bulmuştur. Saussure'den günümüze kadar dilbilim üç evre geçirmiştir. Bu evreleri Kıran dilbilim akımları isimli eserinde şöyle tasnif etmiştir (1986, ss. 12-14);

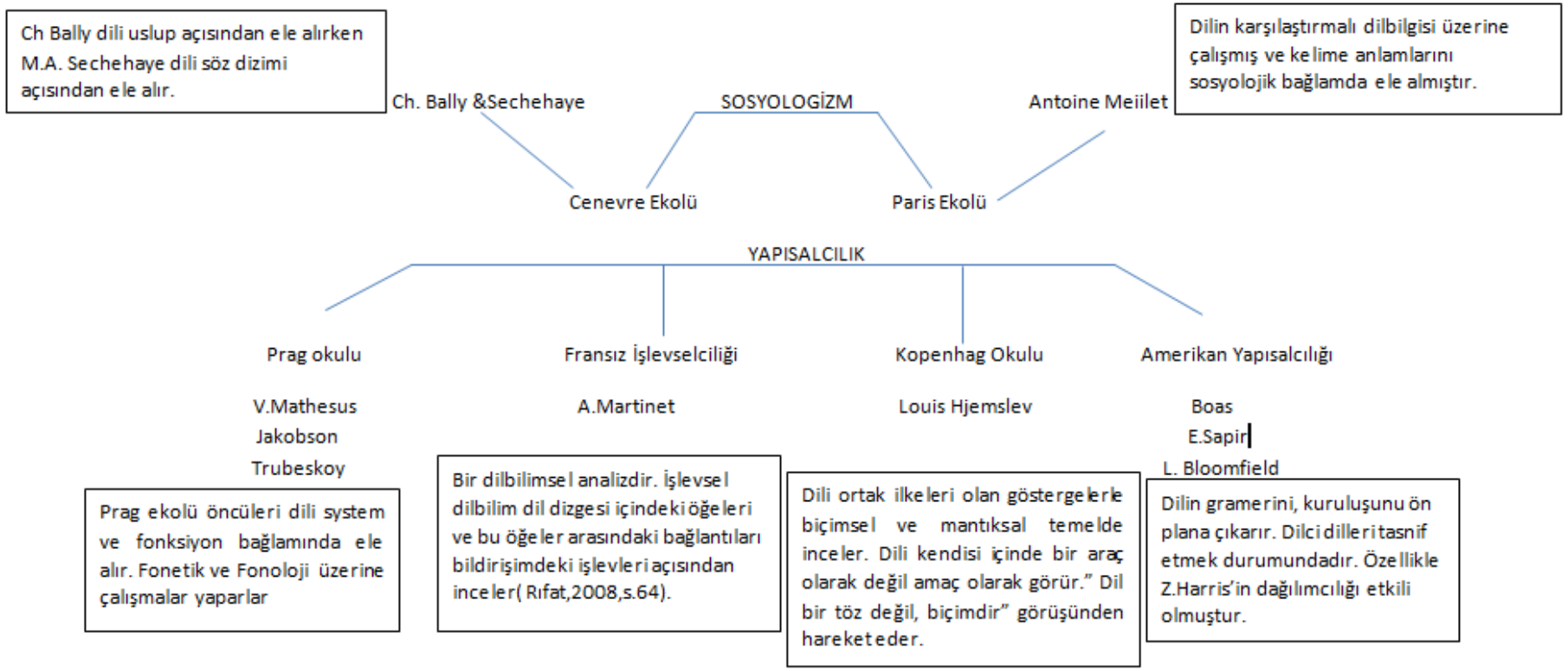
Birinci evre Saussure ve Amerikalı dilbilimci E.Sapir ile başlayan dilin eş zamanlı boyutta incelenmesine ağırlık veren ve dilin yüzey yapılarının incelenmesiyle yetinen bir evredir. Bu

evrede önemli olan dilin belirgin yapılarını tanımlamaktır. Dil, sözcük boyutunda ve düzeyindedir. Bu iki dilbilimciyi Prag Dilbilim Çevresini kuran N.S. Troubetzkoy ve R. Jakobson takip etmiştir. Temel dilsel birimler çözümlemesini yaparak dil göstergesini oluşturan en küçük birimleri betimlemişlerdir. Daha sonra, A. Martinet ise göstergenin anlambirim ve sözlükbirim ya da biçimbirim gibi değişik düzeylerini ortaya koymuştur. Amerikan dilbilimcileri ise dilin dizimsel ya da sözdizimsel çizgisel ekseni üzerinde göstergeler arasındaki ilişkiyi, bağıntıları incelemişlerdir. Bunlar arasında L. Bloomfield ve Z.S. Harris, Avrupalı dilbilimcilerden E.Benveniste ve L. Tesniere sayılabilir.

Dilbilim kuramlarının ikinci evresi yüzey yapıları açıklayan dilin görünmeyen yapıları ya da derin yapı kurallarına ilişkin varsayımların oluşturulmasıyla başlar. Derin yapıların incelenmesinin en açık biçimini Noam Chomsky Üretici-dönüşümsel dil bilgisi kuramında yapar. Port-Royal gramerinden etkilenen Chomsky bir taraftan dizimsel yapılar adı verilen basit yapılar içinde anlamın ortaya çıkışını, öte yandan bu derin yapıları, görünen sözcelere ya da yüzey yapılara dönüştüren mekanizmayı inceler. Bu akımın temel dilsel yapısı cümledir. Derin yapının aynı zamanda bireyin sezgisel bilgisine bağlı olduğunu belirtir.

Günümüz dilbiliminin üçüncü evresinde ise sözcük ve cümle düzeyinden daha büyük yapıları ele alan dilbilimci, gerçek yaşamın çeşitli durumlarında üretilen sözceler dizisiyle yani söylem ile ilgilenir. Dili edebiyat ve politik dil kadar gerçek hayattaki durumlarla ele alır. Derin yapılardan yüzey yapılara kadar uzanan ayrımla ele alınan bu evrede anlamsal değer yanında kullanımsal değer de göz önünde bulundurulur.

Dilbilimdeki akımların değişmesinin dil öğretiminde izleri her zaman olmuştur. Dil öğretimiyle ilgilenenler dile ait olan bilim adamlarının görüş ve kuramlarını dil öğretim ortamlarına taşımışlardır. Özellikle yapısalcılık akımından gelenlerin öncülük ettiği dil okulları ve dönüşümsel akımın üretici-dönüşümsel kuramı dil öğretiminde etkisini oldukça hissettirmiştir. Dili bir davranış olarak gören yapısalcılar için dil öğretimi alıştırma ve tekrar düzleminde gerçekleşen mekanik bir süreçtir. Ezbere dayalıdır. Öğreten birincil konumdadır, üretici dönüşümsel kurama göre ise öğrenenler hiç duymadığı bir cümleyi anlamak ve kurmak için dil kurallarını kullanabilir. Dil öğretimini etkileyen akımlardan ve öncülerinden kısaca bahsetmek gerekirse XX. yüzyılın Saussure ile birlikte gelişen önemli akımlarından Sosyologizm akımına ve bu akımın öncülük ettiği Cenevre ve Paris ekollerine kısaca değinmekte fayda vardır.



Şekil 8. Sosyologizm, dilbilim akımları ve akımların öncüleri

2.4.1. Dil Öğretimini/Öğrenimini Etkileyen Faktörler

2.4.1.1. Sosyo-Kültürel Faktörler

Dilin sadece yapısal özelliklerinin olmadığını, yapıların ve kuralların bilinmesinin dil öğretiminde çoğu zaman iletişimi olanaklı kılamayacağını gözler önüne seren bu faktör küreselleşen dünyadaki iletişim problemlerinin temeli olabilecek kadar dil öğretimine etki etmektedir. Genel anlamda iletişimi etkilediği gibi bireysel anlamda da etkilemektedir. Gholami, Rahman & Mustapha, sosyo kültürel faktörlerin öğrenenlerin öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonunu etkileyebileceğini belirtmektedir (2012). Dilin sosyal bağlam içerisinde gerçekleştiği ve sosyal bağlamı hem etkilediği hem de sosyal bağlamdan etkilendiği bilinmektedir. Dolayısıyla sosyo-kültürel yapının küçümsendiği veya ihmal edildiği dil ortamlarında her ne kadar etkin öğretim yapıldığı düşünülse de sonuç istendiği gibi olmamaktadır (Gholami vd., 2012). Çünkü her dil bir topluma aittir ve her toplumun da kendisine özgü sosyo kültürel yapısı vardır. Dil öğretimine olumlu/olumsuz etki eden bu sosyo-kültürel farklılıkların tamamına dil öğretiminde yer vermek mümkün olamamaktadır çünkü bunlar öğretimden çok edinimin konusudur. Çoğu zaman öğrenenler bu sosyo kültürel özellikleri farkında olmadan dil durumları içerisinde edinirler.

Sosyo kültürel özellikler de dil gibi hem değişir hem de değişmez, değişir çünkü zaman ilerledikçe zamana ayak uydurur. Değişmez çünkü aynı topluma ait bireylerin ortaklaşa oluşturduğu normlar topluluğudur. Özellikle yabancı bir dil de yaşamayı öğrenmektir bu kuralları edinmek. Nasıl ki aynı toplumda yaşayan insanlar bu değerleri yaşadıkça edinirse, bir yabancı içinde bu değerler yaşantılar yardımıyla edindirilmelidir.

İlerleyen bölümlerde ele alınacak olan eylem odaklı yaklaşımın temelinde dilin bu boyutu çok önem kazanmaktadır. Dilin toplum dilbilimsel bileşenini oluşturan bu özellik her öğreneni sosyal yaşamın bir parçası olarak görür. Bu bağlamda diller için oluşturulan Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM.) öğrenenler için sosyal-aktör teriminin kullanılmasını önermiştir. AOBM. sosyo-kültürel farkları şöyle ele almaktadır. "Dil kullanımının sosyo kültürel farkları anlamına gelir. Katılımcılar çoğu zaman onun etkisinin farkında olmasa da sosyodilbilimsel bileşen, sosyal geleneklere (nezaket kuralları; kuşaklar, cinsler, sınıflar ve sosyal gruplar arasındaki ilişkileri yöneten normlar; bir toplumun işleyişindeki bazı temel ritüellerin dilsel kodifikasyonuna) olan duyarlılığı ile farklı kültürlerin temsilcilerinin arasındaki her dil iletişimini derinden etkiler" (AOBM., 2001). Hjelmslev'in gösterileni

ikiye bölmesindeki sebeplerden birisi de toplumdilbilimin konusunu oluşturan içeriğin tözü olabilir. Çünkü göndergelerin doğru anlaşılmasını içeriğin tözüne bağlamıştır.

2.4.1.2. Ekonomik Faktörler

Ekonomik faktörler bireysel bağlamda ya da ülke bağlamında ele alınabilir. Yapılan çalışmalar bireysel olarak ekonomik gücü olan bireylerin dil öğretiminde daha kolay başarı elde edebildiğini, dili konuşulduğu ülkede öğrenebildiğini veya bu dille ilgili teknolojik donanımlara sahip olabildiğini göstermektedir (Salameh & Sahakatulla, 2018, s. 115). Ekonomik etmenleri bireyin dışında değerlendirecek olursak, bugün dünya üzerinde öğretilen veya öğrenilen dil olmak, ekonomik gelişmişlik düzeyiyle sıkı sıkıya ilintilidir. En azından bir tercih edilme sebebi olan böylesi önemli bir faktör dil öğretimini çoğu kez zorunlu kılmaktadır. Günümüzdeki İngilizce dilinin durumu buna en iyi örneği teşkil etmektedir. Ekonomik anlamda güçlü olan ülkeler dillerini ekonomik, kültürel, ticari veya eğitimsel alanda öğrenilen dil konumuna taşımakta ekonomisi iyi olmayan ülkeler kadar zorluk çekmezler. Ekonomik alandaki güçleri, dillerini de güçlü yapmaktadır. Nitekim ülkelerin birbiriyle olan ilişkileri genelde menfaate dayalıdır. Ekonomik fayda sağlama çabaları ülkelerin birbiriyle iletişimini zorunlu kılmakta ve bu iletişim ihtiyacı kimi zaman iki dili de gerekli kılarken kimi zaman tek bir dili hatta ikisine de ait olmayan ortak bir dilin bilinmesini gerekli kılar. Örneğin;

> "Giderek bir Esperanto özelliği kazanan İngilizce öğretimi çok büyük ölçüde bu pragmatik anlayışın sonucudur. İngilizce konuşan ülkelerin ekonomik gelişmişliği ve politik gücü, bir zamanlar çok popüler olan Fransızcanın tahtına oturmuştur. Almanca üçüncü, dördüncü planda kalmıştır. Son zamanlarda Çince ve Japonca öğrenme talebinin temelinde yine bu pragmatik kaygılar vardır. Bu da son derece doğaldır" (Boynukara, 2009, s. 12).

Dünya üzerinde bir güç göstergesi haline gelen öğrenilen veya öğretilen dil olma yarışında Türkçe de son zamanlarda yer almıştır. Türkçenin şu anda dünya dilleri arasındaki yeri yine ekonomideki ve teknolojideki gelişmişlik düzeyiyle ilintilidir.

Bir menfaate dayalı olan dil öğretimi konusunda Çengel (2009, s. 4) "Biz İngilizce öğreneceğimize onlar Türkçe öğrensin" hamasi itirazına yabancıların vereceği cevap açıkça "Bir gün menfaatimiz Türkçe öğrenmeyi gerektirecek olursa, hiç şüpheniz olmasın, Türkçeyi, koşa koşa gelir memnuniyetle öğreniriz" olacaktır. Dolayısıyla öğrenilen dil olmadaki en önemli etkenlerden birisi olan ekonomik anlamda gereken ilerlemeyi kaydettikçe dilimizin yayılmasına da katkı sağlamış olacağız. Tabii ki bu sadece etmenlerden birisidir. Türkçenin özellikle son 20 yılda hızlı ilerleyişine dünya ülkeleri de

kayıtsız kalmamış, programlarında Türkçeye yer vermiştir. Teknoloji alanında Türkçe lehine yapılan iyileştirmelere bakılınca Türk dilinin önemi hissediliyor. Bugün araç navigasyonlarında, bilgisayar yazılımlarında ve oyunlarda Türkçe dil seçeneğine yer verilmesi bu dilin ne kadar çok konuşur tarafından konuşulduğunun bir göstergesidir.

2.4.1.3. Bireysel Farklılıklar

Nasıl ki toplumu oluşturan her bireyin farklı farklı özellikleri varsa bir sınıftaki öğrencilerin de bireysel anlamda farklılıkları söz konusudur. Sınıfın küçük bir toplum olarak görüldüğü yeni yaklaşımlarda sınıfta bulunan öğrenenlerin bireysel farkları ve benzerlikleri kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu farklılıklar yaş, cinsiyet, dil yeteneği, motivasyon, dil öğrenme stilleri ve stratejilerinden ya da dili öğrenenin kişiliğinden kaynaklı olabilir (Brown, 2000; Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1972; Krashen, 1985; Oxford, 2003, Skehan, 1989). Bütün bu bireysel farklılıkları göz önüne aldığımızda ise, tüm özellikleriyle benzer bir sınıf oluşturmak elbette günümüz çok dilli çok kültürlü toplumlarında mümkün olamamaktadır. Fakat olabildiğince ortak noktaları oluşturmak amaçlanırsa dil öğretiminde karşılaşılabilecek olası zorluklar öngörülebilir. Çalışmanın önemli bir ayağı olan bireysel farklılıklar ve benzerlikler günümüz yabancılar için Türkçe öğretiminin en temel sorununu oluşturmaktadır. Türkiye'ye gelen öğrenci profili ele alındığında dünyanın dört bir yanından öğrenci geldiği görülmektedir. Türkçe öğretim merkezlerindeki güncel durumdan hareketle yapılacak en basit ayrım aşağıda belirtildiği gibi olabilir.

1. Yavaş öğrenen ve hızlı öğrenen öğrencileri ayırmak,
2. Zor öğrenen ve kolay öğrenen öğrencileri ayırmak,
3. Bildikleri dillere veya geldikleri bölgeye göre yakın dil ve uzak dil konuşurlarını ayırmak,
4. Asya ülkeleri, Avrupa ülkeleri, Ortadoğu ülkeleri ve özellikle Afrika ülkelerini benzerliklerine ve farklılıklarına göre ayırmak.

Bu ayrım şu anda tüm dil merkezlerinde yapılabilir bir ayrımdır. Unutulmamalıdır ki zor öğrenen öğrenci ile kolay öğrenen öğrencinin aynı eğitim ortamında bulunması motivasyonu olumsuz anlamda düşürecektir. Bireylerin öğrenme stillerinde farklılık ise öğrenim ortamında çeşitliliğin artmasını sağlamaktadır. Öğrenme stillerinin farklı olması öğretenin çeşitli etkinliklerle öğrenme ortamını zenginleştirmesine olanak tanıyacaktır. Her ne kadar öğretici bireysel anlamdaki öğrenme stillerindeki farklılığın farkında olmasa da öğretimi

çeşitlendirmelidir. Zira kimi öğrenci duyarak kimi öğrenci yazarak kimi öğrenci görerek iyi öğrenmektedir. İşte bu çeşitlilikler diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin doğmasına yol açmıştır. Yukarıda bahsedilen ayrım tek tip sınıfları oluşturmak anlamına gelmemelidir. Sadece uzak dil- yakın dil, uzak kültür-yakın kültür ayrımının yapılabileceği anlamına gelmektedir. Bu konuyla ilgili Japonya'da yapılan bir araştırma uzak dil uzak kültür ilişkisinin dil öğretimini etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre Fransızca öğrenen Japon öğrenciler Fransızca dil bilgisi öğrenimini ve kelimeleri kendi ana dilleriyle bağdaştıramadıkları için oldukça zorluk çekmektedirler (Sagaz, 2011).

2.4.1.4. Dilsel Farklılıklar

Dil öğretimini etkileyen faktörlerden en az bahsedileni olan dilsel farklılıkların etkisi düşünüldüğünden çok daha fazladır. Dilsel farklılık özellikle 2000'li yıllarda farklı ülkelerden öğrenenlerin belirli bir öğrenim ortamında toplanmasıyla kendisini kayda değer şekilde hissettirmiş ve öğretenleri sorunun kaynağını aramaya itmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında ele alacağımız bu etmeni avantaja çevirmek oldukça kolaydır. Avrupa Ortak Başvuru metninde benimsenen yaklaşım olarak ele alınan yaklaşımda dilsel farklılıklar konusunda ortak dil terimi ortaya çıkmaktadır. İşte bu ortak dil kavramı belki de öğrenenlerin tek ortak noktası olabilir. Ortak noktalardan hareket etmek her zaman farkındalığı artırır. Dil öğretenler dünya dilleri hakkında en azından dilsel bilince sahip olmalıdır. Bu dilsel bilinç dili öğretenlere, dil öğrenenlerin zorluk çektiği noktalara yabancı gözüyle bakmayı sağlayacaktır. Türkçeye yabancı olmak değil; yabancının Türkçeye algısına sahip olmak önemlidir. Bu konuda Wright tarafından yapılan çalışmada öğreticinin dilsel bilince ve farkındalığa sahip olmasının, dili öğrenenlerin kaygısının, çabasının ve hatalarının sebeplerinin anlaşılmasına olanak sağladığı tespit edilmiştir (2002, s. 115). Aynı zamanda bu dilsel farkındalık öğreticiye dilin nasıl işlediğini ve öğrenenlerin ana dillerinin özelliklerini anlamaya olanak sağlar (Spiro, 2013; Wright, 2002).

Dilsel farklılıklar uzak dil –yakın dil veya benzer diller şeklinde sınıflanabilir. Türkiye'ye gelen öğrenciler için dilsel farklılık dikkate alınacaksa bu öncelikle Türki Cumhuriyetler ile Afrika ülkeleri, Asya ülkeleri ile Arap ülkeleri arasında yapılabilir. Kazakistan'dan gelen bir öğrencinin bulunduğu sınıfta Ruanda'dan gelen bir öğrencinin bulunması hem öğretici hem öğrenen için engel teşkil edecektir. Türkçeye oldukça yabancı olan Ruandalı öğrenci hiçbir zaman sorması gereken soruyu soramayacak ve öğrenmede güçlük yaşayacaktır. Özellikle dilsel farklılıkla ilgili gözlemlerimiz çalışmamızın uygulama bölümü yazılırken detaylıca ve

verileri ile anlatılacaktır.

2.4.1.5. Dilsel Zorluklar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabeye dayalı zorluklar ve dil öğrenen kişinin dilsel deneyimleri, dilsel zorluk olarak görülür. Özellikle uzak doğudan gelen öğrenciler latin alfabesine yabancı oldukları için son derece yavaş başlamaları gerekmektedir. Hem sesletimsel hem yazımsal zorluklar yaşayan bu gruptaki öğrenenler için Türkçenin yapısal sorunları engel olarak görülebilir. Bu tür zorlukları yenmek için dilsel zorluk yaşayan öğrencilerin aynı öğretim ortamlarında bulunmaları dili tanıma süreci olan A1 süreci ve giriş düzeyi olan A2 seviyesinin daha yavaş ama doğru bir şekilde tamamlanmasına olanak tanıyacaktır. Aksi durumlarda bu tip öğrenciler A seviyelerinde zorluk çekebilir ve temel seviyeleri eksik bir biçimde tamamlaması söz konusu olabilir. Temel eğitimde yaşanan bu zorluklar B1 seviyesine olumsuz yansımaktadır.

2.4.1.6. Hazırbulunuşluk

Belirli bir öğrenme-öğretme ortamında belirli bir hedef için bir araya gelen bireylerde öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde duyuların ve algıların öğrenilmek istenen şeye odaklanması için gerekli olan zihinsel, bilişsel ve fiziksel hazır olma durumudur. Dil öğretimi zihinsel ve bilişsel bir süreç olduğu için fiziksel hazır bulunuşluktan çok etkilenmez fakat zihinsel ve bilişsel hazırbulunuşluktan etkilenmektedir. Örneğin zihinsel olarak öğrenilecek konu hakkında ön bilgi ve beceriye sahip olmak, bilişsel olarak da bu bilgi ve becerileri yeni öğrenilenlerle ilişkilendirebilmek ve gelecekteki öğrenmelere zemin hazırlayabilmektir. Bu durum aynı zamanda öğrenimi özerk hale getirerek, öğreneni de öğrenmeye hazır hale getirir (Benson, 2001). Kendi öğreniminin sorumluluğunu almaya hazır olan öğrenen, bilişsel hazırbulunuşluğunu artırabilir. Çünkü Hazırbulunuşluk öğrenmenin gerçekleşmesinde başlangıç noktasıdır. Öğrenen hazırbulunuşluğunu ve öğrenen özerkliğini araştıran pek çok çalışmada bu durumu destekler niteliktedir (Chan, 2001; Spratt, Humphreys & Chan, 2002; Cotteral, 1999, Murray, 1999). Aynı zamanda, hazırbulunuşluk insanlardaki yeni şeyleri keşfetme isteğinin harakete geçmesidir ama dilsel birtakım etkinliklerle desteklenmesi gerekir (Roche, 2005, s. 33). Yeni bir dil öğrenme ortamında öğrenenler ne ile karşılaşacaklarını bilemedikleri için hazırbulunuşluk seviyesi ön bilgilerde aranmaz ancak ön yaşantılar ve dilsel geçmişlerde hazırbulunuşluk aranabilir. Bu noktada yeni öğrenilecek olan konu veya kazandırılacak olan beceri olabildiğince somut ve

algılanabilir açıklanmalıdır. Özellikle dil öğretiminde hazırbulunuşluk seviyesi öğrenenle konu arasındaki bilişsel bağdır. Ön bilgileri yeni öğrenilen bilgilere, yeni öğrenilen bilgileri de ilerideki öğrenilecek olan bilgilere taşımaya yarayan bu bilişsel bağ insan zihnine anlamlı girdileri kaydeder. Roche'e göre hazırbulunuşluk geliştirilmezse dil öğretimi zorlaşır hatta öğrenilmezlik söz konusu olabilir (2005, s. 33).

2.4.1.7. Motivasyon

Öğrenci ile öğrenilecek konu arasında kurulan bilişsel bağ, hazır olma durumu olarak adlandırdığımız hazırbulunuşluğun harekete geçirdiği öğrenmeyi isteme durumudur. Türkçe olarak isteklendirme denilen bu güdüyü Demirel, öğrenci ile öğrenilecek konu arasına kurulan psikolojik bir bağ olarak adlandırır (1999, s. 33). Roche ise motivasyonu öğrenmeyi harekete geçiren güç olarak tanımlar (2005, s. 33).

Daha etkili öğretme ve öğrenmenin ilk adımı olan motivasyon, gerekli pekiştireç ve dönütlerin doğru kullanılmasıyla öğreneni öğrenilecek konuya odaklar. Bu durum ise, öğreneni gerekli pekiştireç ve dönütleri içselleştirerek dili öğrenmeye karşı güdüler (Gardner, 1985). Odaklanan öğrenen öğrenme ortamında öğrenmeye yardımcı olan tüm uyaranlarla zihninde psikolojik bağ kurar ve olumlu tepkiler verebilir. Öğrenme ortamında bilgi ve beceriyi harekete geçiren kişi öğretendir. Uyaranlar ise kullandığı dil, verilen örnekler, öğrenenlerin temel yaşam deneyim alanları ve en önemlisi de dil-yaşam döngüsüdür. Uyaranların sayısının artması öğrenenin motivasyonunun artmasına yardımcı olur. Bireysel olarak farklı olan her bireyin motive olma durumu da ve düzeyi de farklılık gösterir, zaten motivasyon da bir nevi kişisel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bireylerin öğrenme ihtiyaçları ve amaçları arasındaki uyum motivasyonlarını güçlendirir. Bu sebeple dil öğretiminde bireysel farklılıklardan kaynaklanan farklı ihtiyaçlar öğrenme ortamında göz önünde bulundurulmalı, ortak ihtiyaçların oluşumu sağlanmalıdır. Bu ihtiyaçların öğrenme ortamında giderileceğine olan inanç ve giderildiği anki duygu motivasyondur.

2.4.1.8. Dile Yatkınlık

Dil öğrenmeye yatkın olma durumu doğuştan kazanılan bir beceri olarak tanımlanır (Caroll, 1981). Bireysel olarak farklı olan her bireyin dile yatkınlık seviyesi de farklılık gösterir. Nitekim ana dilde bile kimi insanlar iyi, akıcı ve etkileyici konuşurlar ama kimileri yapamazlar. Dile yatkınlık farklı beceri alanlarına (örneğin müzik, futbol) yatkınlık gibi

değerlendirilmeli ve asla bir avantaj veya dezavantaj olarak görülmemelidir. Zihinsel veya fiziksel olarak bir engeli olmayan her birey zaten dile yatkın olarak dünyaya gelir. Dile yatkın olan ve dile daha az yatkın olan bireyler arasındaki fark sadece edimlerdeki deyiş farklılıklarında bir avantaj olarak görülebilir. Normal öğrenme sürecinde dile yatkın olan ve dile daha az yatkın olan birey arasında dilsel görevleri yerine getirememe gibi bir durum söz konusu değildir. Dil bu boyutuyla bilgiden ayrı, bir beceri olarak değerlendirilir.

2.4.1.9. Yaş

Özellikle yetişkin öğrenenler için ikinci dil edinimiyle gündeme gelen yaş farkının edinimdeki rolü birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009; DeKeyser, 2000; Granena & Long, 2013; Lambelet & Berthele, 2015). Bazı araştırmacılar ileri yaş grubunun erken yaş grubuna göre daha dezavantajlı olduğunu belirtirken (Krashen, 1981'den aktaran Kumaravadivelu, 2006, s. 32) bazıları da yetişkinlerin erken yaş grubuna göre daha avantajlı olduğunu dile getirmiştir (McLaughlin, 1987; Snow, 1983'den aktaran Kumaravadivelu, 2006, s. 32). Fakat buna rağmen dil öğretim ortamlarında farklı yaş gruplarından öğrenenleri bir arada görmek mümkündür. Özellikle ülkeler arasındaki ticari, ekonomik ve eğitimsel faaliyetler kapsamında gerçekleştirilen hareketlilik öğretim ortamlarında yaş sınırlamasını kaldırmıştır. Öğrenme ve öğretme ortamlarının hepsinde yaşsal farklılıklardan dolayı birtakım zorluklar yaşanmaktadır. Özellikle dil öğretimi gibi farklı yaş gruplarına özel hazırlanması gereken içeriğin göz ardı edilmesiyle ortaya çıkan sorunlar dil öğretimini etkilemektedir. Yaş farkından kaynaklanabilecek zorlukları en aza indirgemek için sınıf oluşturma sürecinde en azından yetişkin ve yetişkin olmayan ayrımına gitmek olası zorlukların önüne geçilebilmesi adına etkili olmaktadır. Çünkü yaş farkının olması öğrenende ilgi ve motivasyon eksikliğine neden olabilmektedir.

2.4.1.10. Yetenekler

Genel anlamıyla bireyin hayatta kalabilmesi için bulunduğu çevreye, nesnelere ve dışarıdan gelen etkilere karşı uyum sağlaması için doğuştan bahşedilen yetilerdir. TDK'ye göre "bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite veya kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır" olarak tanımlanır. Dil öğretiminde de organizma dili konuşmaya ve anlamaya programlıdır. Saussure, bu doğuştan gelen yeteneğimize "dil yetisi" der. Dilyetisi insana ait bir özelliktir ve sağır –dilsiz olmasına

bakılmaksızın her insanda vardır. İnsani bir yeti olan dil yetisinin varlığı Chomsky'nin eserlerinde de "insan dil öğrenmeye programlanmış bir canlıdır ve insanın zihninde dil edinim cihazı diye adlandırılan bir cihaz vardır" (Chomsky, 1994) ifadeleriyle kendisini göstermektir. Her insanda olan bu yeti kadar bazılarında olan ama bazılarında olmayan yetiler de vardır. Bu yetiler dil öğrenim sürecinde bazı bireyleri avantajlı, bazılarını dezavantajlı kılmaktadır. Farklı öğrenim yeteneklerine sahip olan bireylerin öğrenmesi için sürdürülmekte olan öğretim programlarının da farklı yetilere hizmet etmesi beklenmektedir. 2000 yılı sonrası ortaya çıkan çoklu-öğrenme ortamlarının temelinde de bu görüş yatmaktadır. Peki, bu yetenekler nelerdir?

Howard Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zekâ kuramının ortaya çıkışının temelinde her bireyde bulunan farklı yetenekler vardır. "ister ana dili konuşanlar olsun isterse yabancı dil öğrenenler olsun hiçbir zaman aynı yetilere sahip olmazlar" (AOBM., 2001, s. 13). Gardner kuramında yeti/yetenek ifadesi yerine zekâ ifadesini tercih etmiştir. "Her insanın farklı yeteneklere sahip olduğu herkes tarafından bilindiğinden, yazar teorisinde daha çarpıcı ve dikkat çekici bir terim olan zekâyı kullanır" (Altan, 1999, s. 107). Dolayısıyla Gardner'in belirttiği, sözel/dilsel zekâ, mantıksal ve matematiksel zekâ, müziksel zekâ, görsel zekâ, bedensel zekâ, bireylerarası zekâ ve bireysel zekâ türlerinin hangisinin öğrenende bulunduğunu bilemiyoruz. Bu doğrultuda öğretimde uygulanacak izlence ne kadar çok zekâ alanına hitap ederse öğrenenlerin öğrendiği şeyi anlamlandırması o kadar kolay olur. Tekdüze bir izlence kimi öğrenenleri yetenekleri doğrultusunda avantajlı kılarken kimi öğrenenleri dezavantajlı konuma itmektedir.

Gardner'in çoklu zekâ kuramının dil öğretim ortamlarındaki etkinlikler düzenlenirken dikkate alınması öğrenenler arasındaki farklı yetenek türlerinden kaynaklanan öğrenme güçlüklerini ortadan kaldıracaktır. Gardner'in çoklu zekâ kuramını dil öğretim sınıflarına uyarlayacak olursak öğrenenlerin zekâ türlerine göre öğrenme ve kullanma ihtiyaçlarını ortaya çıkarabiliriz. Aşağıda bu amaçla deneyimlerimiz sonucunda hazırladığımız tabloda öğrenenlerin zekâ türlerine göre öğrenme ve kullanma ihtiyaçları belirtilmiştir.

ZEKÂ TÜRLERI	AĞIRLIKLI ÖĞRENME TÜRLERI	KULLANIM IHTIYAÇLARI
Sözel-Dilsel Zekâ	Dinlemek ve Konuşmak dilsel zekâlarına uygundur Yazmak ve okumak ise sözel becerilerinin ifade edilmesi için uygundur. Kelime öğrenimi öncelikli ihtiyaçlarıdır. Hikayeleştirme, video kaydı, sunum, karşılıklı konuşma türü öğrenme ortamlarında aktiftirler.	Bütün dil becerilerinin etkileşimsel bir ortamda kullanılması gerekmektedir. Özellikle karşılıklı konuşma ve rol model , dramatizasyon, grup sözcülüğü gibi ekinliklerle dili kullanmaya yetkindirler.
Mantıksal-Matematiksel	Dilin yapısı üzerine odaklanırlar. Genelde dil kullanımlarını formülüze ederler. Sebep-sonuç ilişkisi kurarlar. Eksiksiz ifade etmeyi severler. Soru sormak, tecrübe edinmek , öğrenileni Pratik yapmak güçlü yönleridir. Kavram haritaları	Uzun cümleleri kurma ve anlama eğilimindedirler. Yavaş ilerleme olsa bile eksiksiz olur. Olaylar sorgulama eğilimleri doğru öğrenmeleri için kazanımdır. Eksik ifadeyi veya yarım bırakılan metni tamamlama dil kullanımlarını pekiştirir.
Bedensel zekâ	Eylem odaklı etkileşimli ortamlarda öğrenmeleri güçlüdür. Dilin işlevsel boyutuna ağırlık verirler. Anlatımdaki hareketler bilgilerin zihnine kodlanmasına yardımcı olur. Tiyatro, dramatizasyon, rol model gibi öğrenme türleri öğrenme süreçlerine yardımcı olur.	Eylem odaklı dilsel görevleri yerine getirmek, canlandırma yapmak, karşılıklı konuşmada yer almak dili kullanmalarına yardımcı olur.
Müziksel ve Ritmik zekâ	İşitme duyuları çok hassasdır. Sesleri duyarak çok iyi öğrenirler. Dil öğretiminde işitsel görsel materyallerle kalıcı öğrenirler. Özellikle şarkılar ve filmlerle.	Dinlenen bir şarkı veya diyalog hakkında konuşma, şarkıyı ezberleme, yorum yapma gibi kullanımlar dilsel ihtiyaçlarını tamamlar
Sosyal zekâ	Etkileşimsel dil kullanımlarına ağırlık verirler. Dilin farklı kullanımlarına(nezaket, istek gibi) özen gösterirler. Öğrenilenleri mutlaka sosyal ortamlarda kullanma eğilimindedirler. Öğrenimin sosyal aktörleridir. Görevlerle öğrenme, grup çalışmaları, işbirlikçi öğrenme.	Dili öğrenilen ortamda her türlü sosyalleşme aracı olarak kullanma ihtiyaçları verilir. Eğer sosyal-öğrenme ortamı oluşturulursa, öğrenim sürecinde aktif katılır ve yardımseverdir.
Bireysel zekâ	Öğrenme ortamı bu tür zekâya sahip kişiler için bir yoğunlaşma ortamıdır. Dikkatli dinlerler ve öğrendikleri şeyleri kendi ifadeleriyle zenginleştirirler. Bireysel olarak öğrenme ortamında aktiftir.	Bireysel görevlerde dili iyi kullanırlar. Sunum ve gösteri yapmak gibi bireysel sorumluluğu olan işlerde başarılıdırlar..
Görsel zekâ	Duyduğu ve öğrendiği herşeyi görselleştirme ihtiyacı vardır. Öğrenme ortamındaki tüm görsel uyaranlar Kavram haritaları bu tür zekâ türü olan bireylere uygundur.	Görsel olan her türlü materyali dilselleştirme, dilsel olan materyalleri görselleştirme ihtiyacı duyarlar. Görsellerden hareketle, yazma, konuşma gibi etkinliklerle dili kullanırlar.

Şekil 9. Gardner'in çoklu zekâ kuramı, zekâ türleri ve dilsel beceriler, (Delibaş, 2019).

2.4.1.11. Öğrenmeye Karşı İstemlilik Ve İstemsizlik

İstemlilik öğrenenlerin öğrenme ortamlarında gönüllü olarak bulunmalarının da ötesinde bir şeyi arzu etme ve bu şeyden haz alma durumudur. İstemsizlik ise öğrenme ortamlarında gönülsüz ve zoraki bulunma durumu olarak tanımlanabilir. Kimi durumlarda öğrenenler bir dile sadece öğrenme zorunluluğu olduğunda istem dışı maruz kalırlar. Kimi durumlarda ise istemdışı olmasa bile öğrenenler öğretenlerin yöntemsel tercihlerinden dolayı istemsiz olabilirler (Al-Zahrani, 2008).

Öğrenenlerin ihtiyaçlarına binaen oluşturulmuş öğrenme ortamları dil öğrenenlerin istemlilik kazanmalarına yardımcı olur, aksi durumlarda Courtillon'un belirttiği gibi öğrenenler kendilerini tutsak gibi hissedebilirler (2003, s. 13).

2.4.1.12. Yöntemsel Tercihler

Yöntem dil öğretiminde başarıya etki eden en temel etmenlerdendir. Yöntem sorunu öğrenme ortamlarında dil öğretiminin başarısını belirleyen öğretenden kaynaklı bir faktördür. Dil öğrenme içinde bulunulan zamanın ihtiyaçlarına göre sürekli değişmektedir. Dil öğretenlerin bu sürekli değişen yöntemlerden haberdar olmaması hedeflenen öğrenci kitlesinin yetişmesinde başarısızlıkla ve ilgisizlikle sonuçlanır (Abidin, Mohammadi & Alzwari, 2012). Yöntemlerin doğru kullanılması etkili öğrenmeye ve hiyerarşik öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Tabii ki tek bir doğru yöntemin varlığından söz etmek veya yöntemlerin eksikliğinden kaynaklı hatalardan söz etmek olasıdır. Yöntemin hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi, tekniklerle güçlendirilmesi öğretmenin yükünü hafifletirken bilginin kalıcılığını becerilerin sürekliliğini sağlar.

2.5. Yabancı Dil Öğretimi/ Öğrenimi

Dil, en genel anlamıyla insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir araçtır. Yabancı dil ise konuşulduğu ülkeye özgü olmayan bireylerin ana dillerinden başka bir dildir (Aida, 1994). Kendi ülkelerindeki bireylerin konuşmadığı fakat başka ülke insanlarıyla iletişim kurabilmek için öğrenilen dildir. Yabancı dil bilme ihtiyacı insanlığın farklı dönemlerinde birbirinden farklı sebeplerle süregelmiş bir uğraştır. Eski devirlerden kalan eserlerin günümüze ulaştırılmasından, kutsal kitapların çevirisinden, askeri ihtiyaçlardan, eğitsel ihtiyaçlardan, iletişimsel ihtiyaçlardan tutun, ülkeler arası ilişkilerden günümüzdeki çok kültürlü ve çok dilli ortamlara kadar geçen tüm tarihi dönemlerde bir dil bilme, öğrenme ve

öğretme arzusu insanoğlunu arayışlara itmiştir.

Özellikle 2000'li yıllardan sonra çok hızlı gelişim gösteren teknoloji sayesinde her dil ulaşılabilir ve öğrenilebilir olmuştur. Son on yılda ise ülkelerin güçlenme isteği, dillerini yayma politikasıyla iyice hissedilir olmuştur. Kısacası, tarihin her döneminde dil öğretimi birtakım ihtiyaçlar sonucunda ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise yabancı dil ekonomik, siyasi, ticari ve politika gibi alanlarda temel iletişimi sağlayan en önemli unsurdur.

Ülkelerin birbiriyle olan stratejik ilişkileri iletişimsel düzlemi elzem kılmaktadır. "İki yabancı topluluk birbiriyle anlaşabilmek için ya ortak bir dil bilmeli ya da birbirinin dilinden anlamalıdır. Olaya yalnızca iki toplumun birbirinin söylediğini anlaması olarak bakmak yeterli değildir; yabancı dil öğrenildiğinde o toplumun kültür birikimi, tarihsel gelişimi ve değer yargıları da öğrenilmeye, böylece ilişkiler sağlamlaşmaya başlar" (Akkurt, 2012).

Küreselleşme neticesinde dil insanların yalnızca iletişimde kullandığı bir araç olmaktan çıkarak birlikte yaşamalarına, hatta birlikte çalışmalarına olanak tanıyacak bir araca dönüşmüştür (Bourguignon, 2011; Puren, 2004). Dolayısıyla, dil öğretimi yapılırken, dilin doğasında bulunan birtakım özelliklere de dikkat edilmesi ve bu özelliklerin öğrenme ortamında bulunan öğrenenlere kazandırılması gerekmektedir. Dili, sahip olduğu birtakım değerlerden soyutlayarak öğretmek dili öğrenenlerin sosyal yaşamdaki ihtiyaçlarına cevap vermemektedir. Özellikle öğrenmenin sosyal bir eylem olarak düşünüldüğü güncel yaklaşımlarda bir yabancı dili öğrenen bireyin nihai amacı bu dili kullanımsal alana aktarmaktır (Springer, 2009, s. 512). Bu sebeple öğrenen bir nevi iletişim kurmaya, o dili kullanmaya, aktif olarak öğrenme sürecinde rol almaya itilmelidir. Çünkü öğrenme ancak ona ihtiyaç duyulduğunda gerçekleşen zihinsel, imgesel ve fiziksel bir işlevdir. Çocukların gerek ana dillerini gerekse yabancı dillerini bu ihtiyacı gidermek için gerçekleştirdikleri aşikârdır. Bu sebeple bir dili öğrenirken kişinin karşılaşabileceği durumların ve gidermek isteyeceği ihtiyaçların hesaba katılması öğrenenlerin dil öğrenimine yönelik tutumlarının değişmesine de katkı sağlayacaktır (Balçıkanlı, 2010; Berwick, 1989; Brindley, 1989; Çangal, 2013; Jordan, 1997; Robinson, 1991; West, 1994). Öğrenenin bu bilgi veya beceri benim ne işime yarar sorusu eğer karşılık bulursa anlamlı öğrenme gerçekleşir (gerek sözlü/sözsüz eylemler gerekse kültürel eylemler).

Dil öğretimi durağan değildir, dil de insan gibi sürekli değiştiğinden yabancı dil öğretiminde de bu değişiklikleri göz önünde bulundurmak ve ihtiyaçları güncelleştirmek gerekir. Yabancı dil öğretimi aynı zamanda güncel olmanın da bir sonucudur. Bu yüzden bir dil öğrenme

ortamında öğreticiler tarafından dilin niçin öğretileceğine, kime öğretileceğine, nasıl ve ne kadar öğretileceğine cevap aranmalıdır.

Günümüz öğrenme ortamlarının çok dilli ve çok kültürlü olması Avrupa Birliği ülkelerini diller için ortak bir çerçeve programını oluşturmaya itmiştir. İhtiyaca paralel olarak oluşturulan bu çerçeve metni (2000) dil öğretiminde benimsenen yaklaşım olarak eylem odaklı yaklaşımı kabul etmiştir. Bu yönelmenin başlıca sebebi ise çok dillilik ve bundan kaynaklanan çok kültürlü Avrupa'yı bir arada tutmak ve kendi dilsel ve kültürel değerlerine sahip çıkılmasını sağlamaktır. Birey bağlamında çok dilli ve çok kültürlü olan öğrenenlerin dil öğrenimindeki beklentileri de farklı olmaktadır. Özellikle bireysel temelde öğrenene farklı özgürlükler sunmak eylem-odaklı yaklaşımın temel hedefi haline gelmiştir. Çok dilli bireylerin ve çok dilli ulusların dilsel mirasını var olan dilsel mirasa dâhil etmek için diller arası etkileşimi dil öğretiminde yasaklamamıştır. Bu sebeple dil öğretiminde hem ana dilin hem de yabancı dilin kültürü önem kazanmıştır.

2.5.1.Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar

Günümüz dünyasında yabancı dil öğreniminin nihai üç temel hedefi vardır. Birincisi, öğrenilen dil aracılığıyla başka toplum ve kişilerle iletişim ve etkileşim kurabilmek, ikincisi, öğrenilen dil sebebiyle bir başka kültürü tanımak ve kendi kültürünü tanıtabilmek, üçüncüsü ise kişisel gelişimini ve bilgi düzeyini artırabilmektir (Vigner, 2001, s. 14). Amaç ne olursa olsun programlı bir dil eğitiminin kuramsal bazı ilkeleri vardır. Bu ilkeler dil öğretiminde en geniş anlamıyla yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Dil öğretiminin en temel kavramlarından olan yaklaşımlar günümüz dil öğretiminin en temel sorunudur. Ağırlıklı olarak kuramcıların görüşlerinden hareketle oluşturulan yaklaşımlar kimi zaman benzeri olarak düşünülen yöntem yerine kullanılır (Kumaravadivelu, 2006, s. 87) ama bu çalışmada kuramsal temellere dayanan yaklaşım ve uygulama süreci olan yöntem birbirinden ayrı olarak ele alınmaktadır. Dili olduğu gibi ele alan ve kendi gelişim sürecinin nasıl olduğunu anlamaya çalışan kuramsal, deneysel ve gözlemsel bilgiler bütünüdür yaklaşım. Yaklaşım dil öğretimine ve dil öğrenenine yönelik olarak iki boyutta ele alınabilir. Bu iki boyut bir zincirin halkaları gibi girişiktir. Dil öğretimine yönelik yaklaşım günümüz dil öğretim programlarının en temel sorunudur. Yaklaşımın odak noktası her zaman "biz nasıl bir dil kullanıcısı istiyoruz ve bunu nasıl sağlayabiliriz?" sorusudur. Yaklaşım, dil öğretiminin dış çerçevesini ve iç bakışını bir arada tutan bir özdür. Kuramsal, gözlemsel ve deneysel alandan gelen bilgileri dil öğretimi ihtiyaçlarına göre belirleyen sistemdir. Yaklaşımlar öğretenlere

nasıl daha iyi öğretebileceklerini göstermek üzere çıkmıştır. Spiro'nun verdiği iki örnek ihtiyaçlar ve yaklaşımların birbiriyle olan bağını göstermektedir. Geleneksel yaklaşımın içinde olan dil bilgisi çeviri yönteminin kullanıldığı bir sınıf ortamındaki bir öğrencinin öğrenilen yöntemle ilgili görüşü şöyledir:

> "Her gece bir saat süren çeviri ve dil bilgisi kurallarını öğrenmeye yönelik ödevlerim vardı. Bundan nefret ettim fakat öğretmenim bu sizin öğrenebileceğiniz biçim dedi. Sonraları bunu yapmaktan vazgeçtim ve arkadaşlarımla yazışıp youtube üzerinden İngilizce şarkılar dinledim. Daha iyi öğrendim ve öğretmenim beni takdir etti[1]" (Spiro, 2013, s. 4).

Yaratıcı öğrenme teknikleriyle çeşitli öğrenme etkinlikleri düzenleyen, oyunlardan ve resimlerden yararlanan İngilizce öğretimini eğlenceli hale getirmek isteyen bir öğretmen ise kendi çabası arttıkça öğrencilerinin ilgisinin düştüğünü fark eder ve öğrencilerine sorar "Problem nedir?" Öğrenciler şöyle cevap verir: Bu aktiviteler bizim testten geçmemizi sağlar mı? Öğretmen testi ihmal edip İngilizceyi eğlenceli hale getirmek için uğraştığını anlar. Test yapmaya başlar ve öğrenciler kendilerini daha güvende hisseder[2] (Spiro, 2013, ss. 4-5).

Her iki örnekten de anlaşılacağı üzere öğrencilerin beklentisi, öğrenciden istenen ve öğrencilere sunulan arasındaki ilişki seçilen yaklaşımın öğrenciler tarafından benimsenmesine veya reddedilmesine sebep olur.

Dil öğretimindeki her yaklaşımın dilbilimsel, ruhbilimsel, davranışsal ve zihinsel alt yapısı vardır. Dil öğretimine yön veren bu alt yapıyı ele alırsak dili uslup açısından inceleyen Bally'den Amerikan yapısalcıları Bloomfield ve Harris'e kadar birçok dilbilimcinin, Pavlov, Piaget, Skinner ve Vygotsky gibi kuramcıların, Habermas gibi felsefecilerin izlerini görmek mümkündür.

2.5.1.1.Davranışçı Yaklaşım

1950 ve 1960'ların en etkili olan yaklaşımı davranışçı öğrenme yaklaşımıdır. Bu teoriye göre dil öğrenimi diğer öğrenme biçimleri gibi alışkanlık oluşturma sürecine bağlıdır. Öğrenenler ortamdaki uyaranlara tepki verdiklerinde ve ardından pekiştireç aldıklarında alışkanlıklar oluşur ve öğrenilenler hatırlanır. Bu bir etki-tepki ilişkisidir. Bu yaklaşımda dil edinimindeki en karmaşık davranış dâhil bütün davranışlar alışkanlık bağlamında ele alınabileceğine inanılmaktadır. Öğrenme, öğrenenin verilen uyarana doğru tepkiyi vermesidir. Öğrenenler dili doğru biçimde taklit ederler ve doğruysa olumlu pekiştireç alırlar, yanlışsa olumsuz pekiştireç alırlar. Örneğin, öğrenenler "bana bir kalem ver" ifadesini duyduklarında bu

[1] Wei Wei (Student in Malaysia)
[2] Ursula (Teacher in Switzerland)

ifadeyi kendileri de kullanır. O anda bir kalem verilerek pekiştirilirse öğrenme oluşur. Görünen o ki davranışçılar öğrenenlerin zihninde olup bitenleri hiç hesaba katmazlar. Öğrenme sadece zihne giren girdilerin yeniden oluşturulması değildir. Öğrenenler cümle üretirken kendi kurallarını da oluştururlar. Öğrenme sadece uyarana verilen tepki değildir (Ellis, 1997, ss. 31-32). Öğrenenin dış dünyadaki etki ve tepkileri kadar zihinsel aktivitesi de hesaba katılmalıdır.

Yabancı dil öğretiminin doğasına değin yapılan bu görüşün temsilcisi Skinner'dir. Skinner'e göre dil bir davranıştır ve diğer davranışlar gibi öğretilir. Dil öğretimi uyarı tepki şeklinde ve bir dizi şartlanma sonucu gerçekleşir (Güneş, 2007). Sürekli tekrar ve taklitler söz konusudur. Skinner'in bu kuramına göre "dış etkenler uyaranı seçer ve amaçlanan davranış koşullandırılıncaya kadar karşılıkları pekiştirilir. Bu anlamda öğrenme organizmanın davranışı üzerinde işleyen ve onu biçimlendiren dış etkenler sonucudur. Gerekli görülen, uygun pekiştirmeler yapılarak davranışlar değiştirilebilir ya da istenen her davranış sağlanabilir" (Tura, 1983, s. 11). "Diğer bir deyişle dil öğrenme, doğru cevapların pekiştirilmesiyle etki-tepki bağının kuvvetlenmesi sürecidir" (Demirel, 1999, s. 43).

Bu yaklaşıma dilbilim akımları bölümünde yer verdiğimiz Amerikan yapısalcıları da önemli katkı sağlamış ve dil öğretiminde uygulanmasına yer vermişlerdir. Özellikle dilsel-işitsel ve işitsel-görsel yöntemin öncüleri Edvard Sapir, F. Boas, Z. Harris davranışçı yaklaşıma yer veren dilbilimciler arasındadır. Betimlemeli dil bilimi kurucularından olan Bloomfield davranışçı öğrenme görüşünü benimsemiştir. Dil öğrenmenin "yapıları aşırı öğrenme" ile gerçekleştirilebilceği görüşüne destek vermiştir (Demircan, 2005, s. 182). Davranışçılara göre dil öğrenmenin temeli "düşünmeye gerek duymaksızın tepki gösterme" becerisinin edinilmesidir (Brooks, 1964'ten aktaran Demircan, 2005, s. 183).

2.5.1.2. Doğuştancılık (Mentalist)

Amerika'da ortaya çıkan bu yaklaşım davranışçı yaklaşıma tepki olarak 1960'larda ortaya çıkmıştır. Dil öğretiminin sadece tepkisel olmadığını bir dizi zihinsel işlemin gerekliliği kuramcıları ana dil edinimi hakkında düşünmeye sevk etmiştir. Bunun sonucunda kuramcılar çevrenin dili nasıl etkilediğinden hareket ederek insanın doğuştan gelen özelliklerinin öğrenmeyi nasıl etkilediği üzerine çalışmışlardır (Ellis, 1997, s. 32). Bunun sonucunda insanın dil öğrenme için doğuştan gelen bir yetiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Chomsky (1965) Aspect of the theory of Syntax, isimli kitabında bu doğuştan gelen yetiyi dil edinim

cihazı (Language acquisition device) olarak adlandırmıştır ve her insanda bu yetinin olduğunu öne sürmüştür. Çocuğun ana dilini soyut olan kurallara rağmen kısa sürede son derece ustaca kullanabilmesi Chomsky'i insanın dil öğrenmeye programlanmış şekilde dünyaya geldiğini düşünmeye sevk etmiştir.

Chomsky çocuğun kısa bir sürede dil öğrenmesinin gerekçesini sadece dile maruz kalmakla değil de, normal her insanın dil edinim cihazına sahip olmasıyla açıklamıştır (Demirezen, 1989, s. 159). Chomsky çevresel faktörlerin önemsiz olduğundan bahsetmemiştir. Daha sonraları geliştireceği üretimsel-dönüşümlü dil bilgisi kuramına işaret etmiştir.

Chomsky'nin kuramına göre sadece insanlar dil öğrenmeye yetkindir. Herkes bir dil öğrenir, fakat bu herkesin benzer koşullanma süreçlerine maruz kaldığı için değil, normal gelişim süreci içerinde dil edinmelerini sağlayan doğuştan gelen bir yetiye sahip oldukları içindir (Wilkins, 1972, s. 168).

2.5.1.3. Bilişsel Yaklaşım

Mentalist dil öğrenme (doğuştancılık) Chomsky'nin görüşleriyle dil öğretiminde bilişsel yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Mentalistçilere göre dil öğrenme aktif zihinsel bir süreç olarak kabul edilir (Demirezen, 1989, s. 159). İnsan zihnini bir bilgisayara benzeten bu yaklaşımda dilin zihinsel işlemlerin sonucu olarak öğrenildiği savunulmuştur. Birey dili kendi aktif çabalarıyla öğrenir. Birey dili öğrenmek için doğuştan yeteneklere ve evrensel bir dil bilgisine sahiptir. Dilin kurallarından hareketle dildeki yapılar öğrenilir ve uygulanır.

Bilginin öğrenilmesi ve kazanılması sürecinde zihinde bilgisayarın bilgi işleme sürecine benzer birtakım süreçler meydana gelmektedir. Bilişselciler bu benzetmeyi bilgi işleme modeli olarak açıklarlar.

> "Bu modelde girdi insanın zihninde işlemesi için çevresinden algıladığı bilgidir. İnsan sürekli olarak çevresinden gelen girdi bombardımanı ile karşı karşıyadır. Ancak insan bunlardan bir bölümünü daha sonra hatırlamak ya da kullanmak için seçer ve duyu organları yoluyla algılar. Daha sonra kod açma işlemi gerçekleşir. Kod açma yeni bilginin zihinde varolanlarla ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilmesi ve daha sonra kullanılmak için depolanmasıdır. Gerektiğinde bu bilgi geri çağrılarak kullanılır. Bu süreçte bilgi geri çağrılarak kullanılır. Bu süreçteki çıktı, depolanmış bilginin geri çağrılarak kullanılması sonunda insanın sergileyeceği dışsal tepkidir ki, bu da girdinin aynısı ya da benzeridir" (Gagné & Driscoll, 1988; Slavin,1994; Stamper, 1992'den aktaran Aydın, 2000, s. 187).

2.5.1.4. Yapılandırmacılık

Piaget, Bruner ve Vygotsky'in görüşleri yapılandırmacı yaklaşıma yeni bir boyut kazandırmıştır. Öğrenci artık sadece bilgiyi yapılandıran değil aynı zamanda var olan

bilgileriyle yeni öğrendiklerini bir araya getirebilen ve edindiği bilgiyi gelecekteki öğrenme sürecine taşıyabilen kişi olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme süreci "bireylerin önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgilerin zihinlerinde bir araya getirilmesindeki aktif süreç" olarak kabul edilebilir (Jones & Brader-Araje, 2002).

Süreç ifadesi yapılandırmacı yaklaşım için çok önemlidir çünkü yapılandırmacı yaklaşım, ortaya çıkan üründen ziyade öğrenme sürecine odaklanmaktadır. Öğrenmenin değerlendirilmesinde esas olan öğrenme sürecidir. Ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgilerin aktif bir şekilde harmanlanması olarak görülen öğrenme sürecinde ön bilgilerin niteliği, doğruluğu ve kontrol edilebilirliği son derece önemlidir (Sarıgöz & Delibaş, 2016). Eğer bireyin önceden edindiği ön bilgileri yanlış ise sonradan üzerine eklediği bilgiler ne olursa olsun sürecin sonunda bireyin bilgisi yanlış olacaktır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrencilere rehberlik ederken çok dikkatli olmalı ve gerektiğinde öğrencileri doğru olarak yönlendirmelidir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrenme sürecini açıklamaya çalışan ve bu konuya ilişkin olarak çeşitli görüşler ortaya atan kuramlardan birisidir (Brooks ve Brooks, 1999). Bu kuram, yani yapılandırmacılık (constructivism), diğer bir terimle oluşturmacılık, yapılanmacılık, yeniden inşacılık ya da bilgiyi yapılandırma, bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Demirel'E göre yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır (2012, s. 221). Çünkü öğretim kelimesi didaktik ve öğreneni edilgen kılan bir süreçken öğrenim kelimesi öğreneni aktif ve işbirlikçi kılan bir süreçtir.

Bu süreci içinde barındıran yapılandırmacı yaklaşım, diğer yaklaşımlarda söz konusu olduğu gibi bilginin aktarılmasından ziyade bilginin yapılandırıldığı öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak ortaya çıkmış ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline gelmiştir (Demirel, 2012, s. 221). Bu yaklaşıma göre "öğrenme, bireyin aktif çabalarıyla oluşmakta ve zihninde yapılandırılmaktadır. Öğrenciyi ve öğrencinin zihnini merkeze alan bu yaklaşımda, öğretimden çok öğrenim üzerinde durulmaktadır" (Güneş, 2007, s. 32). Öğrenim kelimesine geçiş ise ürün odaklı değil süreç odaklı bir eğitimi esas almaktadır. Günümüz dünyasında bireylerden, bilgi ve öğrenme sürecinde yalnızca gönderilen olmaları değil, aynı zamanda gönderen olmaları beklenmektedir. Yani artık öğretim/öğrenim ortamlarında aktif bireyler olması istenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul

ettiği birey ise kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul edip yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yapılanması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Yapılandırmacılık, öğrenenlere bilgiyi nasıl öğreneceğini öğretmek ve bilgiyi anlamlı hale getirmektir. Eğitimin yeni hedefi bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede daha önceden öğrenmiş olduğu bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmaktır (Abbott, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme, esnek zaman dilimlerinde, gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan ve özgün ilişkilerle oluşan, oldukça geniş, çok değişkenli ve değişkenlerin birbirlerini nasıl etkilediğinin yorumlanması oldukça zor olan döngüsel ve holografik bir olgu olduğu düşünülmektedir (Yurdakul, 2004'den aktaran Baş, 2012, s. 204). Çünkü temelinde insan olan ve insan zihni olan bu yaklaşım için her ne kadar bireysel olduğu söylense de bir o kadarda eylemsel ve etkileşimseldir. Bilgi boyutunda düşünüldüğünde bireysel olarak görülen bu yaklaşım öğrenim boyutunda etkileşimsel ve eylemseldir. Zihnin bir dizi bilişsel işlemlerden geçtiği bu süreçte öğreten-öğrenen, ve öğrenen-öğrenen arasında çift yönlü bilgi alışverişi olmaktadır. Unutmamak gerekir ki etkileşim tek taraflı değil karşılıklıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın bilgiye bakış açısında öğrenci merkezdedir. (Fox, 2001'den aktaran Fer ve Cırık, 2007) Fox yapılandırmacı öğrenme ve bilginin özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

- Öğrenme, aktif bir süreçtir.
- Bilgi, öğrenci tarafından pasif olarak alınmaz; yapılandırılır.
- Bilgi keşfedilmez; yaratılır.
- Bilgi kişisel duruma özgüdür.
- Bilgi sosyal bağlamda yapılandırılır.
- Öğrenme, dünyayı anlamlandırma sürecidir.
- Öğrenme, öğrencinin çözeceği; anlamlı, açık-uçlu, çözümü güç problemler gerektirir (aktaran Fer ve Cırık, 2007).

Bu yaklaşımda, öğrenci, öğrenme ve bilgilenme sürecinde aktiftir ve öğrenme süreçlerinin sosyal aktörleridir. Bu sebeple Avrupa Ortak Başvuru Metninde (AOBM., 2001) öğrenci terimi yerine öğrenen ve sosyal aktör terimleri tercih edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenilecek konular belirlenirken öğrenci de bu süreçte aktif olarak yer

almaktadır. Öğretmenler de bu süreçte öğrencilere birtakım yönlendirici sorular sorabilir. Bu sebeple öğrenmenin bir parçası olan öğrenen bu öğrenme sürecinde daha fazla rol almaktadır. Demirel'e göre yapılandırmacılığın temel yönlendirici ilkeleri şunlardır (2012, ss. 222-23):

1. Öğrencileri, konuya ilgi uyandıran sorunlara yöneltmek.
2. Temel kavramlar etrafından öğrenmeyi yapılandırmak.
3. Öğrencilerin görüş açılarını ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek.
4. Öğrencilerin öngörülerine göre eğitim programlarını uyarlamak.
5. Öğretme süreci bağlamında öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek.

Öğrencilere öğrenme özerkliği sunan bu yaklaşım sınıf ortamında öğrenenlere farklı olanaklar sağlamaktadır. Demirel'e göre yapılandırıcı yaklaşımın egemen olduğu sınıf ortamlarında öğrencilere sınırsız olanaklar sağlanmaktadır. Bunlar:

- Öğretmenler, öğrencilerini önceden belirlenmiş eğitim programlarının sıkıcılığından arındırıp büyük düşünceler üzerinde odaklaşmalarını sağlarlar.
- Fikirleri yeniden düzenlemeleri, ilişkiler kurmaları ve belirli sonuçlara ulaşmaları için öğrenci ilgilerini merkeze alırlar.
- Dünyanın karmaşık bir yer olduğu ve gerçeğin ise bir yorum sorunu olduğunu öğrencileriyle paylaşırlar.
- Öğrenmenin ve öğrenmeyi değerlendirme sürecinin güç ve karmaşık bir çaba olduğunu bilirler (2012, s. 222).

2.5.2. Yöntemler

2.5.2.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi

Günümüze kadar farklı isimlerle kullanılagelmiş bu yöntemde dil öğretimi/öğrenimi yabancı dilin yazılı biçimi üzerine kuruludur çünkü bu yöntem ilk olarak yaşamayan dillerin (yunanca ve özellikle latince öğretiminde) öğretilmesinde uygulanmıştır. Dil öğretiminin hedefi yabancı dilde konuşmayı öğretmek değil edebi veya edebi olmayan metinleri anlamayı kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir (Besse, 1985 ss. 26-27). Latince ve Yunanca öğretiminde kullanılan bu yöntemi Mackey'e göre, "Karl Plötz geliştirmiş ve 20. yy başlarına kadar Plötz'ün teknikleri geçerli olmuştur" (Demirel, 1999, s. 38).

Geliştirilen bu yöntemde hedef dilin yapıları yani dil bilgisini öğretmek ve hedef dilden ana

dile doğru çeviri yaparken dil bilgisel yapılardan doğru faydalanmak amaçtır. Neuner'e göre (2003, s. 227) hedef dilin sözcük bilgisi ve dil bilgisi kuralları dil bilgisi-çeviri metodunun belirleyici özelliğidir. Öğrenenler bu kurallar yardımıyla hedef dildeki cümle ve metinleri anlamalı ve söz dizimi kurallarına göre doğru yazma becerisini öğrenmelidir. Çeviri yabancı dil bilgisinin temel göstergesidir. Dil bilgisi kurallarının açıklamalı anlatıldığı bu yöntemde ana dil ve yabancı dil arasında benzerlikler kurulmaya çalışılır. Çünkü "ana dildeki cümle yapıları ile yabancı dildeki cümle yapıları ve aralarındaki benzerliklerin öğrenmeyi kolaylaştıracağına inanılır (Larsen-Freeman, 1986, s. 10). Öğrenenler için dil öğretiminde iyi bir zihinsel antreman gibi görülen yöntemde öğrenciler öğrendikleri dil bilgisi yapılarının bilincindedirler (Larsen-Freeman, 1986, s. 10). Dil bilgisi ve çevirinin dil öğretimindeki amacı doğru çeviri yapabilmek ve kuralları açıklayabilmektir. Neuner bu noktada şu tespitte bulunmuştur "kim dil bilgisine hâkim olursa, yabancı dile de hâkim olur; doğru yapılan bir çeviri ürünü kişinin dil bilgisine hâkim olduğunun yegâne göstergesidir" (1993, s. 19).

2.5.2.2. Düzvarım Yöntemi

Dil bilgisi çeviri yöntemine tepki olarak geliştirilen bu yöntemin adı öğrenilen dil ile yaşam arasında kurulan doğrudan ilişkiden ileri gelmektedir (Hengirmen, t.y., s. 20). Kurulan bu doğrudan ilişkide çeviriye yer yoktur. Çeviriye ve ana dile yer vermeyen bu yöntemde Humboldt'un şu görüşü etkili olmuştur.

> "Dil bir insanın dünya görüşünü etkiler; her dilin yaratıcı anlatıma biçim veren, o dil toplumuna özgü ruhbilimsel kurguyu yansıtan bir iç dünyası vardır. Öteki dillerden ayrı olan bu iç biçim, o dilin hammaddesine uygulanan birim, örgü ve kurallardan oluşur. Bir ulusun dili o ulusun ruhu, ya da bir ulusun ruhu o ulusun dilidir. Her dilin iç yapısı gözlem verilerini düzenler ve sınıflandırır; böylece ayrı dilleri konuşanlar bir ölçüde ayrı dünyalarda yaşar ve ayrı düşünme biçimleri vardır. Öyleyse bir dilin öğretiminde bir başka dilin aracılığına yer yoktur" (Demircan, 2005, s. 171).

Bu düşünceden hareketle oluşturulan dil öğretiminde ana dile yer verilmez. Öğretimin herhangi bir dil aracı olarak kullanılmadan doğrudan ana dil edinimine benzer biçimde yapılması gerekir (Butzkamm, 2005, s. 27). Tümevarım şeklinde dil bilgisi kurallarının öğretildiği bu yöntemde kelime veya cümlelerin anlatımını kolaylaştırmak için resimlerden ve pantomimden yararlanılır. Yapılan uygulamalar dikkate alındığında sözel iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Bu konuda çalışmaları olan Besse, düzvarım yönteminin sözel etkileşime vurgu yapan ilk yöntem olduğunu vurgulamıştır (1985, s. 34).

İlk defa dilin iletişim özelliğine değinilen bu yöntemin amacı ve önemi Gouin tarafından

yazılan *Art d'enseigner et d'étudier les langues (*Dillerin İncelenmesi ve Öğretme sanatı) adlı eserde şu ifadelerle belirtilmiştir. "Dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır" (Gouin'den aktaran Demirel, 1999, s. 39).

Tarihsel bağlamda düşünüldüğünde dil öğreticisinin özellikle hedef kitlenin dilini bilmediği durumlarda özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında Nazi baskısından kaçan Alman profesörlerin farklı ülkelerde dil öğretimine başlamasıyla yaygınlaşmış bir yöntemdir. Dilbilimsel temelde düşünüldüğünde ise çevirinin dil öğretiminde kullanılmasının gösteren ve gösterilen arasındaki nedensiz bağı bozacağına olan inanç ana dil ve dolayısıyla çevirinin kullanımını yasaklamıştır. Demirel'e göre bu yöntem, çok açık bir şekilde, öğretilecek olan dil ile buna karşılık gelen kavram arasında dolaysız bir bağlantının kurulmasını esas alır (1999).

YENİ KELİME	ÇEVİRİ	KAVRAM
AĞAÇ		

Şekil 10. Gösteren, gösterilen arasındaki ilişki ve çeviri

Ağaç kavramı ile zihnimizdeki ağaç imgesi arasında nedensiz bir bağ vardır. Bu sebeple gösteren ve gösterilen arasına ana dili aracı olarak sokmak süreci uzatacaktır. "Çeviri faktörü gösterilen ile gösteren arasındaki dolaysız bağı engelleyerek öğrenmeyi güçleştirmektedir" (Demirel, 1999, s. 40). Bu sebeple bir dilin öğretiminde bir başka dilin aracılığına yer yoktur.

2.5.2.3. İşitsel-Dilsel Yöntem

Özellikle dinleme ve konuşma becerisine odaklanılan bu yöntem "durumsal dil öğretimi" olarak da bilinir ve öğretimde dil durumlarının canlandırılmasına yer verilir (Martinez, 1996, s. 55). Amerika'da kısmen dayatılan çeviri odaklı yönteme tepki olarak ortaya çıktığı düşünülen bu yöntemde dil öğretimi artık sadece yabancı dilde okuma becerilerini değil; anlamayı, konuşmayı, yazmayı ve okumayı içermelidir. Yani bir dile hâkim olmak için gerekli olan dört beceriyi sözel becerilerden başlayarak geliştirmek esastır (Besse, 1985, s. 35).

Sözel becerilerden başlamak yöntemdeki yazma ve okuma becerilerinin geri planda

bırakılmasına sebep olmuştur. Yöntemin ortaya çıktığı zaman dilimine bakıldığında İkinci Dünya Savaşı öncesi ve sırasının yöntemi etkilediği fark edilmektedir. II. Dünya Savaşı'nın dil öğretiminde önemli etkileri olmuştur. Asya'da Pasifik'te ve özellikle Avrupa'da 55 üniversitede askeri dış operasyonlar esnasında yabancı dili kullanacak personel ihtiyacını gidermek için *Army Specialized Training Program (ASTP)* adındaki bu yöntemin kullanılmasında uzlaşmışlardır (Martinez, 1996, s. 56). Bu sebeple dil öğretiminde askeri yöntem adıyla da bilinir.

Bu yöntemin ortaya çıkmasında dilbilim akımlarından yapısalcı akımın bir kolu olan Amerikan yapısalcı dilbilimcilerinin (L. Bloomfield, E. Sapir, F. Boas gibi) ve bunlara eşlik eden davranışçı psikologların, özellikle Skinner'in katkısı olmuştur.

> "Skinner'e göre, her uyarıcıya karşı belli bir tepki vardır. Etki-tepki bağının kurulması için pekiştireçlerin verilmesi gerekmektedir. Sürekli pekiştirme tepkiyi güvence altına alır ve pekiştirme yoluyla tepkiler alışkanlığa dönüşür. Bu öğrenme kuramına göre yabancı dil öğrenmede de alışkanlıkların olabilmesi için tekrara, alıştırmalara ve pekiştirmelere yer verilmelidir. Diğer bir deyişle dil öğrenme, doğru cevapların pekiştirilmesiyle etki-tepki bağının kuvvetlenmesi sürecidir"(Demirel, 1999, s. 43).

Yapıların tekrar, taklit ve ezber yoluyla aşırı öğrenimine bağlı olan bu yöntem sözel becerileri geliştirerek öğreneni otomatikleştirir. Askeri alanda başarılı sonuçların elde edildiği bu yöntem özellikle betimlemeli dilbilimi kurucularından olan Bloomfield'in davranışçı öğrenme kuramını benimsemesiyle 1950 ve 1965 yılları arasında başta Amerika'da olmak üzere birçok ülkede eğitim programlarında uygulanmıştır. Dil öğrenmenin "yapıları aşırı öğrenme" ile gerçekleşeceği görüşü dil öğrenmenin temeline "düşünmeye gerek duymaksızın tepki gösterme" anlayışının yerleşmesine neden olmuştur (Nelson Brooks, 1964'ten aktaran Demircan, 2005, s. 183).

2.5.2.4. Görsel-İşitsel Yöntem

İkinci Dünya Savaşı sonrasında teknolojinin gelişmesi dil öğretiminde bazı cihazların kullanımını olanaklı kılmıştır. İşitsel görsel yöntemden farklı olarak Fransa'da ortaya çıkan bu yöntemde dilin dört becerisinin de geliştirilmesi gerekliliğine inanılır. Görsel- işitsel olarak adlandırılması hem görüntü hem sesin eş zamanlı olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır. Saint-Cloud Zagreb yöntemi olarak bilinen bu yöntem Saint Cloud Yüksek Okulunda G.Gougenheim ve P. Rivenc yönetimindeki bir ekip (sonrasından C.R.E.D.İ.F kurucuları olurlar) ve Zagreb Üniversitesindeki Guberina yönetimindeki bir ekip tarafından hazırlanmıştır (Besse, 1985, s. 39). Bu yöntemde işitsel-dilsel yöntemde olduğu gibi çeviriye yer verilir fakat çeviri genellikle görsellerden hareketle öğrenenler

tarafından yapılır. Bu yöntem özellikle Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesini yaygınlaştırmak üzere geliştirilmiştir. Dil bilgisinin uygulamalı olarak verildiği bu yöntemde öğrenenler dil bilgisi kurallarını örneklerden ve metinlerden hareketle kendileri çıkarırlar. Ağırlıklı olarak bağlamsal-anlamsal dil bilgisine yer verilir. Karşılıklı konuşmalar aracılığıyla dilsel yapıların tekrarına ve ezberlenmesine olanak sağlanır.

Yabancı dil öğretiminde ilk kez teyp ve kısa filmlerin bir arada kullanıldığı bu yöntem dil öğretimini bugün Avrupa Konseyi'nin yabancı dil ile ilgili belirlediği üç temel dil düzeyine (A-B-C) benzer şekilde ele almaktadır. Birinci düzeyde temel düzeyi ilgilendiren günlük ifadeler, ikinci düzeyde uzmanlık istemeyen genel konular, üçüncü düzeyde uzmanlık ve mesleki bilgi gerektiren ileri düzey konulara yer verilmektedir (Demircan, 2005; Günday, 2015, s. 92).

2.5.2.5. Bilişsel Yöntem

Dil öğretiminin davranışçı psikologlar ve Amerikan yapısalcılarının belirttiği gibi uyarana verilen tepki sonucunda davranışsal düzlemde gerçekleşmesine tepki olarak ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Bilişsel ifadesi özellikle davranışçı öğrenmenin hâkim olduğu yıllarda ilk kez Tolman'ın 1938 yılında bir labirent üzerinde yaptığı fare ve yemek deneyi ile gündeme gelmiştir. Bir labirente yemek koyup farenin yemeği bulmasını bekleyen Tolman ilk deneyinde farenin labirenti keşfettiğini, ikinci deneyinde yemeği B noktasına fareyi A noktasına koyarak farenin direkt sağa dönmesini sağladığını görmüştür. Daha sonra fareyi C'ye yerleştiren Tolman farenin bu kez sağa değil sola döndüğünü ve farenin zihninde bilişsel bir haritanın gerçekleştiğini belirtir (Goldstein, 2013, s. 44).

Tolman'ın zihindeki bilişsel haritalar düşüncesinden yaklaşık 20 yıl sonra ilginç bir gelişme yaşanır ve Skinner Verbal Behavior adlı çalışmasında çocuğun dili edimsel koşullanma yoluyla öğrendiğini ileri sürer. Bu düşünceye göre "çocuklar duydukları dili taklit ediyor ve doğru konuşmayı taklit etmelerinin nedeni ise ödüllendirilme olarak görülüyor. Buna karşılık, Massachusetts Institute of Technology'de bir dilbilimci olan Chomsky, Skinner'in kitabına iğneleyici bir yorum yazar ve çocukların anne babaları tarafından ödüllendirilmeyen birçok cümle söylediğine (örneğin, "Senden nefret ediyorum, anne) ve dil gelişiminin normal gidişatında yanlış dil bilgisi kullandıkları bir evreden geçtiklerine (Örneğin "Çocuk top vurdu") ve bu yanlış dil bilgisi kullanımının ödüllendirilmiş olamayacağına dikkat çeker (Goldstein, 2013, s. 44).

Doğuştancı yaklaşımın öncüsü olan Noam Chomsky üretimsel-dönüşümlü dil bilgisi kuramıyla yapısalcıları ve davranışçıları eleştirir. Mentalistçi dil öğreticiler Chomsky'nin 1957 yılında yayımladığı Syntactic Structure (Sözdizimi Yapıları) adlı çalışmasından hareketle dil öğrenmenin aktif zihinsel bir süreç olduğunu ileri sürerler. Birey dili kendi aktif çabalarıyla öğrenir. Birey dili öğrenmek için doğuştan gelen yetilere ve evrensel bir dil bilgisine sahiptir (Chomsky, 2001). Dilin kurallarından hareketle dildeki yapılar öğrenilir ve uygulanır. Chomsky dil ve dil yetisi ile ilgili kuram ve tanımlarını Descartes'ın görüşlerine dayandırır.

> "Gerçekten, Descartes'ın kendisinin de çok iyi gözlemlediği gibi, dil türe özgü bir insan yetisidir. Düşük zekâ düzeylerinde, hastalıklı durumlarda bile, problem çözme yeteneği ve başka uyum davranışları göstermede budala bir insanı geçen bir maymunun hiç erişemeyeceği bir dil yeteneği buluruz insanda" (Chomsky, 2001, s. 28).

W. Von Humbolt'un 1830'larda kullandığı terimleri kullanacak olursak, konuşan kişi sınırlı araçları sınırsız biçimde kullanır. Öyleyse Humboldt'un dil bilgisi, uygun biçimde birbiriyle bağlantılı, sınırsız sayıda yüzey ve derin yapıyı üreten sınırlı bir kurallar dizgesi içermek zorundadır. Derin ve yüzey yapıyı birbirine bağlayan dönüşüm işlemleri, cümle üretirken veya alımlarken zihnin yerine getirdiği zihinsel işlemlerdir. Bu demekki zihnimizde üretirken veya alımlarken kullanılan evrensel bir dil bilgisi vardır (Chomsky, 2001). Chomsky'e göre "bir dilde üretilmiş olan tümceleri incelemek yeterli değildir. Yabancı dil öğrenen bir kimsenin yeni cümleler üretebilecek düzeni kavraması gerekir.[…] bir dilde sonsuz sayıda tümceler üretilebilir. Bu tümcelerin hepsini öğrenmeye insan ömrü yetmez" (Chomsky 2001'den aktaran Hengirmen, t.y., s. 26). O halde her insan sonsuz ifadeleri kurabilecek ve anlayabilecek evrensel bir dil bilgisine ve dil yetisine sahiptir.

Bilişsel görüşü savunan psikolog Ausubel'de, Skinner'in aksine öğrenmenin anlamlı öğrenme ve ezbere öğrenme olmak üzere iki türünün olduğunu belirtmiştir (Ausubel, 1968'den aktaran Demircan, 2005, s. 115). Zihin önceki öğrenilmiş olan bilgilerle yeni öğrenilen bilgileri bir arada anlamlandırmaktadır.

2.5.2.6. İletişimsel Yaklaşım

1970'lerde Avrupa'da insan nüfusunun artması ve teknolojik gelişmeler insanları diğer ülkelerin dillerini öğrenmeye ve onlarla iletişim kurabilmeye yöneltmiştir. İletişimsel yönteme kadar etkili olan kuramsal dilbilimciler ve öğrenme psikologları eleştirel bakış açısıyla eleştirilmiş ve iletişimin sadece dilsel değil aynı zamanda toplumsal boyutunun olduğuna değinilmiştir. "Özellikle Hymes'in öncülük ettiği sosyo-dilbilimciler,

Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla edim (performance) ve yeti (competence) ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını bunun yanına iletişim yetisi (communicative competence) adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağını öne sürmüşlerdir" (Demirel, 1999, s. 50).

Hymes (1971) tarafından ortaya atılan *iletişimsel edinç* kavramında dilin iletişimsel gücü önemli bir odak noktası olmuştur. Hymes, Chomsky'nin daha önce üretmiş olduğu dilsel edinç kuramının dar kapsamlı olduğunu ve dil öğrenenlerin iletişimsel ortamlarda iletişimsel edinçlerini nasıl kullanabileceklerini açıklamadığını ileri sürmüştür. Soyut dil bilgisi bilgisinin toplumsal bağlamlarda dilsel işlevleri yerine getirmekte yetersiz olduğu savunan Hymes bu kavramın genişletilmesi gerektiğini gündeme taşımıştır (Yaylı & Bayyurt, 2009, s. 16). Yine aynı konuda Ellis (2008, s. 6) iletişimsel yetinin dil yetisinden farklı olduğunu, Chomsky'nin dil yetisini sadece bir dilin dil bilgisine ait bilgi olarak tanımladığına değinmiştir. Bu sebeple bazı araştırmacılar edinci daha geniş bağlamda ele almış ve bunu hem bir dile ait dil bilgisi sistemi ve bu sistemin iletişim anında kullanılması olarak iletişimsel yeti diye adlandırmışlardır (Ellis, 2008, s. 6).

İletişim yetisinin sadece dilsel sisteme değil aynı zamanda toplumsal sisteme de dayandığı aşikârdır. Dolayısıyla, toplumsal bakış açısıyla değerlendirildiğinde bir dili öğrenmede ve kullanmada sözel olmayan davranışlarda en az sözel olan ifadeler kadar anlam taşıyıcısıdır. Çünkü konuşma eylemi sadece seslerin üretilmesini içermez, aynı zamanda iletişime aracılık eden jestleri, yüz mimiklerini ve iletişime değin tüm bedensel hareketleri içerir. Anlama eylemi de böyledir sadece sözel olan ifadeleri değil bunlara aracılık eden sözsüz davranışları da anlamayı amaçlar (Widdowson, 1978, s. 59). "Bu kavram, dil öğretiminde iletişimin öne çıkarılmasından başka becerilerin birbirine bağlılığını ve ayrılmazlığını, yani dilin bir bütün olduğunu savunan bir düşünceyi geliştirmesi bakımından da önemlidir (Yaylı & Bayyurt, 2012, s. 16).

Dili bir bütün olarak ele alan bu yöntemde davranışçıların dili öğrenilmiş bir davranış düzeneği olarak görmelerinin, dil öğretiminde yapıların ve cümlelerin ezberlenmesinin dil öğretimine katkı sağlamadığı görüşü hâkimdir. Bu yöntemin nihai amacı hedef dildeki istenilen becerileri ezberleme veya yoğun tekrarlama süreci sonucunda değil, anlamlandırarak öğrenmektir. Öğrenenler dildeki yapıları anlayabilmeli ve gerektiği zaman kullanabilmelidir. Dilin kurallarının değil bağlam içinde kullanımının bilinmesi gerekir. Dilin işlevini vurgulayan bu yöntemde öğrenenler ve öğretenler için önemli olan "hatasız

dil hâkimiyeti midir? Yoksa, akıcı bir dil hâkimiyeti midir?"(Demirel, 2010, s. 50). İletişimin kusursuz olmayacağına ama akıcı olabileceğine değinen bu yöntemde dilin *kullanımını* bilmek temeldir. Zaten bu yaklaşımda öğrencilerden hemen kusursuz bir öğrenme gerçekleştirmeleri beklenmemektedir. İletişimsel yaklaşımın bazı özellikleri şöyledir (Richards & Rodgers, 2001, s. 161);

- Dil bir anlam açıklama sistemi olarak düşünülür
- Dilin öncelikli hedefi iletişim ve etkileşimi olanaklı kılmaktır.
- Dilin yapısı o dilin işlevsel ve iletişimsel yapısını yansıtmaktadır.
- Dilin öncelikli birimleri sadece dil bilgisinden ve yapısal özelliklerinden ibaret değil; aynı zamanda işlevsel ve iletişimsel yapılar da söz konusudur.

2.6. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

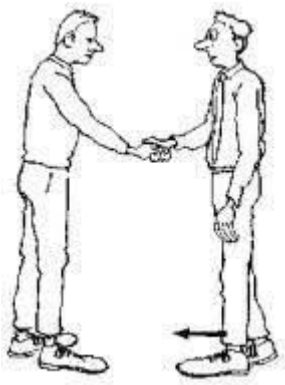
Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Avrupa ülkelerinde dil öğretimi ile ilgili öğrenenlere, öğretenlere, program hazırlayıcılara ve değerlendiricilere yönelik öğrenme-öğretme ve değerlendirme konusunda ortaklık sunmayı amaçlamaktadır. "Yabancı dil öğrenenlerin bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır" (AOBM., 2001, s. 1). Dili toplumsal ve kültürel bağlarından ayırmayan metin öğrenenlerin dildeki ilerlemelerini ölçebilmek adına dil yeterlik düzeylerini de belirlemiştir. Modern diller arasında eşgüdümü sağlamak isteyen metin Avrupa'daki dilsel hareketliliğe yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Başvuru metni şu anda sadece Avrupa'da değil, dünyanın dört bir köşesinde referans alınmaktadır. Fakat metnin içeriğinde önemli bir ayrıntı dikkat çekmektedir. Metinden olduğu gibi aktarılan bu ifade dil öğretimiyle ilgili bazı soru işaretlerini beraberinde getirmektedir.

> "Başvuru metni, sadece daha sınırlı bir dil bilgisi gerektiği zaman (Örneğin, konuşmaktan çok anlamak) üçüncü veya dördüncü yabancı dili öğrenmek için sınırlı zaman olduğu durumlarda uygun dilin öğretilmesi gibi "kısmi" niteliklerin betimlenmesini içermektedir. Bu noktada, hatırlamadan çok tanımaya dayanan yeteneklerin hedeflenmesi daha faydalı sonuçlar sağlayabilir. Bu gibi becerilerin resmî olarak tanınması, daha çeşitli Avrupa dillerinin öğrenilmesiyle çok dilliliği arttıracaktır" (AOBM., 2001, s. 1).

Metinden aktarılan bu ifadeye göre sınırlı bir dil kullanıcısı yeğlenmektedir. Yani, ülkelerarası ticarette, turizmde, eğitsel faaliyetlerde bir dili anlamak üzerine odaklanılan bir öğretim çerçevesini oluşturmaktadır. Dolayısıyla çok dilli Avrupa ülkelerinde bu durum avantaj gibi görülebilir. Ama yine de dil öğretimi alanında konuşmaktan çok anlamak ifadesi

pasif kullanıcı ile eşdeğerdir. Sınırlı dil kullanıcısı demek farklı dil kodlarıyla iletişimi olanaklı kılmaktır. Örneğin; Ana dili Türkçe yabancı dili İngilizce olan bir dil kullanıcısının yabancı dili Türkçe ana dili İngilizce olan bir dil kullanıcısıyla iletişimi şu doğrultuda gerçekleşecektir

Ana dili Türkçe, yabancı dili İngilizce



Ana dili İngilizce yabancı dili Türkçe

Şekil 11. Sınırlı dil kullanıcısı ve diller arası iletişim.

1. Bugün okula gelecek misin?
2. Yes, I will come today.
3. Saat kaçta?
4. Half past seven.
5. Saat 7.30 çok erken değil mi
6. No, as usual.

Birlikte yaşamanın kolaylaştırıldığı, iletişime odaklı bir yaklaşımda tabii ki kabul edilebilirdir bu iletişim. Fakat yabancı dilin çok az sayıda kişi tarafından bilindiği Türkiye'de iletişim bu doğrultuda gerçekleşmeyecektir. Bu sebeple dili sınırlı kapasitede kullanmak isteyenlerle dili tüm yönleriyle kullananlar arasında mutlak ölçüde bir ayrıma gidilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Dil bilgisi dile olan hâkimiyetinin kırılması noktasında elbette ki önemli bir adımdır ama yabancı bir dilde eğitim alan veya dil ile uğraşan kişilerin dilsel yeterlikleri sadece dili tanımaya yönelik olmamalıdır.

Olumlu yönleriyle çalışmamızda temel alınan bu başvuru metninde geçen dil öğrenimiyle ilgili şu sorular öncelikli olarak ele alınmalıdır (AOBM., 2001, s. IV).

- Dil öğrenen kişi bu dilde başarılı olmak için neye gereksinim duyar?

- Öğrenenler belirlenen amaçlara ulaşmak amacıyla dili kullanabilmeyi öğrenmek için neye gereksinim duyarlar?
- Öğrenenlerin öğrenmeyi istemelerini ne sağlar?
- Öğrenenler ne çeşit insanlardır (yaşları, cinsiyetleri, sosyal ve akademik geçmişleri, vs.)?
- Öğreticiler hangi bilgi, beceri ve deneyimlere sahiptir?
- Öğrenenler ders kitabı, kaynak kitaplar (sözlük, dil bilgisi kitapları, vs.), görsel-işitsel materyaller, bilgisayar donanımı gibi ne tür materyallere sahiptirler?
- Öğrenmeye ne kadar zaman ayırabilirler (ya da ayırmaya istekliler)?

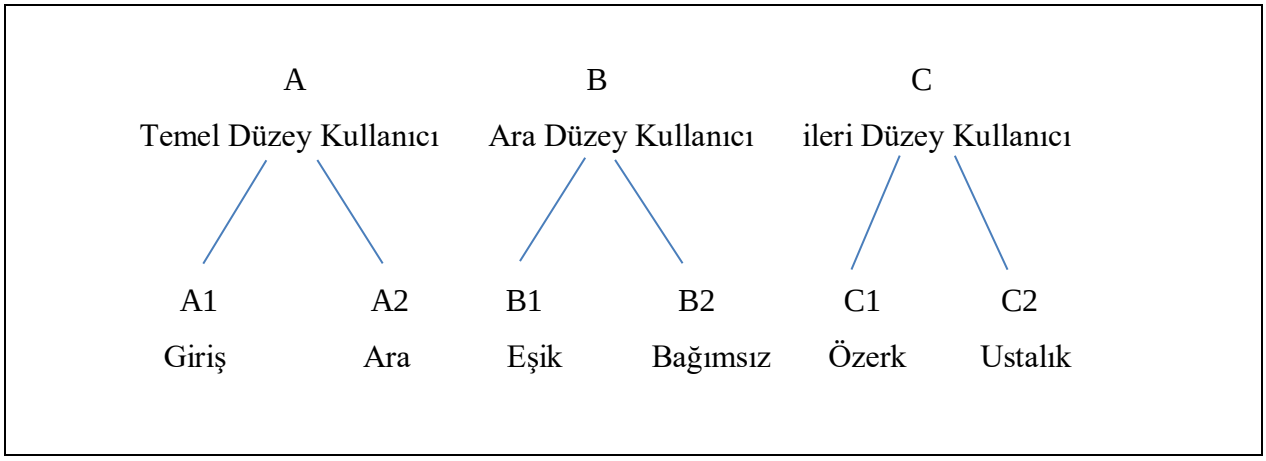
Öğrenenlerin ihtiyaçlarına, benzerliklerine, farklılıklarına ve motivasyonlarına göre öğrenme ortamlarının oluşumundan kullanılacak materyallere kadar bir dizi öğrenmeyi etkileyen faktörlerin öncelikli olarak öğretici tarafından ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2.6.1. Avrupa Ortak Başvuru Metni Nedir?

2000 yılında yayınlanan diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni "Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır" (AOBM., 2001, s. 2). Farklı yaş gruplarından farklı dil kullanıcılarının ülke farkı gözetmeksizin dile ne derece hâkim olduklarını, hangi becerilerinin ne ölçüde geliştiğini farklı dil seviyelerine göre sınıflamayı amaçlayan Avrupa Ortak Başvuru Metni dili öğrenenleri dünyanın neresinde olursa olsun ortak bir program dâhilinde değerlendirmeyi ve değerlendirilen dil seviyelerini belgelendirmeyi esas almaktadır. Bu doğrultuda Avrupa ülkeleri arasında hareketliliği artırmak, ortak anlayışı ve işbirliğini güçlendirmek amacıyla yayınlanan çerçeve programı dört ayaklı bir temellendirmeye dayanmaktadır. Belirtilen bu dörtlü temellendirme aşağıda belirtilen başlıklardan oluşmaktadır (Bagnoli, Dotti, Praderi & Ruel, 2010, s. 1-2);

- Altı dil düzeyi
- Beş dilsel beceri
- İletişimsel yetinin 3 bileşeni
- Eylem odaklı yaklaşım

Dil öğretiminde ülkeler ve programlar arasında eşgüdümü sağlamayı hedefleyen AOBM. söz konusu dil düzeylerini şöyle göstermektedir.



Şekil 12. Dil düzeyleri için üç genel düzeyli bir ağaç gösterimi. *AOBM*. (2001). Ankara: MEB.

Temel düzeyden ileri düzeye kadar dil kullanıcılarının seviyelerinin belirlenmesini sağlayan AOBM. her düzey için dilsel yeterlik içeriklerini belirlemiştir.

2.6.1.1. Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Düzeyleri

Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre dil kullanıcıları temel düzey kullanıcısı, ara düzey kullanıcısı ve ileri düzey dil kullanıcısı olmak üzere üç temel düzeye ayrılmaktadır. Metin, her düzeyi kendi içerisinde ikiye ayırarak her düzey kullanıcısının sahip olması gereken yeterlikleri tabloda gösterildiği gibi belirtmektedir

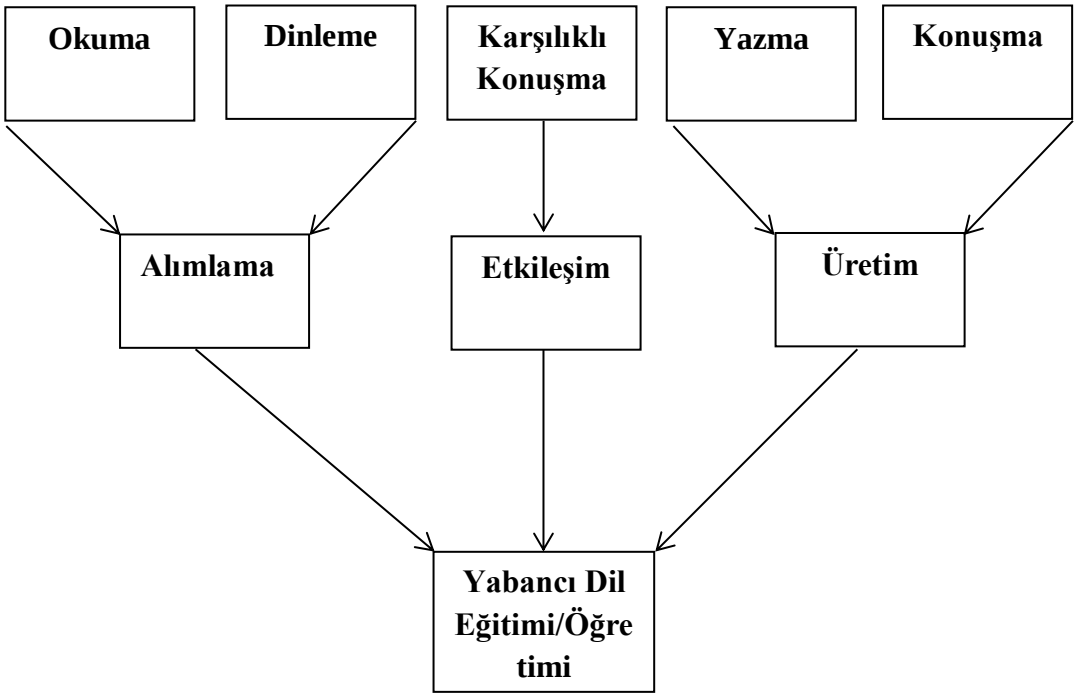
TEMEL DÜZEY KULLANICI	**A1**	Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.
	A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışılagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
ARA DÜZEY KULLANICI	**B1**	Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anlatabilir, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
	B2	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.
İLERİ DÜZEY KULLANICI	**C1**	Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzun aramak zorunda olmadan doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, eklemleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.
	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.

Şekil 13. Avrupa Ortak Başvuru Metni dil düzeyleri ve içeriği. *AOBM*. (2001). Ankara: MEB.

Şekilde belirtilen her dil düzeyinde konuşma, okuma, yazma, dinleme ve karşılıklı konuşma olarak belirtilen beş dil becerisinin gelişmesi beklenmektedir.

2.6.2. Dil Becerileri Ve Bildirişimsel Dil Süreçleri

Dil öğretiminde öğrenenlerin sosyal aktörler olarak düşünüldüğü Eylem odaklı yaklaşımda artık "bilgi aktarımı değil üreticilik söz konusudur" (Le moigne, 2002, s. 327). "Yabancı dil eğitiminin/öğretiminin doğası gereği yabancı bir dili öğrenenler önce gönderilen konumunda sonra ise gönderen konumunda olmaktadır. Gönderilen konumunda olan birey, gönderen konumuna geçene kadar ki süreçte, bir dizi bildirişimsel dil süreçlerinden geçer. Bu bildirişimsel dil süreçleri; algılama, üretim ve etkileşim süreçleridir" (Delibaş, 2013, s. 243).



Şekil 14. Bildirişimsel dil süreçleri ve dil becerileri.(Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş Bloom taksonomisi). Turkish Studies, *8*(10), 241-249.

.

Bu bildirişimsel dil süreçlerinde bir dili öğrenen birey önce ifadeleri algılamak için işitsel-fonetik becerilere, anlamak için anlambilimsel becerilere, yorumlamak ve mesajı düzenlemek için bilişsel becerilere, dilsel ifadeyi formüle etmek için dilbilimsel becerilere ihtiyaç duyacaktır.

2.6.2.1. İletişimsel Dil Yetileri

İletişimsel dil yetileri Avrupa Ortak Başvuru Metninde dilbilimsel yeti, toplumdilbilimsel yeti ve edimsel yetiler olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

- *Dilbilimsel yeti*: iletişim yetisinin dilbilimsel bileşeni olan bu yeti kelime bilgisi, ses bilgisi ve söz dizimiyle ilgili bilgi ve becerileri kapsar (Bagnoli vd., 2010, s. 1).
- *Toplumdilbilimsel yeti:* "dil kullanımının sosyokültürel şartları anlamına gelir. Katılımcılar çoğu zaman onun etkisinin farkında olmasa da sosyodilbilimsel bileşen, sosyal geleneklere(nezaket kuralları; kuşaklar, cinsler, sınıflar ve sosyal gruplar arasındaki ilişkileri yöneten normlar; bir toplumun işleyişindeki bazı temel ritüellerin dilsel kodifikasyonuna) olan duyarlılığı ile farklı kültürlerin temsilcilerinin arasındaki her dil iletişimini derinden etkiler" (AOBM., 2001, s. 10).
- *Edimsel yeti:* iletişim durumundaki bireyin kullanım bilgisidir. Salt dilsel olmayan bu yeti iletişimi anlamlı kılan işlevsel yetidir.

2.7. Eylem Odaklı Yaklaşım

Farklı ülkelerden farklı dilsel birikimlere sahip insanların birbirini anlayabilmesi için en az birinin yabancı dil bilmesi veya ikisinin de ana dilleri dışında ortak bir dili biliyor olması gerekmektedir. Özellikle, dil öğretiminde iletişimin ön plana çıkarıldığı 1970'li yıllarda iletişimsel yaklaşım dilin iletişimsel boyutuna önem veren ilk yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Söz konusu yöntem kullanılarak yöntem kitapları hazırlanmış ve öğretim programlarına başarılı şekilde uyarlanmıştır. Çünkü İletişimsel yaklaşımın temelinde yatan iletişim felsefesinin 1970'li yıllar için yeterli olduğu düşünülüyordu. 2000'li yılların yaklaşmasıyla ülkeler arasında ticaretin, turizmin ve eğitsel faaliyetlerin daha önce hiç olmadığı kadar hızlı bir şekilde artış göstermesi iletişimsel yöntemin dil öğretimine vermiş olduğu katkıyı tartışmaya açmıştır. Artık kısa süreli geziler veya sadece iletişimsel faaliyetler için insanların dile ihtiyaç duymadığı aynı zamanda gidilen ülkenin kültürel yaşamına ayak uydurmak, farklılıkları ve benzerlikleri anlayışla karşılayabilecek bir hoş görüye sahip olmak ve sosyal yaşantıda o ülkenin vatandaşlarıyla birlikte olabilmek için dile ihtiyaç duyulduğu görüşü hâkim olmuştur. Bu noktada öncelikle iletişimsel yaklaşımın önemli bir eksiği olarak görülen sosyal boyutun, dil öğretiminde öğrenenlere kazandırılmasının gerekliliğine inanılmıştır. Bu doğrultuda Avrupa Birliği Komisyonu 2000 yılında bu ihtiyacı gidermek adına Diller için Avrupa Ortak Başvuru

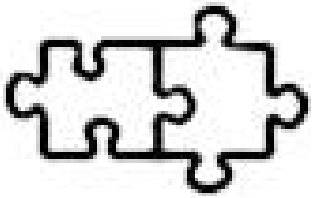
Metni adıyla bir metin yayımlamış ve bu başvuru metni içinde "perspective actionnelle" adıyla bir yaklaşımı benimsemiştir. 35 farklı dile çevrilen metindeki bu yaklaşım Türkçeye Eylem Odaklı yaklaşım olarak çevrilmiştir. Günümüzde Eylem odaklı Yaklaşım olarak bilinen bu yaklaşımı Bourguignon "communic'actionnelle" "İletişimsel-eylemsel", Puren ise "Perspective co-actionnelle" "Ortak eylem odaklı yaklaşım" olarak adlandırmaktadır. Peki, iki farklı isimlendirmeye sebebiyet veren nedir?

Bourguignon'a göre öğretim paradigmasından kullanım paradigmasına geçiş sadece eylemi değil aynı zamanda iletişimi de temel almaktadır. Ona göre dil öğretimi artık öğrenilenlere değil öğrenilenlerin kullanılmasına odaklanmalıdır. Bu da *dil kullanımının öğrenimi* ifadesi diye isimlendirdiği yeni bir paradigmayı işaret etmektedir (2011, s. 3). Dolayısıyla öğretim paradigmasından kullanım paradigmasına olan geçiş eylem odaklı yaklaşım için yeni bir isimlendirmeyi gerekli kılmıştır. Puren ise bir şeyi birlikte yapmanın sosyal boyutun bir parçası olmak anlamına geldiğini, diğer bir deyişle eylemlerin birlikteliği gerektirdiğini belirterek bu yöntemi "Ortak eylem odaklı yaklaşım" olarak isimlendirmenin uygun olacağını belirtmiştir (Puren, 2002). Ayrıca iletişim bağlamında bakıldığında da iletişimin de tek yönlü olmadığı, karşılıklı olduğu ortaya çıkmaktadır. (Radyo, Televizyon gibi tek yönlü iletişim araçları tanım dışı bırakılmıştır). Bu da eylemlerin karşılıklı yapılacağı düşüncesinden hareketle ortak eylem odaklı yaklaşım olarak isimlendirmenin hem sosyal hem de iletişimsel boyutu içine alacağına olan inancı güçlendirmiştir.

Sosyal ve iletişimsel boyutu bir arada tutabilen, iletişimsel yaklaşımdan tam anlamıyla kopmadan onu daha da güçlü kılan eylem odaklı yaklaşıma göre bir dili öğrenenler o dilin sosyal aktörleridir. Yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleridir. Söz konusu görevler, dil etkinlikleri içerisinde yer alırken dil etkinlikleri de daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdırlar. Söz eylemlere anlamlarının tamamını kazandıran işte bu geniş sosyal bağlamdır (AOBM.,2001, s. 6). Tanımda geçen yerine getirilmesi gereken görevler aracılığıyla dilin öğrenilmesi dil öğretiminde kullanımsal boyutu, sosyal boyutu ve dilbilimsel boyutu ön plana çıkarmaktadır. Daha önceleri dil öğretiminde yer verilen *görev odaklı yaklaşım* ile en büyük ayrımı da bu noktada belirginleşmektedir. Görev odaklı yaklaşımla karıştırılan bu yaklaşımın temelinde dilin sosyal boyutu vardır. Bu karışıklığı önlemek adına Puren eylemler ve görevler aracılığıyla dil öğretiminin farklılığını şu ayrımla belirtmiştir. Görevler sınıf içindeki öğrenim süreci içerisinde gerçekleşirken, eylemler toplumda gerçekleşmektedir

(Puren, 2004).

Aslında eylem odaklı yaklaşım Saussure'ün yıllar önce yaptığı dili sözden ayırmanın mümkün olmayacağı ifadesindeki haklılığını gözler önüne sermektedir. "Dili sözden ayırmak toplumsal olanı bireysel olandan ayırmak demektir" (Saussure, 2014, s. 30). Bireysel olan dilin toplumsal olan kullanımdan soyutlanamayacağını gösteren Saussure *Sosyal dil* diyebileceğimiz dilin yalnızca sosyal bağlamda iletişim işlevini yerine getirebileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda günümüz dil öğretimi için "dil sosyal yaşamı kolaylaştırabildiği ölçüde faydalıdır" diyebiliriz. Çünkü dil öğretiminde artık küreselleşmeden kaynaklanan bazı farklılıklar ve benzerlikler sosyal boyutu zenginleştirmektir. "[…] Bu sosyal boyut, öğrenenleri birbirinden farklı kültürlerin yaşandığı ve farklı dillerin konuşulduğu, gerek kendi ülkelerinde gerekse yabancı bir ülkedeki yabancılarla, bir arada yaşamaya değil, aynı zamanda onlarla birlikte çalışmaya hazırlamaktır. Artık bir başkasıyla iletişim kurmaktan ziyade, onunla, yabancı dili kullanarak birlikte hareket etmekten söz edilmektedir" (Puren, 2002'den aktaran Delibaş, 2013, s. 243). Birlikte ortak hareket etmek demek artık dil öğretiminde "mış gibi" görevlerle değil; gerçek görevler aracılığıyla dili öğrenmek demektir. Bu da iletişimsel yaklaşımdan eylemsel yaklaşıma olan geçişin bireysel temeldeki iletişimin sosyal yönden tamamlanmasını gerekli kılmıştır. Yabancı dil öğrenmenin amacı artık sadece iletişim değil iletişimle birlikte gerçekleşen eylemlere aracılık etmektir (Alrabadi, 2013, s. 1). Bu da eylemsel yaklaşım ve iletişimsel yaklaşımın birbirine benzer olmadığını, birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Puren, eylemsel yaklaşımla iletişimsel yaklaşımın birbirine zıt olduğunu ve bu yüzden de birbirinin tamamlayıcısı olduğunu görselleştirerek anlaşılır kılmıştır (2014, s. 4).



Şekil 15. İletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşım arasındaki tamamlayıcı ilişki. Puren. C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complementaires. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/ sayfasından erişilmiştir.

İlk bakışta çelişki gibi gelen bu ifade görsel anlatım sayesinde netleşmiştir. Birbirlerinin eksiklerini tamamlayarak gelişen bir yaklaşımdır. Özellikle bir dili anlama ve anlatmada önemli rol oynayan eylemlerin dil öğretimine dâhil olmasıyla dil öğretimi yeni bir eylemsel boyut

kazanmıştır. Bu eylemsel boyut da dil öğrenenleri öğrenim süreci içerisinde sosyal hayatın bir parçası olarak görmektedir. Öğrenen, dil öğrenim sürecine bir bütün olarak katıldığı için ana dilinden, eski yaşantısından ve kültüründen taşıdığı bireysel öğrenme izlerini öğrenim süreci boyunca görmek mümkündür. "Bu yüzden eylem odaklı yaklaşım, bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurur. Dolayısıyla her türlü dil kullanım ve öğrenimi aşağıdaki gibi tanımlanabilir" (AOBM., 2001, s. 6).

> Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem *genel anlamda yetenekler* hem de özel olarak *iletişimsel dil yetenekleri* geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. İnsanlar, *görevleri* yerine getirmek için en uygun görünen *stratejileri* harekete geçirerek, spesifik *alanlar*daki *temalar*la ilgili *metin* üretme ve/veya almaya yönelik dil *süreçler*ini içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli *sınırlamalar* altında ellerindeki yeteneklere başvururlar. Katılımcıların bu eylemleri yönetmeleri sonucunda yetenekleri ya pekiştirilmiş olur ya da değişikliğe uğrar (AOBM, 2001, s. 7).

Başvuru metninden alıntılanan bu genel tanım yine söz konusu metne başvurularak aşağıdaki gibi detaylandırılacaktır (AOBM, 2001, s. 7).

- Yetenekler, bir sosyal aktörün eylemler gerçekleştirmesini kolaylaştıracak bilgi, beceri ve özelliklerin toplamıdır.
- Genel Yetenekler, dile özel olmayan ancak dil etkinliklerini de içine alan her tür eylem için başvurulan yeteneklerdir
- Bağlam, bildirişimin gerçekleştiği ortamdaki olayların ve etmenlerin tümüdür.
- Dil etkinlikleri, bir görevi gerçekleştirmek için bir veya daha çok metni işlerken bir kimsenin özel bir alanda iletişimsel dil yeteneğini kullanmasını içerir.
- Dil süreçleri, alımlama, üretme ve etkileşim esnasında bireyde meydana gelen nörolojik ve fizyolojik olaylar zinciri anlamına gelir.
- Metin, bir görevin gerçekleştirilmesi sırasında gerek destek, gerek amaç, gerek ürün, gerekse süreç olarak bir dil etkinliğine vesile olan sözlü veya yazılı herhangi bir sözcük dizesi ya da söylemdir.
- Alan, sosyal aktörlerin faaliyetlerinin gerçekleştiği sosyal yaşantısına ait çevredir.
- Strateji, öğrenenlerin iletişimsel yeterlik kazanmak için genellikle bilinçli olarak kullandıkları birtakım davranış ve tekniklerdir (Oxford, 1990).

2.7.1. Eylem Odaklı Yaklaşım: Kültürel Birliktelik ve Öğrenen Özerkliği

Bir dili kullananlar gerek kendi ülkelerinde gerekse yabancı bir ülke de farklı sebeplerden

dolayı başka dillere ve kültürlere maruz kalabilirler. Özellikle farklı dillerin konuşulduğu ülkelerde söz konusu olan çok kültürlülük yabancı dil öğretimi için bir araya gelen öğrenenlerin ortak noktası olmaktadır. Çok kültürlülük, çok dillilikten türeyen yeni bir oluşumdur (Coste, Moore & Zarate 2009, s. 19). Çok kültürlü ve çok dilli olan eğitim ortamlarında kültürel birliktelik ancak tüm kültürel değerlerin eğitim ortamına taşınmasıyla mümkündür. Ortak kültür oluşturma çabası sınıf içinde oluşan kültürel zenginliğin öğrenme sürecinde dışarı çıkmasıyla mümkündür. Öğrenme sürecinin sosyal bir aktörü olan öğrenen yabancı gerçekle ilk karşılaşmasında onu kendi ön bilgileri, kişisel deneyimleri ile kavramaya ve yorumlamaya çalışır, yeni değerlerle tanış olduğu değerler, yabancı olanla kendisine yakın olan arasında ilişkiler kurup birtakım karşılaştırmalar yapar. Yabancı kültürle, kendi kültüründen yola çıkarak yaptığı böyle bir hesaplaşma öğrencinin bir yandan yabancı kültüre olan ilgisini artırırken, öte yandan da kendi kültürüne yeni bir açıdan bakmasına, daha bilinçli eğilmesine olanak sağlar (Tapan, 1990, s. 60).

Kültürlenme süreci dil öğretiminde farkındalık ve adaptasyon sürecinin bir sonucudur. Dil öğrenimi aslında kendi içinde özerk olan öğrenenin bir başka dildeki yaşantı ve yaşantılara uyum sağlayıp hem iki kültürü hem de iki dili harmanladığı bir süreçtir. Böylesi bir süreçte öğrenenlerin "temel yaşam deneyim alanlarından hareket etmek" her öğrenene ortak değerler ve noktalar sunmak demektir (Tapan, 2009, s. 3). O dile ve ortama aitlik hisseden öğrenenler kendilerini rahat hisseder ve kültürel birlikteliklerini oluştururlar. Çünkü öğrenen doğası gereği kendinden bahsetmeye ve başkalarını tanımaya isteklidir. Hedef dilde ortaklaşa oluşturdukları bu kültür öğrenenlerin öğrenme zeminlerini oluşturacaktır. Bu sebeple çok kültürlü ve çok dilli öğrenme ortamları ortak dil ve ortak kültür oluşturma açısından tek dilli ve tek kültürlü ortamlara göre daha başarılı sonuçlar sunmaktadır. Yalnız uzak dil uzak kültür öğrenenlerini yakın dil yakın kültür öğrenenleriyle bir arada tutmak birtakım öğretim hatalarına sebebiyet verecektir (Sagaz, 2011). Çok kültürlü öğrenme ortamı kültürlerin gelişi güzel sınıflandığı bir ortam değil, birtakım değişkenler göz önünde tutularak hazırlanan planlı öğrenme ortamlarıdır.

Öğrenme ortamındaki kültürlenme eylem odaklı yaklaşımın öğrenenlere sunduğu sosyal sürecin sonucudur. Bu sosyal süreçte öğrenen özerktir. Yani kendi öğrenme sürecinden kendisi sorumludur. Peki, temelinde ortak eylem ve ortak kültürün olduğu bu yaklaşımda öğrenen özerkliği öğreneni bireyselleştirmez mi sorusu hemen akıllara gelebilir. Springer bu konuyu şöyle gündeme getirmiştir. "Öğrenme elbette ki yalnızdır; ama aynı zamanda ortaklaşa da değil midir? Yalnızdır; çünkü öğrenen bu süreçte kendi öğreniminden kendisi sorumludur.

Ortaklaşadır; çünkü öğrenen öğrenme sürecindeki görevleri yerine getirirken mutlaka bir başkasına ihtiyaç duyacaktır (Springer, 2009). Dolayısıyla öğrenen özerkliğinin ortak kültür oluşturmada herhangi bir engel teşkil etmeyeceği, aksine bireysel temelde kendi öğrenimi hakkında bilgi sahibi olan öğrenenin ortak kültür ve ortak eylem oluşturma sürecinde daha fazla sorumluluk alacağı düşünülmektedir.

Eylem odaklı yaklaşım edimsel kaygıları gidermeyi amaçlar ve öğrenene görevler aracılığıyla özerklik (autonomy), işbirlikçi olmayı ve akran öğrenimini sağlar. Özerklik öğrenenlere dil öğreniminde öğretmen bağımlılığından kurtulmayı ve kendi öğrenme sürecini kontrol etmeyi kazandırmaktadır. Zaten değişen dil öğrenim ihtiyaçları da dili sınıf dışına taşımakta ve sosyal yaşantının bir parçası haline getirmektedir. Öğrenimini sınıf dışına taşıyan öğrenen özerklik neticesinde öz yeterlik (Self-efficacy) kazanmakta ve kendi öğrenim sürecini kontrol edebilmektedir. İlk olarak 1970'lerde ortaya çıkan öğrenen özerkliğini Holec, kişinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesi olarak tanımlamaktadır (1981). Eylem odaklı yaklaşımın hedefi de Holec'in belirttiği gibi öğrenenme ortamlarında öğrenenlere özerklik kazandırmaktadır.

Sınıf eylem odaklı yaklaşımın temelinde olan özerkliğin ve kültürel birlikteliğin ortaya çıktığı öğrenme ortamıdır. Sınıf sosyal bir ortamdır (Tudor, 2001, s. 104). Öğrenenler bu sosyal ortamda birtakım görevleri yerine getirerek öğrendikleri bilgileri kullanırlar.

2.7.2. Eylem Odaklı Yaklaşım ve Görevler

Eylem odaklı yaklaşımın hâkim olduğu öğrenme ortamlarında "belirli bir sonuca ulaşmak için bir ya da daha çok bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak eylemler gerçekleştirmesi durumunda "görevler"den bahsediyoruz" demektir" (AOBM., 2001, s. 6).

> Görev, "çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir gardırobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmek, iskambil kâğıdı oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar" (AOBM., 2001, s. 7).

Bahsedilen bu ve bunun gibi eylemler sosyal hayatın bir parçasıdır. Öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda, yani öğrenenlerin sosyal yaşamda karşılaşabileceği bir durumda dili ve dilin diğer bileşenlerini (jestler, mimikler, vs.) araç olarak kullanıp ihtiyacını gidermesidir. Amaç, dil ile ilgili olan görevleri yerine getirirken dili ve dilin bileşenlerini etkili bir şekilde araç olarak kullanmaktır. Gerçekleşmesi beklenen eylemlerdir.

Dile ait görevlerin yerine getirilmesi esnasında dil doğal seyrinde edinilmektedir. Görevlerle ve görevlerin yerine getirilmesi için araç olarak kullanılan dil, edinim süreci içerisinde yer alan bireyleri sosyal aktörler olarak adlandırır. "Aktör birtakım görevleri yerine getiren veya canlandıran kişi olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil de birtakım görevler veya eylemler aracılığıyla öğrenildiği için öğrenenleri yerine getirmeleri gereken görevleri olan (sosyal) bireyler olarak ele almaktadır"(Delibaş, 2013, s. 1).

Sosyal bireyler olarak nitelendirilmesinin sebebi eylem odaklı yaklaşımda öğrenenlerin kişisel becerilerinden ziyade toplumsal becerilerine ağırlık verilmesidir. Zira, sosyalleşme sürecinde iletişim ve eylem tek başına değil, karşılıklıdır (Springer, 2009, s. 514). Bu karşılıklı ve birlikte ilerleyen etkileşimsel süreçte öğrenenlerin yerine getirdikleri görevler öğrenenlere dili kullanmayı öğretmektedir. Dil öğretiminin salt bilgi merkezli olmaması gerektiği ve öğrenenin bilgiye ihtiyaç duyduğu anda öğrenmesi gerektiğine olan inanç eylem odaklı öğrenmenin kalıcılığına ve kullanımsal olmasına vurgu yapmaktadır. Eylemler, öğrenenlere sadece dil ve bağlam üzerine düşünmeyi değil aynı zamanda öğrenim süreçlerini anlamaları için eylemleri gerçekleştirme biçimlerini düşünmelerini sağlar (Chini, 2008; Medion, 2008'den aktaran Bento, 2013, s. 5).

İnsana özgü bir değişim veya gerçeğin tasviri olarak görülen eylem kavramı öğretim/öğrenimi sosyal bir eylem, öğrenciyi de sosyal bir aktör olarak görmektedir (Delibaş, 2013; Springer, 2009, s. 512). Yabancı bir toplumdaki sosyalleşme sürecinde birini anlamanın yolu basit bir iletişimden ziyade ortaklaşa harekettir. Yani iletişimi belirleyen sözler değil, sözleri anlamlı kılan eylemlerdir (Puren, 2006). İnsanlığın evrim süreci içinde eylemin sözden önce geldiğini vurgulayan Psikodramanın öncüsü Moreno eylemin önemini şöyle vurgulamıştır:

> "Moreno'ya göre insanlığın evrim sürecinde eylem dilden önce gelir. İnsan-doğa, insan- insan etkileşiminde ilk basamak eylem'dir. Önce eylem ortaya çıkar, dil sonra gelişir. Sözsüz iletişim sözlü iletişimden önce ortaya çıkmıştır. Kısacası insanlar birbiriyle iletişimde bulunurken yalnız sözlü anlatımla yetinmiyorlar, bedenlerini kullanarak eylemlerde bulunuyorlar. Eyleme dayalı iletişim hem insanlığın geçmişinde ilk iletişim tarzıdır, hem de bireyin çocukluğunda sergilediği ilk iletişim tarzıdır…" (Moreno 1963'den aktaran Dökmen, 2011; Sayınsoy, 2013, s. 116).

Bu doğrultuda dil ancak bir toplumda eylemlere aracılık ettiği ölçüde anlamlıdır. Eskiden çok bilginin bilgiyi öldürdüğü söylenmekteydi, şimdi ise çok bilginin eylemi öldürdüğü söylenmektedir (Puren, 2006, s. 38). Bu da iletişimin bir dizi sözcüğün peşisıra dizilimiyle gerçekleşmediğini, sosyal yaşantı içerisinde anlam kazanarak gerçekleştiğini göstermektedir. Yani sözcüklerin nihai amacının sosyal yaşantıdaki eylemlerin dili olması gerekliliği anlaşılmaktadır. Peki, yabacı dil öğretiminde benimsenen böylesi bir yaklaşımın bilimsel

alandaki dayanağı nedir?

2.7.3. Eylem Odaklı Yaklaşımda Bilimsellik

İnsanın dile ilişkin sahip olduğu kapasite *biyolojik hazır oluşluluk kuramını* doğrular. Bu kuramın temsilcileri dilin biyolojik temelli bir öğrenme biçimi olduğunu savunmaktadır. Evrimsel ardalanımız sayesinde dili kolayca öğreniriz. Kuşların ötmeyi ya da insanların korkmayı öğrenmesi birer özelleşmiş öğrenme sistemidir (Terry, 2007, ss. 7-8). Bir nevi türe özgü öğrenmedir. Ne kadar karışık bir sisteme sahip olursa olsun her dil içinde yaşanılan toplumdaki bireylerin herhangi bir zihinsel veya fiziksel engeli olmadıkça zekâ seviyesine bağlı olmadan başarıyla edinilir. Bu edinim süreci de Descartes'ın (1984) belirttiği insanları hayvanlardan veya makinelerden ayıran en temel iki özellikten biridir. En zeki hayvanın bile öğrenemediği bir dilin en zekâdan yoksun insan tarafından öğrenilmesi dilin insanlara doğuştan bahşedildiğinin göstergesidir (Chomsky, 2001, s. 28; Descartes, 1984, s. 140).

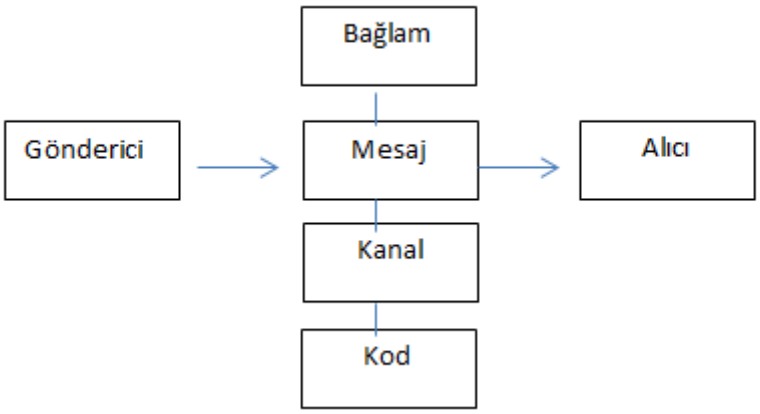
Eylem odaklı yaklaşımın bilimsel temeline inilmek istendiğinde yaklaşımı oluşturan eylemler, sosyal çevre, otonom öğrenme gibi bileşenlerle dil edinimine ait görüşler dikkat çekmektedir. Öncelikle dil öğretiminde eylemin bilimsel dayanağına bakıldığında hem edinimi hem de akılda kalıcılığı arttırdığı dikkat çekmektedir. Avrupa Ortak Başvuru Metninin tanımına bakıldığında ise eylemlerin "bir görevi yerine getirmek" ifadesiyle eşdeğer tutulduğu ortaya çıkmaktadır (2001, s. 6). Öğrenme ve edinim ise bu görevlerin yerine getirilmesi aşamasında bilgi ve becerilerin yardımıyla hedef dilde bilinçaltında ve bilinçte meydana gelen (örtük) ve/veya kasıtlı değişikliklerdir.

Beynimizin büyük bir bölümünü bilinçaltının oluşturduğu ve bu bölümde unutmanın olmaması dil edinimi için uygun olduğunu göstermektedir. Elliott'un bilinçaltının sırlarıyla ilgili çalışması beynimizin büyük bir bölümünün bilinçaltıyla ilgili olduğunu kanıtlamaktadır. Ona göre, bilinçaltı zihnimizin %90'lık kısmını oluşturmaktayken bilinç ise %10'luk kısmını oluşturmaktadır (Elliott, 2012, s. 22).

Bu veriler dikkate alındığında ve yine bilinçaltımızın özellikle görselliğe ve harekete duyarlı olduğu, bilincinse kelime ve yazılara odaklı olduğu dikkate alınırsa eylem odaklı yaklaşımda bireyin bilinçaltının aktif olması gerektiğini, bunun da öğretimden çok becerilerin edinim veya edinime yakın öğrenimle mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden eylem odaklı yaklaşımda eylemlerin dil edinimini kolaylaştıracağı ve bu eylemleri gerçekleştirirken ihtiyaç duyacağı dilsel becerilere hem kullanıcı hem de alıcı olarak farkında olmadan maruz kalacağı

düşünülmektedir. Krashen bu noktada dilin edinimiyle ilgili aynı noktaya şu ifadesiyle destek vermektedir. Dil edinimi bilinçaltında gerçekleşen bir süreçtir; bir dili edinenler çoğu zaman dili edindiklerinin ayırdında bile olmazlar, sadece dili iletişim için kullandıklarının ayırdındadırlar (2009, s. 10). Ne sesleri oluşturan ses birimlerle ne de kelimeleri oluşturan anlam birimlerle ilgilenirler. Yalnızca dilin işlevinin farkındadırlar.

Dil, temel işlevi olan iletişimi alıcı ve verici düzleminde anlamlı kıldıkça iletişimin gerçekleşmesinde öncül olan diğer normlar göz ardı edilmektedir. Özellikle de iletişimi anlamlı kılan eylemlerin önemi son yıllarda vurgulanmaya başlanmıştır (Puren, 2004; Springer, 2009). Avrupa Ortak Başvuru Metninde de dil eylemlerinin bağlam içerisinde incelenmesinin gereği vurgulanmıştır. Bu noktada Jakobson'un iletişim şeması incelendiğinde, bireyler arasındaki iletişimin anlamlı kılınması için eylemlerin sosyal bağlam içerisinde gerçekleşmesinin elzemliği açıkça görülmektedir.



Şekil 16. Jakobson'un iletişim şeması. Jakobson, R. (1973). *Essai de linguistique générale.* Paris: Edition de Minuit.

Bu doğrultuda Jakobson (1973), sosyal bağlamın zihnin gösteren ve gösterilen arasındaki bağı bir eylem üzerine oturtarak anlaşılır kıldığını göstermektedir. Eylemler aracılığıyla nedensiz gösterenleri bağlam içerisinde öğrenmek konuşurken gerçekleştirdiğimiz seçme ve yerleştirme eyleminden ilki olan seçme eksenini ihtiyacımız olan kelimelerle doldurmak demektir. Bilinçaltı eylemlere duyarlı olduğu için eylemlerle ifadeleri istemdışı birleştirmektedir. Bu sebepledir ki Guiraud "sözcüklerin anlamları yoktur, kullanımları vardır. Anlam sözcüğün aynı bağlamdaki öbür sözcüklerle kurduğu ilişkilere bağlıdır" (1984, s. 19) demiştir. Bu ilişkilerin birbirlerini etkileyip anlamlarını değiştirdiği bağa bağlam denilmektedir. Bağlamdan yoksun olguları ve ifadeleri anlamlandırmak zor olduğu kadar Saussure'ün belirttiği çağrışımsal ağı

kurmakta zor olacaktır. Olguların ve ifadelerin insan zihninde anlamlandırılması aşamasında kelimeler bağlamdan uzaklaştığı ölçüde anlamdan da uzaklaşmış kabul edilir. Bu noktada Saussure de "olguları tanımlamak için kelimelerden yola çıkmak kötü bir yöntemdir" diye belirtmiştir. (2014, s. 31). Bağlam kelimelerin bağımsız yaşam alanları içinde bulundukları sosyal çevredir. Bu sosyal çevre sayesinde kelimeler zamanla yeni anlamlar kazanabilir, değişime uğrayabilir.

Sosyal çevreden uzaklık yalnızca kelimeleri değil, dili kullananları da etkilemektedir. Sosyal çevreden uzaklığın dil edinmeye olan etkisi Schumann'ın kültürlenme modelinde açıkça görülmektedir. 33 yaşındaki Kostarikalı Alberto Amerika'da İngilizceyi 10 ay boyunca öğrenmesine rağmen dilin konuşulduğu sosyal çevreye girmediği için İngilizce edinimi karma dil denilen (Pidginized language) seviyede kalmıştır (Ellis, 1997, ss. 39-40).

Yine sosyal çevreden mahrum kalan ve 13 yaşına kadar dile maruz kalmayan Amerikalı Genie Kaliforniyalı bir dilbilimci olan Susan Curtiss'le yaklaşık 20 yıl çalışmasına rağmen 3000 yakın kelime öğrenmiş ama cümle kurmayı öğrenememiştir (Nakipoğlu, 2017). Tüm bunlar ister ana dil olsun ister yabancı dil olsun sosyal çevrenin dil ediniminde ve kelimelerin zihinde anlamlandırılmasında belirgin rol oynadığını göstermektedir. Her biri anlamın bağlama bağlı olduğunu, bağlamın ise dilin yaşam alanı olan sosyal çevrede şekillendiğini göstermektedir.

Bir başka bilimsel boyuttan bakacak olursak da Dale'in yaşantı konisi eylem odaklı yaklaşıma giden süreçte insanla zihin arasındaki ilişkiyi nasıl devinim ve deneyim üzerine kurduğunu göstermektedir. Koni yukarıdan aşağıya incelendiğinde adeta dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin özeti gibidir. Öğrenmeye katılan duyu organımızın sayısı arttıkça ve öğrenmeye maruz kalan bireyin öğrenme sürecindeki deneyimi arttıkça öğrenmenin kalıcılığı da artmaktadır. Eylem odaklı yaklaşım ve Dale'in konisi bireyin öğrenmede aktif rol almasına dayanmaktadır. Öğrenme hem görsel hem işitsel materyalleri kapsamalı ki öğreneni hem devinişsel hem de bilişsel süreçlerden geçirebilsin. Yaşantı konisine göre insanlar okuduklarının %10'nu, duyduklarının %20 sini, gördüklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yaptıklarının %90'nını hatırlamaktadırlar. Bu noktada Koni, bireyi bizzat merkeze alan ve eylemler aracılığıyla dili yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan yaklaşımın bilimsel dayanağı gibidir. Bu noktada Dale'in yaşantı konisine bakmakta ve ilkelerini ele almakta fayda görülmektedir.



Şekil 17. Dale'in yaşantı konisi ve bireyin öğrenmesi. Çilenti, K. (1991). *Eğitim teknolojisi ve öğretim.* Ankara: Kadıoğlu

Yaşantı konisinin dayandığı temel ilkeler şöyle sıralanabilir (Çilenti, 1991, s. 57).

- Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve geç unuturuz.
- En iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize yaparak yaşayarak öğrendiğimiz şeylerdir.
- Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlemlerimizin yardımıyla öğreniriz.
- En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.

Yaşantı konisine göre insanların öğrenme yüzdeleri aşağıdaki gibidir. %1 Tatma; %2 Dokunma; %4 Koklama; %10 İşitme; %83 Görme Öğrenmede % 83 'e kadar çıkan görselliğin önemi ve hatırlamada %90 kadar çıkan yaparak yaşayarak öğrenmenin rolü eylem odaklı yaklaşımda öğrenmenin kalıcılığını ve kalitesini arttırmaktadır. Bu oranlar birçok çalışmada farklı bile olsa aşağı yukarı bu seviyelerde olduğu öne sürülmektedir

2.7.4. Eylem Odaklı Yaklaşımda İnsan ve Doğası

Dilin yapısını oluşturan sesler ve sözcük türlerinin doğayla ve insan zihni ile olan gizemli

ilişkisi bazı dilbilimcileri ve filozofları bu alanda düşünmeye sevk etmiştir. Onlara göre dildeki her şeyin ya insanda ya da doğada bir karşılığı vardır.

> "Bu anlayışa göre; dillerde isim ve zamirler vardır, çünkü doğada varlıklar vardır, dillerde fiiller vardır, çünkü doğada eylemler vardır; dillerde belirteçler vardır, çünkü doğada eylemlerin nitelikleri vardır; dillerde ilgeçler ve fiil çekimleri vardır, çünkü doğada varlıklar ve eylemler arasındaki bağıntıları zaman, yer, durum bakımından ayarlayan mantık ilişkileri vardır" (Mounin, 1963'den aktaran Öztürk, 2013, s. 595).

Böylesine iç içe girmiş ilişkileri tek bir bünyede barındıran dil, doğası gereği birçok boyutu beraberinde getirir. Eylem odaklı yaklaşım dil ile beraber gelen bu birçok boyutu soyutlamamak için dili olduğu gibi ele alan ve her boyutuyla öğretilmesi gereken bir olgu olarak ele alır. Eylem odaklı yaklaşımda dil öğrenenler için kullanılan «sosyal aktör» kelimesi dilin ilk defa sosyal, ruhsal, dilbilimsel, bireysel ve toplumsal alanlarına vurgu yapmıştır. Bu yaklaşım sosyal etkileşim sayesinde öğrenenleri farklılıklarına rağmen ortak bir amaç için bir arada tutabilmektedir. Bu yaklaşımın dili tutarlı bir bütünlük olarak ele alan ve ergon/energia ayrımıyla devingenliği ortaya koyan Humbolt'un görüşlerinden etkilendiği aşikârdır (Humboldt, 1988).

Yine dil öğretiminde nezaket kurallarına, dil sınıflamalarına, kültürel birikime, ortak kültüre, yabancı dile yer vermesi dili toplumsal bir kurum olarak tanımlayan Whitney'in (1887, s. 149) görüşlerinin de yansıtıldığını gösteriyor. Buna ek olarak, dilin ilk defa iletişimsel boyutuyla birlikte etkileşimsel boyutuna ve etkileşimi belirleyen eylemler boyutuna da vurgu yapılmıştır. Bu da Chomsky'nin biyolojik temelli olan, biçim ve anlam üzerine odaklanılan kuramıyla Hymes'in sosyal temelli olan işlev ve süreç üzerine odaklanılan kuramının birleşimi gibidir (Taylor, 1988'den aktaran Kumaravedieu, 2005, s. 9). Eylem odaklı yaklaşımda dil öğretiminin amacının sadece iletişim olmadığı aynı zamanda birlikte yaşamayı kolaylaştırmayı gerektirdiği inancı hâkimdir. Nitekim birey yaşadığı çevrede anlatabildiği ve anlaşabildiği ölçüde toplumsal ve ruhsal entegrasyonu sağlamış olur. Bu da dilin ruhsal bir olgu olduğunu ileri süren Baudain de Courtenay'nın görüşlerinin bu yaklaşımı ve insanı ruhsal boyutta ortak bir çerçevede ele aldığını göstermektedir (Awedyk, 1999, s. 38).

2.8. Dil ve Beyin

Dil ve beyin arasındaki ilişki uzun zamandır araştırma konusudur. 1950'li yıllarda insanların dile ilişkin bilgilerinin tekrar ve ezber yoluyla öğrenildiğine değiniliyor. Hatta diğer insan davranışlarıyla benzer şekilde gerçekleştiğine inanılıyor ve bilişsel boyutuna hiç değinilmiyordu. Chomsky'nin 1957 yılında Skinner'in teorisine karşı çıkarak dilin beyinde bir

dizi bilişsel işlemlere neden olduğunu belirtmesi dil ve beyin arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yetmiştir (Chomsky, 2001).

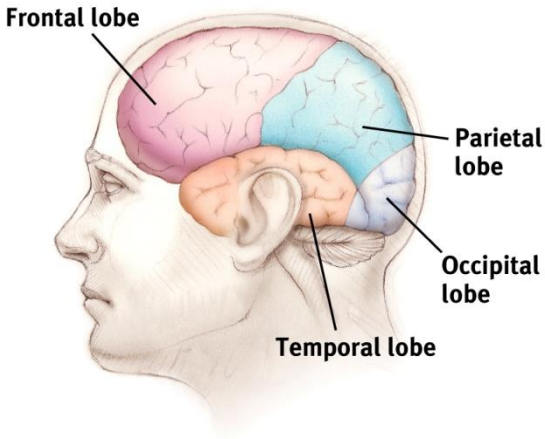
> "Bir kimsenin dile ilişkin bilgisinin, sürekli yineleme ve ayrıntılı bir eğitimle adamakıllı öğrenilip depolanmış bir dizi yapı olarak betimlenebileceği, yeni bir bilginin getirilmesinin ise en çok bir "örnekseme" işi olduğu ileri sürülüyordu. Ne var ki bir kimsenin ana dilinde, hiçbir güçlük ve aykırılık duymadan hemen anlayabileceği tümcelerin sayısı sayılamayacak kadar çoktur; olağan dil kullanımımızın temelinde bulunan ve dilimizde anlamlı ve kolayca anlaşılabilecek tümcelere karşılık olan yapıların sayısı da, bir insan yaşamındaki saniyelerin sayısından daha büyük sayılara ulaşır "(Chomsky, 2001, ss. 29-30).

Olağan dil kullanımının işte bu anlamda yenilikçi olduğu fark edilmektedir. Zira, bir mesajı okumanın, bir mesajı veya birini dinlemenin ve bir görseli izleyip anlamanın bir dizi bilişsel ve bildirişsel süreci içine aldığı aşikardır. Chomsky'nin düşüncesine parelel olarak bir dilde anlama ve anlatma sürecindeki anlamı işlemlemede "cümlenin başındaki kelimeler ya da cümlecikler, o cümlenin sonuna kadar hatırlanmalıdır ki, konuşan kişinin (ya da yazarın) tüm anlatmak istediği anlaşılabilsin" (Terry, 2013, s. 425).

Türkçe sözdizim işlemlemesinde sağa taşıma etkisinin net görüldüğü farklı bir dil olduğundan bu anlamdırma ve hatırlama süreci de ana dil kullanıcıları için bile beyne ek yük getirmektedir (Aydın & Cedden, 2010). Bununla ilgili olarak ODTÜ'de dil ve beyinle ilgili yapılan çalışmada Türkçe konuşan birini anlamak için beynin iki kez işlem gerektirdiği tespit edilmiştir (Cedden, 2011). Diğer Avrupa dillerinden farklı bir süreci içine alan Türkçenin bu özelliği ait olduğu dil ailesine ve sözdizim yapısına bağlanmaktadır. Bu bağlamda dil öğrenimi beyinde bir anlamlandırma süreci gerektirdiğinden bireyin öğrendiği bilgi ve becerilerin beyindeki kalıcılığı öğrenme sürecine katılan duyu sayısıyla yakından ilintilidir. Daha önce Dale'in yaşantı konisinde değinildiği gibi "insanlar okuduklarının %10'nu, duyduklarının %20 sini, gördüklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yaptıklarının %90'nını hatırlamaktadırlar". Çünkü insan beynindeki birincil alıcı bölgeler tüm bu duyuların farklı yerlerde kodlandığını göstermektedir. Örneğin;

> "ses kulaktaki reseptörleri uyardığında ortaya çıkan elektrik sinyalleri, temporal lobdaki işitsel alıcı bölgeye ulaşır. Görmenin birincil alıcı bölgesi, oksipital lobun büyük bir bölümünü kapsar ve deri duyularının-dokunma, ısı ve acı-bölgesi de parietal lobdadır. […] Frontal lob, bütün duyulardan sinyaller alır ve iki ya da daha fazla duyu aracılığıyla alınan bilgilerin eşgüdümünü içeren algılarda önemli bir rol oynar" (Goldstein, 2013, s. 74).

En basit şekliyle aşağıda verilen görselde beyindeki loblar farklı renklerle verilmiştir. Dale'in konisinde anlatılmak istenen de uyarıcılar ne kadar somut ve çeşitli olursa beyinde o kadar farklı noktayı harekete geçirdiğidir.



Şekil 18. İnsan beyninde bulunan farklı lobların görünümü.
http://www1.psych.purdue.edu/~willia55/120/Lecture%2002Spring10.pdf

Görselden anlaşıldığı gibi görme, duyma, düşünme beynin farklı bölümlerine sinyaller göndermektedir. Birçok sinyali bir anda alan beyin bilgi işlemleme aşamasında ve bu sinyalleri birleştirme aşamasında sinir hücrelerinin beyindeki yoğunluğu artmaktadır. Özellikle öğrenme eylem ve sesin aynı anda gerçekleşmesi sonucunda sağlanırsa beynin birçok bölümüne tesir edecektir. Eylemlerin aracılık ettiği öğrenmelerde beynin aktiflik düzeyi eylemi gerçekleştiren veya eylemi izleyip anlamsal bağlar kuran kişiler arasında değişiklik göstermediği ileri sürülmektedir (Goldstein, 2013). Eylem doğası gereği sadece kendilik olabilir. Yani sadece kendimiz eyleme geçebiliriz, bir başkasıyla birlikte eylemler gerçekleştirebiliriz ya da eylemde bulunan birilerini izleyebiliriz. Beyin bu üç aşamada da benzer düzeyde aktiftir. Eylemlerin beyindeki durumuyla ilgili yapılan çalışmalarda Premotor korteksteki ayna nöronların bulunması eylemlerin nöronları nasıl ateşlediğini göstermiştir.

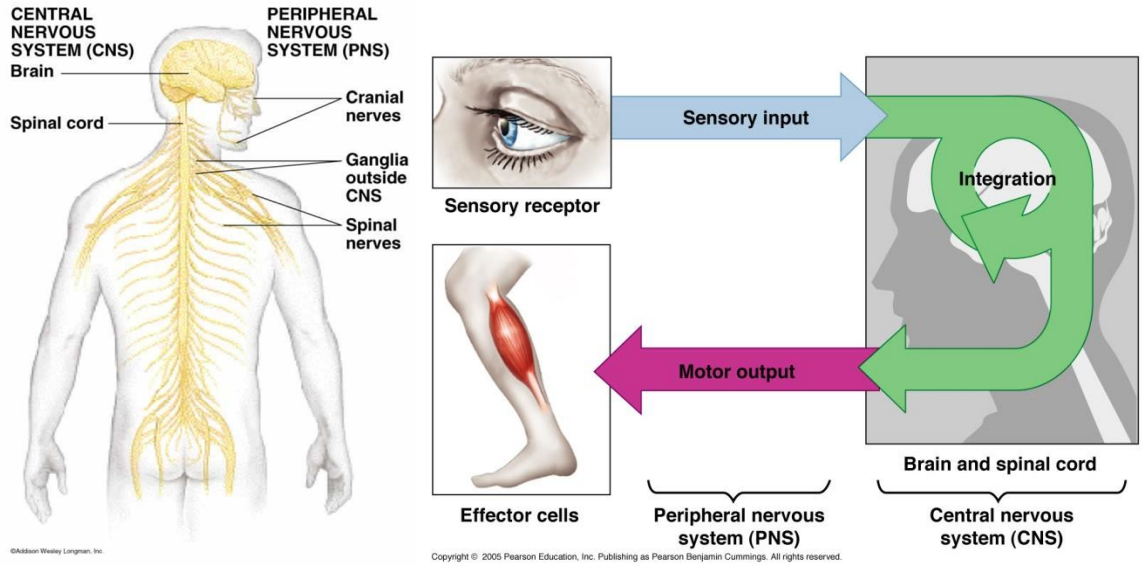
> "1990'ların başlarında Giacoma Rizzolatti ve meslektaşları (2006) maymunların premotor kortekslerindeki nöronların, maymun yerden bir oyuncağı ya da bir parça yemeği alırken nasıl ateşleme yaptığını inceliyordu. […] Maymunun premotor korteksindeki nöronlar, yalnızca maymun bir parça yemeği aldığı sırada değil, deneyi düzenleyenin yemeği aldığını gördüğü zaman da ateşleme yapıyordu (aktaran Goldstein, 2013, ss. 147-148).

Bu da birey eylemi ister gerçekleştirsin ister eylemi izlesin zihindeki premotor korteksteki ateşlemenin olduğunu göstermektedir. Öğrenme için zihindeki ilk aşama olan bu ateşleme sonucunda sinir hücreleri arasında elektiriksel ve kimyasal sinyaller oluşmaktadır. Wolfe'a (2001) göre öğrenme bu sinir hücreleri arasındaki elektiriksel ve kimyasal sinyallerin neticesinde olur. Öğrenmenin başlamasıyla birlikte insan zihnindeki bellek türleri bilginin

depolanması için işleme geçer. Bu noktada hangi bellek türünün öğrenmeyi sakladığı hatırlanabilmesi ve geri çağrılabilmesi için önemlidir. Öncelikli olarak sinir hücrelerine değinen Wolf'un düşüncesinden hareketle insandaki sinir sistemini ele alıp daha sonra bellek türlerine değinilecektir.

2.8.1. İnsandaki Sinir sistemi

Sinir sistemi vücudumuzda gerçekleşen tüm işlevleri kontrol eden özel ve karmaşık bir sistemdir. Temelde merkezi sinir sistemi, çevresel sinir sistemi ve otonom sinir sistemi olmak üzere üçe ayrılır. Vücudumuzun tam merkezinde yer alan merkezi sinir sistemini beyin ve omurilik oluşturmaktadır. Çevresel sinir sistemi ise beyin ve omurilik dışında kalan sinirlerden ve (sinir düğümleri) gangliadan oluşur. Bu sinirler ve gangliyonlar beyin ve omuriliğin diğer organlarla olan bağlantılarıdır. Ganglia ve sinir uzantıları çevreden alınan bilgileri merkezi sinir sistemine, merkezi sinir sisteminden alınan bilgileri çevresel sinir sistemine aktarmakla sorumludur. Otonom sinir ise çevresel sinir sisteminin bir parçası olarak görülür. Vücutta isteğimiz dışında çalışan organların işlevlerini yönetir. Aşağıdaki görselde merkezi ve çevresel sinir sistemi ve çevresel sinir sistemiyle algılanan sinyallerin merkezi sinir sistemine iletilmesi ve merkezi sinir sisteminin eylemi gerçekleştirmek üzere çevresel sinir sistemine gönderdiği komutların akışı görülmektedir.

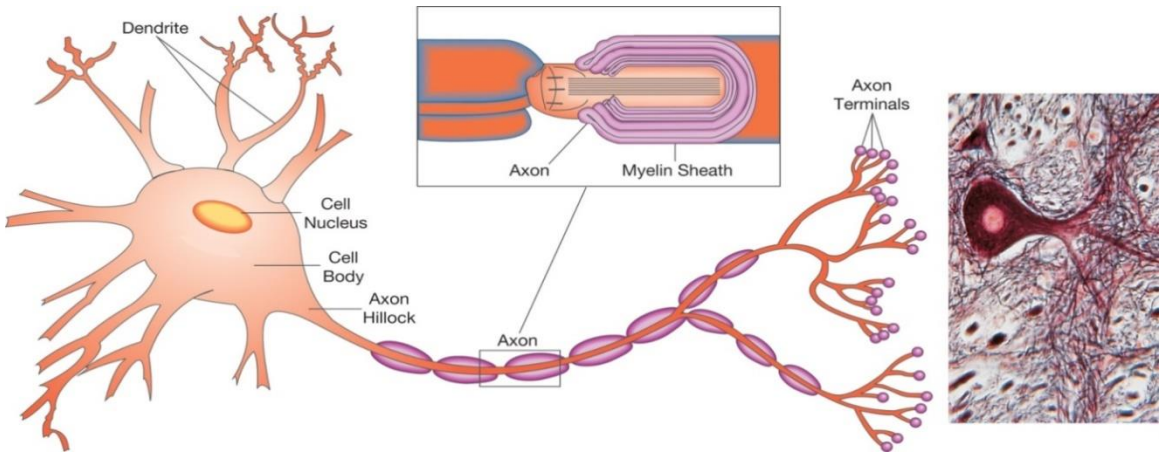


Şekil 19. Merkezi sinir sistemi ve çevresel sinir sisteminin vücuda bağlantıları (Addison Wesley Longman Inc) Alıcı duyular aracılığıyla merkezi sinir sisteminde işlenmesi ve aktarılması (Pearson Education, Inc. Publishing as Pearson Benjamin Cummings).

Görselde central nervous system (merkezi sinir sistemi) ve peripheral nervous system (çevresel sinir sistemi) ve vücuda bağlantıları görülmektedir. Çevresel sinir sisteminde beynin farklı bölgelerinden çıkan ve kafaya yayılan 12 çift kraniyal sinir (cranial nerves) ve omurilikten çıkıp vücuda yayılan 31 çift spinal sinir (spinal nerves) bulunmaktadır. İkinci görselde ise alıcı duyular (sensory receptor) aracılığıyla algılanan bilginin merkezi sinir sisteminde işlenmesi ve çevresel sinir sistemindeki sinirler aracılığıyla ilgili bölgedeki sinir hücrelerince gerçekleştirilmesi görselleştirilmiştir. Sinir sistemimizin en küçük işlevsel birimleri nöronlar yani sinir hücreleridir. Peki vücudumuz için bu kadar önemli işleve sahip nöronların yapısı nasıldır?

2.8.1.1. Sinir Hücreleri (Nöronlar)

Nöronlar tüm beynimizi ve sinir sistemizi oluşturan ve sinyalleri işleyen ve bir uçtan diğer uca taşıyan sinir hücreleridir. Nöronlar merkezi sinir sisteminin ve çevresel sinir sisteminin işlevsel birimleridir. Dışarıdan veya içeriden gelen uyarıları elektiriksel sinyaller yardımıyla beyne, beyinden vücuda veya beyin içinde bir noktadan diğerine taşır. Nöronlar soma, dentrit, akson ve akson uçlarından meydana gelir. Aşağıdaki resimde tipik bir nöronun şekli ve işlevi görülmektedir.



Şekil 20. Nöronların yapısı ve işlevi. 2014, 2011, 2008 by Pearson Education, Inc. https://slideplayer.com/slide/14085228/ sayfasından erişilmiştir.

Resimde görülen cell body, hücre gövdesi veya soma demektir. Dentritler sinyalin alındığı yerlerdir. Dentritler aracılığıyla alınan sinyaller aksonlar aracılığıyla akson terminallerine

(akson uçlarına) ulaştırılır. Aksonlar sinir impulslarını (uyarmalarını) sinir hücresinden ileriye götüren en uzun sinir hücreleridir. Akson uçları nöronun hedef hücrelere en yakın olduğu yerlerdir. Birbirine yaklaşan nöronlar arasındaki uyarı bir nörondan diğerine sinaps adı verilen elektiriksel ve kimyasal bağlantılar aracılığıyla aktarılır. Nöronlar sinaps bölgesinde neurotransmitter denilen kimyasal salgılar üretirler ve böylece nöronlar arasında sinyaller alınıp verilir. Bilgiyi çevreden alıp merkezi sinir sistemine ulaştıran nöronlara aferent nöronlar (getirgen nöronlar); bilgiyi merkezi sinir sisteminden alıp çevresel sinir sistemine taşıyan nöronlara eferent nöronlar (götürgen) denir.

2.8.2. İnsan Beyninin Anatomisi

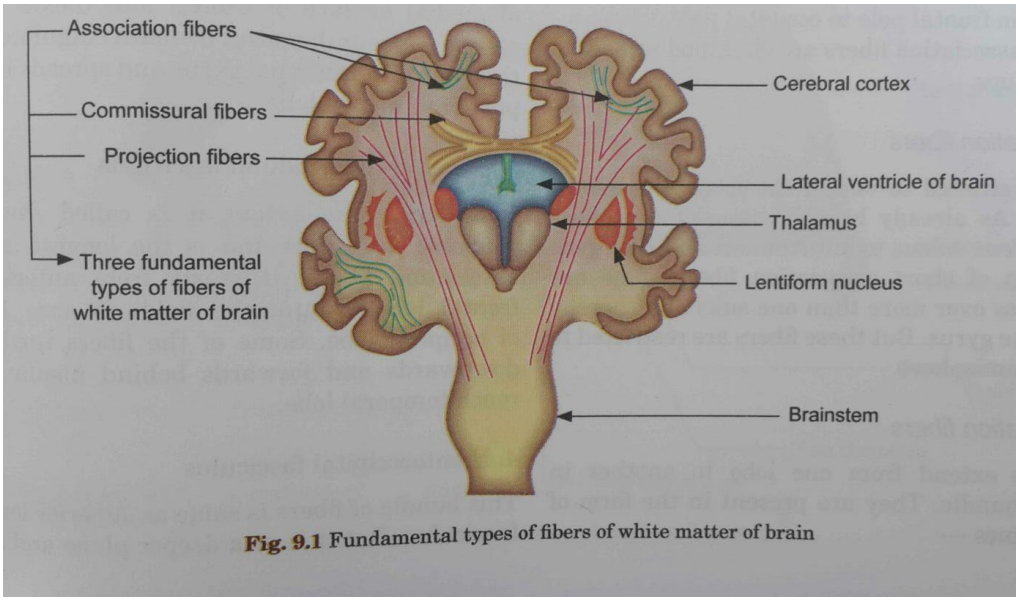
Beyin, normal şartlar altında her bireyde 1 kilo 300 gram ağırlığında bulunan ve tüm vücudumuzu kontrol altında tutan bir organdır. Genelde öğrenme özelde dil öğrenme olarak ele alacağımız beyin yumaşak tissi bir dokuya sahiptir. Neorologlar tarafından evrendeki yaşayan en karmaşık yapı olarak adlandırılır. Aşağıda verilen şekillerde beynin anatomisi görülmektedir.



Şekil 21. İnsan beyninin anatomisi.
https://www.deakin.edu.au/hmnbs/psychology/gagepage/Pgdamage.php sayfasından erişilmiştir.

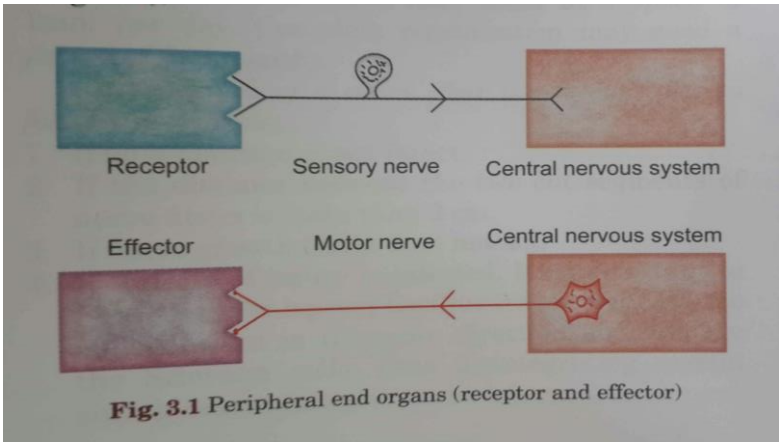
Görselde görüldüğü üzere beynin kıvrımlı ve girintili çıkıntılı yapısı vardır. Bu yapı beynin işlem alanını arttırmaya yarar. Yukarıda nöronun yapısını incelerken belirttiğimiz cell body "hücre gövdeleri"nin bir arada olması beyne gri bir görüntü kazandırırken axonların (sinir uzantılarının) bir arada bulunması beyne beyaz renk kazandırır. Gri maddeler beyindeki bilgileri işlemeye yarar ve beynin üst kısmını oluşturur. Beyaz maddeler ise hemen bu gri maddelerin altında beyinle cortex arasındaki iletişimi sağlayan nöronların aksonlarıdır. Nöronlar arasındaki sinyalleri ve beynin yine beynin farklı kısımlarıyla olan ilişkilerini kontrol eder. Beyaz maddeler beynin farklı bölümlerinden gelen sinyalleri iletme yönüne göre

adlandırılır. Örneğin korteksi beyin sapına bağlayan projecting fibers aracılığıyla sinyaller aşağıya ve yukarıya hareket gerçekleştirir, association fibers aracılığıyla tek yarımküredeki nöronlarla ilişki kurar, bir yarım küreden diğerine bilgi aktarımı ise commisural fiberlar aracılığıyla gerçekleşir. Aşağıda görselde beyindeki beyaz maddeler ve gri maddeler, türleri ve işlevleri farklı renklerle gösterilmiştir (Deb, 2014, s. 163).



Şekil 22. Beyindeki beyaz maddeler ve gri maddeler, türleri ve işlevleri. Deb, S. (2014). Easy & *interesting approach to human neuruanatomy.* New Delhi: Jaypee.

Nöronlar arasındaki sinyallerin aktarıldığı beyaz maddeyi oluşturan fibersların çeşitleri farklı renklerle gösterilmiştir. Beyinde milyarlarca nöron vardır. Nöronlar beynin bilgi işleme birimleridir. Bu nöronların kimileri beyne bilgiyi taşıyan sensory nörönlar, kimileri ise bilgiyle ilgili işlemin yerine getirilmesi için emir veren motor nöronlardır. Nöronlar arasında ilişkiler kimyasal moleküller ve transmetterlardan oluşan (sinir bağlantısı) synapsler sayesinde kurulur. Aşağıdaki görselde sensory (duyusal sinirler) ve motor sinirler (motor nerve) aracılığıyla sinyallerin akış yönü gösterilmiştir.

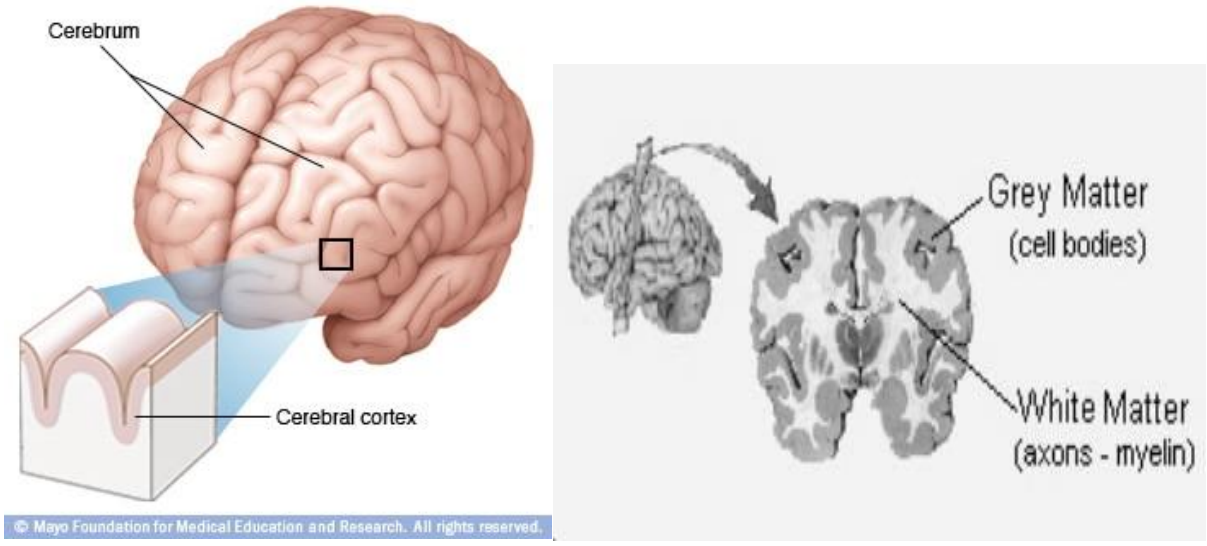


Şekil 23. Sensory (duyusal sinirler) ve motor sinirler (motor nerve) aracılığıyla sinyallerin akış yönü. Deb, S. (2014). Easy & *interesting approach to human neuruanatomy.* New Delhi: Jaypee.

-

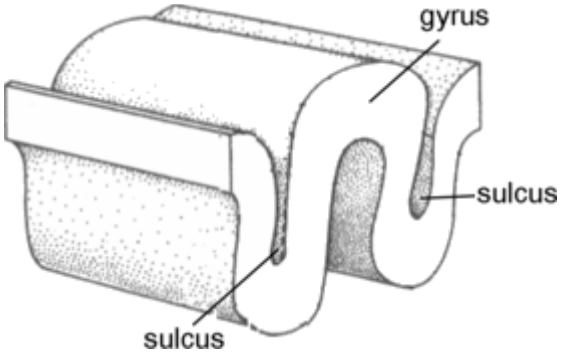
2.8.2.1. Cerebral Cortex

Beyin (cerebrum) serebral korteks (beyin kabuğu) adı verilen gri maddelerle kaplıdır. Gri maddeden oluşan korteks bilgi işlemenin en önemli bölümüdür. Serebral cortex beynin en üst düzeyde işlevine sahiptir. Cerebral cortex içinde sağ ve sol yarım küre bulunmaktadır. Bu yarım kürelerde frontal lob, paretal lob, temporal lob ve occipatal lob olmak üzere 4 tane lob bulunmaktadır.



Şekil 24. Serebral korteks https://www.mayoclinic.org/brain/sls-20077047?s=2 https://sciencegrade9isnice.wordpress.com/category/nervous-system sayfasından erişimiştir.

Cerebral korteksdeki her lobta gyrus adı verilen kıvrımlar ve sulcus adı verilen girintiler vardır. Aşağıdaki görselde Girus ve Silkus'un görseli bulunmaktadır.

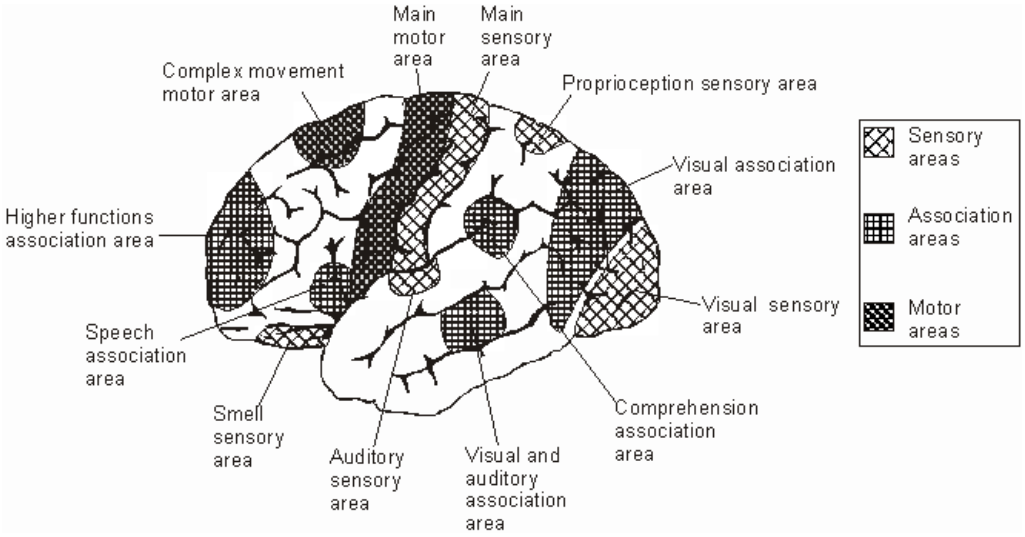


Şekil 25. Girus ve Silkus'un görseli https://wellnessadvocate.com/?uid=2790 sayfasından erişilmiştir.

Bu gyrus ve sulcuslar üst, orta ve alt olmak üzere adlandırılmıştır. Fakat bu sınıflamayı daha anlaşılır ve kolay kılmak adına Braodman farklı bir sınıflamaya giderek her lobdaki işlevsel bölgeleri numaralandırmıştır. Broadman'a ait bu sınıflamaya geçmeden önce serebral korteksin işlevsel alanlarını incelemekte fayda var.

Serebral Korteks: 3 tür işlevsel alana sahip olan serebral korteksin işlevsel alanları aşağıda gösterildiği gibidir.

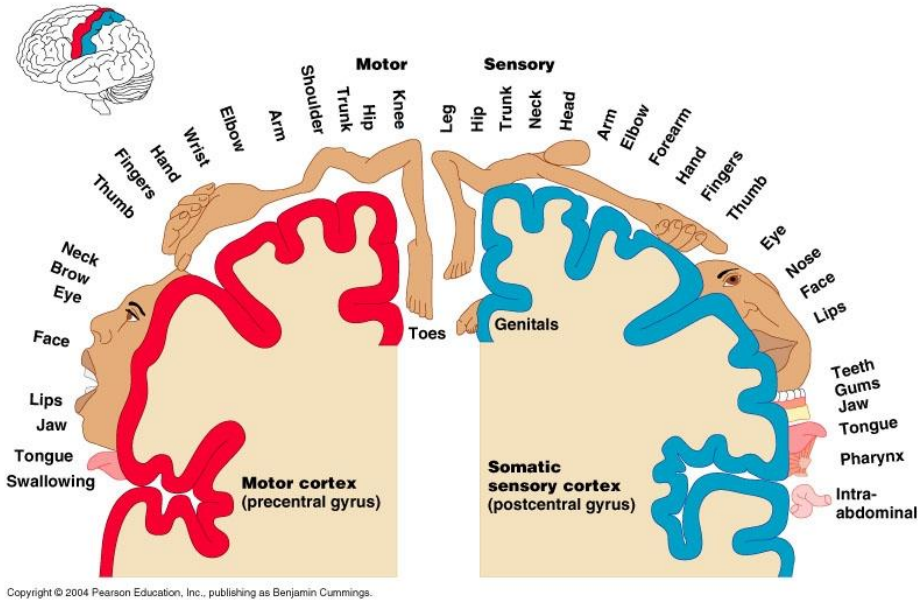
- *Motor alanlar:* istemli hareketlerin kontrol edildiği ve emirlerin verildiği yerdir
- *Duyusal alanlar:* duyusal nöronlar aracılığıyla uyarıcıdan bilgiyi alan alanlardır.
- *İlişkilendirme alanları:* farklı bilgileri birbiriyle ilişkilendiren alandır.



Şekil 26. Serebral korteksin işlevsel alanları. http://brainmind.com/ParietalLobe.html

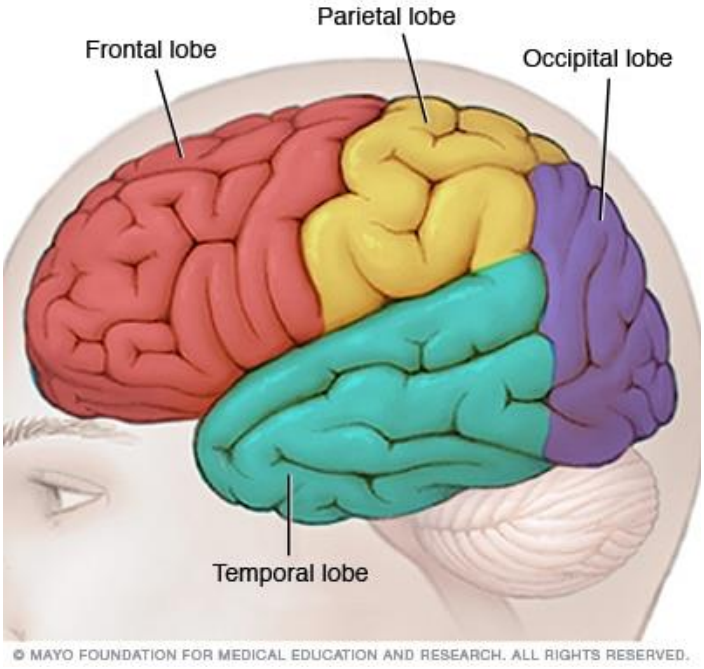
Serebral korteksdeki her alanın kendine özgü olan görevinin işaretlerle gösterildiği bu resimde korteksin algıladığı her bilginin korteksde farklı yerlerde işlendiğini göstermektedir.

Serebral korteksin duyusal ve motor alanları kontrol ettikleri bölgelerle birlikte görselleştirilmiştir.



Şekil 27. Motor ve duyusal alanlar ve kontrol ettikleri bölgeler. 2004, Pearson Education, Inc. Publishing as Benjamin Cummings. https://tr.pinterest.com/pin/524247212845318618/ sayfasından erişilmiştir.

Motor ve duyusal alanlar ve görevleri sadece dilsel bağlamda ele alınacaktır. Öncelikle görselin verildiği bu bölümde Serebral korteks bulunduğu bölgelere göre frontal, parietal, temporal ve oksipital olmak üzere dört lob olarak ele alınacaktır.



Frontal lob: Bilişsel yetileri, hafızayı, davranışları ve üretimsel becerilerden olan yazma ve konuşma becerisini kontrol eder.

Paretal lob: Vücut dengesi, ayırt etme ve hisleri kontrol eder

Occipital lob: Görsel imgeleri alımlamayı kontrol eder

Temporal lob: İşitmeyi ve işitilen kelimenin alımlanması becerisini kontrol eder

Şekil 28. Beyindeki loblar ve dil https://www.mayoclinic.org/brain-lobes/img-20008887

Cerebrum: Beynin en üst kısmına cerebrum denir. Cerebrum tam ortadan sağ ve sol yarımküre olmak üzere iki eşit parçaya bölünmüş şekildedir. Her yarım küre bulunduğu yerin karşı tarafını kontrol eder. Dolayısıyla her yarım kürenin birbirinden farklı görevleri vardır.

Corpus callosum: her iki yarım kürenin birbiriyle olan bağlantısıdır. İki yarım küre arasındaki iletişimi sağlar.

Brainstem: Çevresel sinir sistemiyle merkezi sinir sistemini birbirine bağlar.

Cerebellum: Beynin parçasıdır. beyincik vucuttaki iskelet kaslarımızın birbiriyle uyumlu çalışmasını kontrol eder. Vücudun denge mekanizmasıdır.

Omurilik: Merkezi sinir sisteminin bir parçası olan omurilik beyin ve çevresel sinir sistemi arasındaki iletişim sağlar.

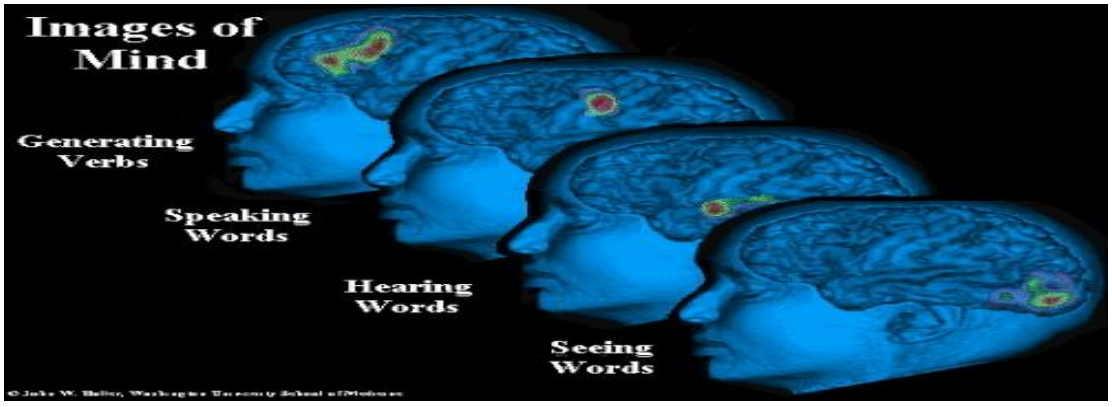
2.8.3. Dil Ve Konuşmanın Sinirsel Temelleri

Dilin insan beynindeki işleyişi düşünüldüğünde ilk akla gelen Wernicke ve Broca arasındaki nöronların (sinir hücreleri) birbiri arasındaki sinyalleridir. Wernicke beyinde söylenenin anlaşılması yani anlamlandırma ile ilgili bölgedir. Halpern & Goldfarb (2013, s. 9) gerçekleşmesi muhtemel bir karşılıklı konuşmada beyinde nelerin gerçekleştiğini şu şekilde

sıralamıştır.

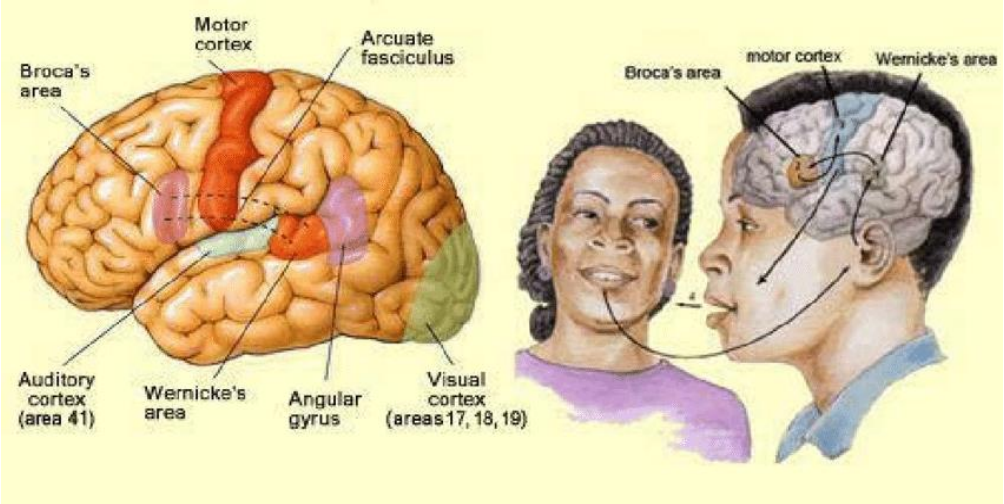
- Görme: Yoldaki birisinin görülmesi
- Görsel algı: Görülen kişinin tanınıp tanınmadığının algılanması
- Biliş: Karşısındaki kişiyle konuşma isteği
- Dil: Doğru seslerin, hecelerin, kelimelerin, cümlelerin aranması, doğru ve birbiriyle ilişkili bir sıraya koyulması.
- Motor programlama ve planlama: Söz üretiminin doğru olması için konuşma mekanizmasının hazır hale getirilmesi
- Motor üretim ve gerçekleşme: Konuşma edimi
- Geribildirim: kendi konuşmasını duyma ve duyduğu ifadeleri sonraki uygun ifadelerle birleştirme yani eklenen ifadelerin sürekli duyulması (Konuşma anında kimi zaman konuşmaların tekrar edilmesi veya yeniden sıralanması gibi) ikinci olarak da karşıdaki kişiye cevap verilebilmek için konuşmasının izlenmesi ve dinlenmesi.

Kendisinden veya başkasından gelen işitsel geribildirimlere cevap vermek en temel düzeyde seslerin duyulmasıyla ilgilidir. Duyulan bu seslerin çevredeki diğer sesler gibi olmayıp konuşma oluşturduğunu fark etmek duyusal algılamadır. Ne söylendiğinin anlaşılması dilsel anlamadır (Halpern & Goldfarb (2013, s. 9). İnsanların sesleri yazılı olarak görmesi veya sesli olarak işitmesi esnasında zihinlerinin farklı bölümlerindeki sinirlerin aktif olduğu ilk kez Hans Berger (1929) tarafından beyin dalgalarının elektiriksel yöntemle izlenmesiyle ortaya atılmıştır. Aşağıdaki resim insanların kelimeleri duyduklarında, gördüklerinde, konuştuklarında hangi bölgelerinde sinirsel yoğunluk olduğunu göstermektedir.



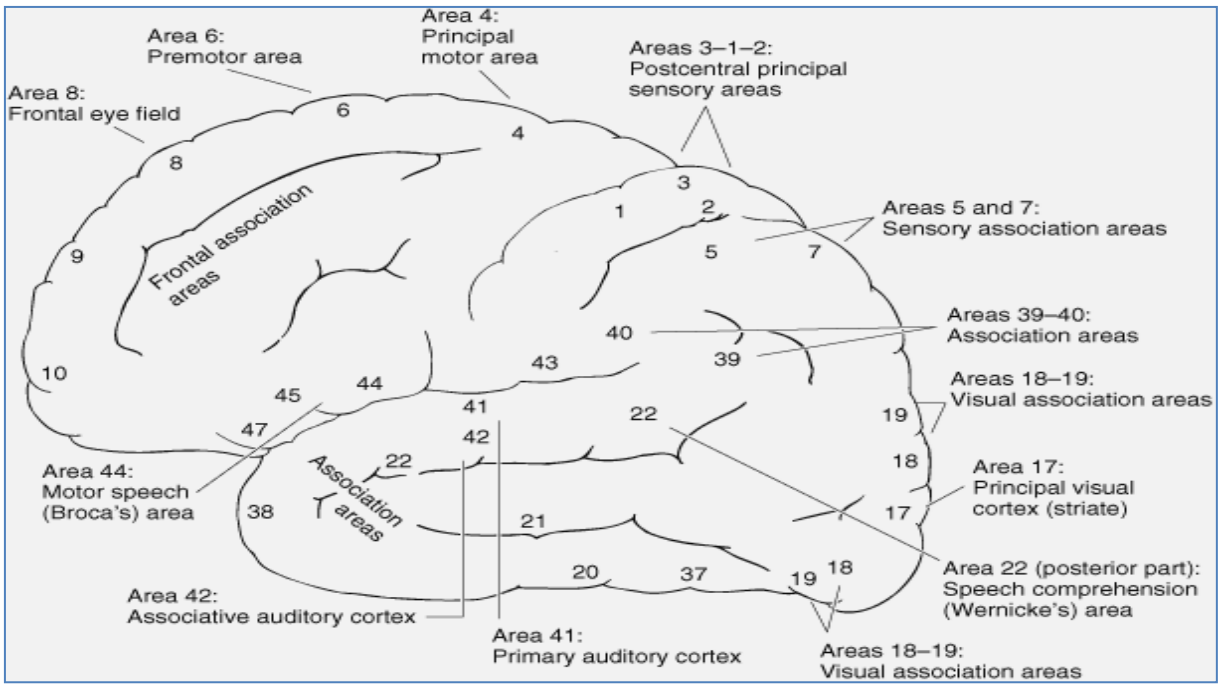
Şekil 29. Sinirsel yoğunluk ve görme, duyma, konuşma aşamaları http://utotherescue.blogspot.com/2013/05/ucla-loses-loni-why-budget-silence-is.html sayfasından erişilmiştir.

Dolayısıyla sinir hücrelerinin uyarımının dış uyaranlar tarafından artması aynı anda beynin birçok bölümünün sinirsel olarak aktif olmasını göstermektedir. Basit olarak karşılıklı bir konuşmada beynin aktif olacak alanları aşağıdaki resimde gösterilmiştir.



Şekil 30. Karşılıklı konuşmanın beyindeki devinimi. Dubuc, C. Ramos-Galarza, L. Paredes, S. Andrade, W. Santillán, and L. González (2016). Sistemas de Atención Focalizada, Sostenida y Selectiva en Universitarios de Quito-Ecuador, *Revista Ecuatoriana de Neurología, 22* (1-3),

30 numaralı şekilde ilk olarak işitsel veya görsel olarak beyindeki sinirlerin harekete geçmesiyle gelen sinyallerin Wernicke bölgesinden Broca bölgesine aktarımı ve motor korteks yardımıyla dilsel ifadenin üretimi görselleştirilmiştir. Dilsel ifadenin üretimi esnasında serebral korteksdeki sinir hücrelerini ve bölgelerini daha iyi anlamak için öncelikle 1909 yılında Broadman tarafından 1 den başlayarak 47'ye kadar olan sınıflamaya, yani Broadman alanlarına değinmekte fayda var (Deb, 2014, s. 157).



Şekil 31. Broadman alanları. Source: Waxman SG. Clinical Neuroanatomy, 26th Edition

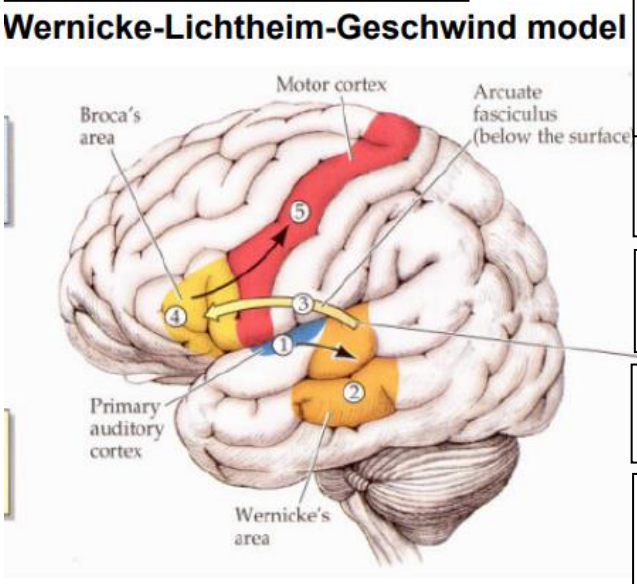
Dil üretme ve anlama olarak inceleyeceğimiz Broadman sınıflamasında özellikle 4-6-22-39-40-41-44 ve 45 numaralı dil işlemleme alanlarının yeri ve işlevleri dilin alımlanması ve üretilmesi aşamasındaki en önemli bölgelerdir. Konuşma ve anlamayla ilgili birçok problem bu alanlardaki afazilerden kaynaklanmaktadır. Dil ve konuşmanın anatomik ve işlevsel yapısını ele alacağımız bölümde Broadmann alanlarını tekrar gözden geçirmemiz ve detaylı olarak açıklamamız gerekecektir.

2.8.4. Dil ve Konuşmanın Anatomik ve Fizyolojik Devinimi

Dil üretimi ile Broca bölgesi ve dili anlama ile Wernicke bölgesi arasındaki doğrudan bağlantı uzun yıllar boyunca dil işlemenin modeli olmuştur (Goldstein, 2013, s. 80). Fakat günümüzde broca bölgesinin sadece üretimle değil aynı zamanda ekleri anlama ile de ilgili olduğu, İşlevsel eklerin anlaşılması ve birden fazla kelimeyle veya eklemeli dillerdeki çok ekli tek kelimelerde kullanılan işlevsel eklerin anlaşılmasınında Broca bölgesiyle bağlantılı olduğuna değinilmektedir. Kelime işitme ve konuşma esnasında hangi bölgelerin devinimsel halde olduğunu Norman Geschwind 1965 yılında görselleştirmiştir. Onun bilgilerinden hareketle 5 aşamalı ele alınan kelime işitme ve konuşma işlemleme alanları ve işlevleri gösterilmiştir. Görsele geçmeden önce 3 numara ile gösterilen Arcuate fasciculus'u tanımlamak gerekiyor. Arcuate Fasciculus assosciation fibers gibi Wernicke ve Broca arasındaki sinyallerin taşındığı

köprü gibidir.

Kelime işitme-Konuşma



1.Ses ile ilgili bilgi birincil işitsel korteks tarafından incelenir ve Wernicke alanına aktarılır.

2.Wernicke bölgesi sesi inceler ve söylenen kelimeyi oluşturur.

3.Wernickedeki bilgi arcuate fasciculus aracığıyla Broca'ya iletilir

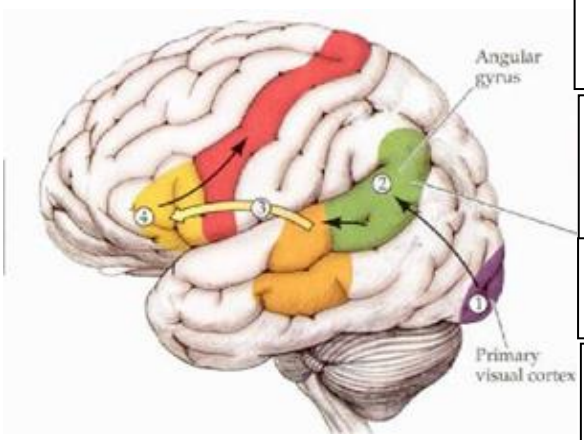
4.Broca alanı kelimeyi tekrar etmesi için motor planı oluşturur.

5.Motor alan planı uygular ve gırtlağı ve ilgili bölgeleri kelimeyi söylemek için uyarır.

Şekil 32. Kelime işitme ve konuşma. Geschwind, N (1965). Disconnexion syndromes in animals and man. *Brain,* 88.

Norman Geschwind tarafından görselleştirilen bu işlemleme alanlarının işlevsel görevleri kelimeyi işitme-konuşma ve kelimeyi görme ve konuşma aşamasında farklı sinirsel aktiviteleri de göstermektedir. Beyin için kelime görsel olarak algılanırsa o zaman beyindeki devinim farklı olacaktır. Özellikle burada Angular Girus denilen alan yani Broadmann sınıflamasına göre 39 numaralı alan görseli Wernicke bölgesinde anlamlandırmada önemli rol oynamaktadır. Aşağıdaki görselde görsel alımlama ve konuşma arasındaki devinimsel akış gösterilmiştir.

Wernicke-Geschwind Model
Yazılı kelimeyi görme-konuşma



1.Görsel korteks görsel imgeyi analiz eder ve bilgiyi angular girus aktarır.

2.Angular Girus kelimeyi tanımak için görsel imgeyi çözümler ve görsel imgeyle ifadeyi Wernick bölgesinde eşleştirir.

3. Kelimeyle ilgili bilgi arcuate fasciculus aracılığıyla Broca bölgesine aktarılır.

4.Broca bölgesi uygun kelimeyi söylemek için motor planı oluşturur ve uygulanmak üzere motor kortekse aktarır.

Angular girus görsel korteksden Wernicke bölgesine olan geçittir
Angular girusda problem olursa gördüğü kelimeleri söylemekte problem yaşar ama duyduklarını söylemekte problem yaşamaz.

Şekil 33. Yazılı kelimeyi görme ve konuşma. Geschwind, N (1965). Disconnexion syndromes in animals and man. Brain, 88.

İster işitme-konuşma ister görsel alımlama-konuşma olsun beyinde dil ile ilgili alanların olduğu aşikardır. Bu alanların isimlerini ve Broadmann alanlarına göre yerlerini biraz ayrıntılı ele almakta fayda var.

- *Broca bölgesi:* serebral korteksde frontal lobun inferior frontal girus bölümünde bulunmaktadır. Broadmann sınıflamasına göre 44 ve 45 numaralı motor konuşma ile ilgili alandır.
- *Wernicke bölgesi:* Broca bölgesi gibi sol yarımkürede yer alır. Birbiriyle ilintili üç algısal bölgeyi içine alır. Broadman sınıflamasına göre 22-39 ve 40 numaralı alanlardır.
- *22 numaralı alan*: Konuşulan dili anlama ve daha önce bilinen sesleri tanımaya yardım eder.
- *39 numaralı alan:* Yazılan ve okunanları tanımayla ilgilidir
- *40 numaralı alan:* Kelimeleri tanıma ve cisimleri dokunarak veya hissederek adlandırmayla ilgili bölgedir.
- *İşitsel korteks:* Broadman sınıflamasına göre 41 numaralı işitmeyle ilgili olan alandır

- *Premotor bölge:* Broadman sınıflamasına göre 6 numaralı alandır. İstemli motor hareketlerin planlandığı ve başlatıldığı bölümdür. Öğrenilmiş motor cevapların planlandığı bölgedir.
- *Primer motor bölge:* Broadman sınıflamasına göre 4 numaralı alandır. Boyun, gırtlak, dil, el ve omuz gibi istemli kasları kontrol eder.
- *Yardımcı motor bölge:* Programlama ile ilgili bölgedir a-b-c gibi

Dolayısıyla zihnimizde işitsel veya görsel olarak alımlanan her bilgi beyinde işleniyor. Dil üretimdeki devinimsel sırayı şöyle oluşturabilir.

Wernicke bölgesi kelimeleri anlamlandırır. Wernicke'teki anlamlı girdi Broca bölgesine iletilir. Brocada işlenip kaydedilen bilgi çıktı olarak 6 numaralı premotor alana aktarılır. 6 numaraya gelen bilgi planlanır ve yardımcı motor bölgeye programlanmak üzere gönderilir ve anlamlı bilgi programlandıktan sonra Primer motor bölgeye yani 4 numaralı alana iletilir. 4 numaralı alan gelen bilgileri doğru veya yanlış diye sorgulamaksızın uygular.

Dilden söze geçiş süreci

Werncike →	Broca →	Premotor alan →	yardımcı motor alan →	primer motor alan

Şekil 34. Dilden söze geçiş süreci

2.9. Bellek ve Beynin iç yapısı

Bu bölümde kelimelerin ve dilsel yapıların belleğe nasıl girdiği, bellekte nasıl işlemlendiği ve bellekten nasıl geri çağırıldığı üzerinde durulacaktır. Bilgi işlemleme sürecinde üç tür bellekten söz edilmektedir. Bunlar duyusal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir.

2.9.1. Dil Öğretimi Ve Bellek Türleri

2.9.1.1. Bellek

İnsanların maruz kaldıkları görsel, işitsel veya duyusal kısacası beş duyu organı yardımıyla algıladığı veya hissettiği bilgiler, beceriler veya olaylar bir süre sonra gerçek hayatta ortadan kalkmasına rağmen insanda var olmaya devam etmektedir. Bu var olma sürecinin kısalığı ve uzunluğu ve etki eden diğer değişkenler (dikkat ve tekrar gibi) belleğin türüne ve işlevine karar vermektedir.

2.9.1.1.1. Duyusal Bellek

İnsan zihninde uyaranların ilk karşılandığı yer olan duyusal bellek organizmaya gelen bilgileri dikkat süzgecinden geçirene kadar çok kısa süre tutar ve diğer bellek türlerine bu bilgileri işlemesi ve kaydetmesi için yardımcı olur (Bower & Hilgard, 1998; Soussa, 2000). Depolama süresi 1 saniyeyi geçmeyen sınırsız kapasitesi olan duyusal bellekte bilgiler anlamlı hale getirilmek isteniyorsa dikkat faktörünün etkin olması gerekir (Atkinson & Shiffrin, 1968).



Şekil 35. Duyusal bellek ve organizmaya gelen bilgi

2.9.1.1.2. Kısa Süreli Bellek

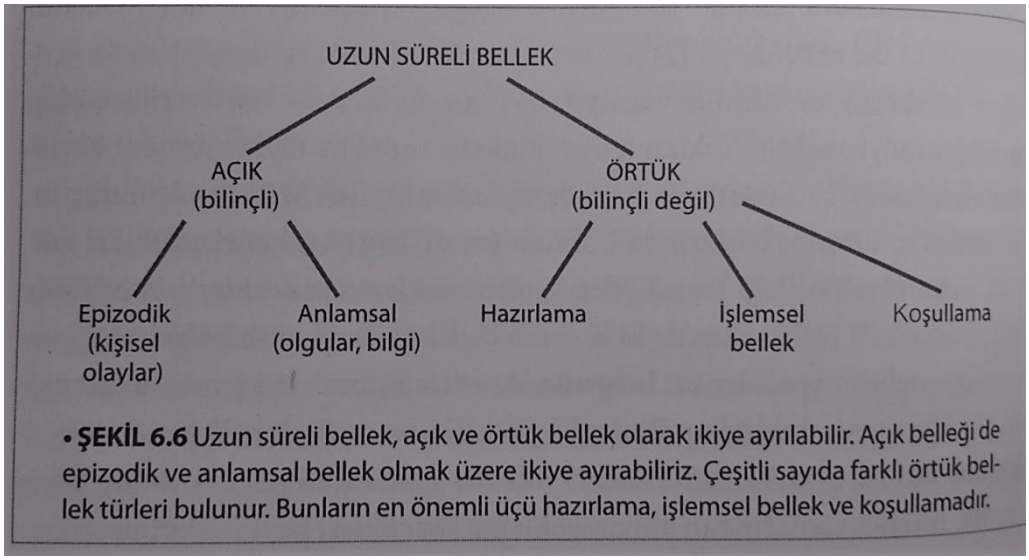
Kısa süreli bellek, "az miktarda bilginin kısa süreli olarak depolanmasında rol oynayan sistemdir" (Goldstein, 2013, s. 224). Günlük hayatta en çok başvurduğumuz bellek kısa süreli bellek ve kısa süreli belleğin bir bileşeni olan çalışan bellektir. Çalışan bellek kavrama, öğrenme ve akıl yürütme gibi karmaşık görevlerin geçici olarak depolanmasına ve bilgilerin manipülasyonuna yönelik kısıtlı kapasitesi olan bir sistem olarak tanımlanır. Kısa süreli bellekte kaydedilen hatırladığımız ve kısa bir süre önce öğrendiğimiz bilgiler çalışan bellekte anlamsal bağlar kurularak uzun süreli belleğe aktarılabilir.

Örneğin birbiriyle bağıntılı 20 sözcükten oluşan bir cümleyi kelimeler arasında anlamsal bağlar kurarak kümeleyebilir ve uzun süreli belleğe kaydedebiliriz. Tanımadan ve hatırlamadan çok anlamlandırma sürecini içine alan çalışan bellek uzun cümlelerdeki sözcükler arasında anlamlı birimlerin birlikte gruplanmasıyla, yani kümelemenin yanı sıra cümledeki sözcüklerin anlamlarını bilmede ve cümlenin parçaları arasında dil bilgisi kuralları bağlamında ilişki kurmada rol oynayan uzun süreli bellekle de ilişkilidir (Goldstein, 2013, s. 246).

2.9.1.1.3. Uzun Süreli Bellek

Maruz kaldığımız bilgileri "uzun süreyle depolamakla sorumlu sistemdir. USB, yaşamımızdaki geçmiş olaylarla ilgili bilgilerin ve öğrendiklerimizin saklandığı arşiv olarak da tanımlanabilir" (Golstein, 2013, s. 266). Bilginin kodlanması ve kalıcılığı açısından başvurduğumuz uzun süreli bellek bir yabancı dil öğrenirken öğrenilenlerin anlamlandırılması, açık veya örtük olarak

öğretilmesi gibi süreçlerde kalıcı bilgiyi ve beceriyi bir bütün olarak kullanılabilir kılmayı amaçlar. Bir bütün olarak düşünülüp öğretimde ayrı ayrı ele alınan dil öğretimindeki beceriler aslında zihinsel kodlamada da ayrı ayrı kodlanmaktadır. Bununla ilgili aşağıdaki bellek türlerinin ele alındığı şekil incelendiğinde dil öğretiminde özellikle bilgiyi temsil eden dil bilgisinin öğretimiyle ilgili de bilimsel dayanak oluştuğunu görmekteyiz.



• **ŞEKİL 6.6** Uzun süreli bellek, açık ve örtük bellek olarak ikiye ayrılabilir. Açık belleği de epizodik ve anlamsal bellek olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Çeşitli sayıda farklı örtük bellek türleri bulunur. Bunların en önemli üçü hazırlama, işlemsel bellek ve koşullamadır.

Şekil 36. Uzun süreli bellek ve uzun süreli belleği oluşturan açık ve örtük bellek. Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel psikoloji.* İstanbul: Kaknüs.

Bilgilerin bilinçli ve bilinçdışı kodlanmasına göre değişiklik gösteren bellek özellikle dil öğretiminde anlamlı öğrenmenin olması için kaçınılmazdır. Örneğin Türkçe dersinde öğretmenin anlatılan konuyu öğrencilerin içinde bulunduğu ortamla, süre ve yaşanmışlıkla bağ kurarak anlatması ve bir öğrencinin anlatılanları hatırlaması epizodik belleğin bir örneği, Türkçe dersinde anlatılan olaylar neticesinde öğrendiği konuyu, olguları hatırlaması anlamsal belleğe örnek teşkil ediyor[3].

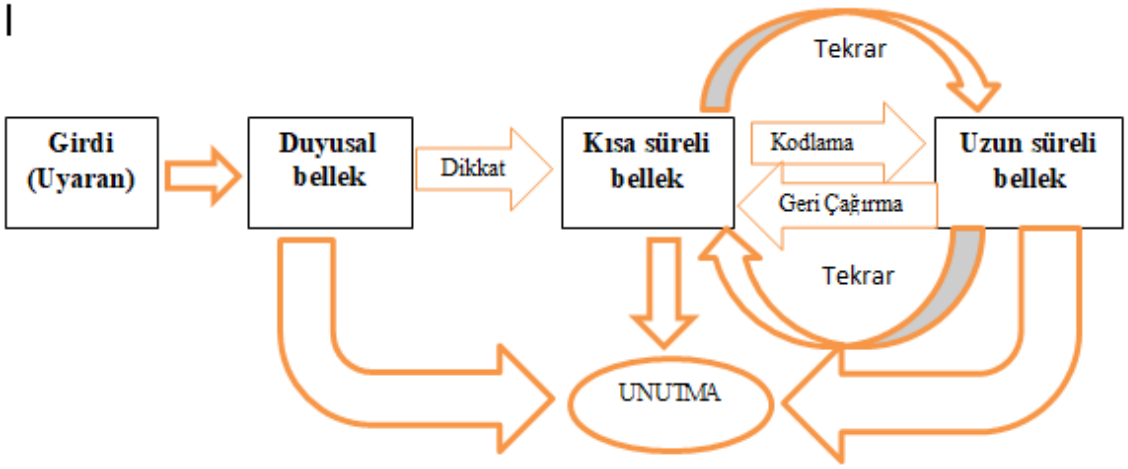
Slumdog Milyoner filminde Jamal Malik karekterinin soruyu yanıtlamak için olgularla ilgili belleğin deposu olan anlamsal belleğine ulaşmak zorunda olduğu durumu ve bununla ilgili olguya ulaşmak için kişisel deneyimlerinin olduğu epizodik belleğe başvurmasını hepimiz hatırlıyoruz (Goldstein, 2013, s. 262).

Uzun süreli belleğin diğer bir kolu olan örtük bellek "farkında olmadan kullandığımız bellektir ve bu nedenle örtük belleğin içeriği anlatılamaz" (Smith & Grossman, 2008 'den aktaran Goldstein 2013, s. 277).

[3] Olay örgüsü Smith & Grossman (2018)'ın Cliff adlı öğrenci örneğinden uyarlanmıştır.

Örneğin Türkçe dersindeki öğrencinin eğer gördüğü kelimeler veya ekler daha önce gördüğü ekler ve sözcüklerse okumanın daha kolay olması hazırlamanın bir örneği iken bir ifadeyi doğru grammer kurallarına göre (eğer açıklamalı öğrenilmediyse) yazabilmesi, anlayabilmesi işlemsel bellek örneğidir. Koşullama ise konuşurken, yazarken veya okurken yapılan bir hata sonucunda oluşan olumsuz deneyimin daha sonraki eylemlerde hatırlanması sonucu oluşan kaygıllanma gibidir.

Bilginin veya becerinin belleğe girişi ve bellekte saklanmasıyla ilgili sürece etki eden değişkenleri Atkinson ve Shiffrin (1968) şu şekilde göstermiştir.



Şekil 37. Atkinson ve Shiffrin bellek modeli. Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. *The Psychology of Learning and Motivation,* (2).

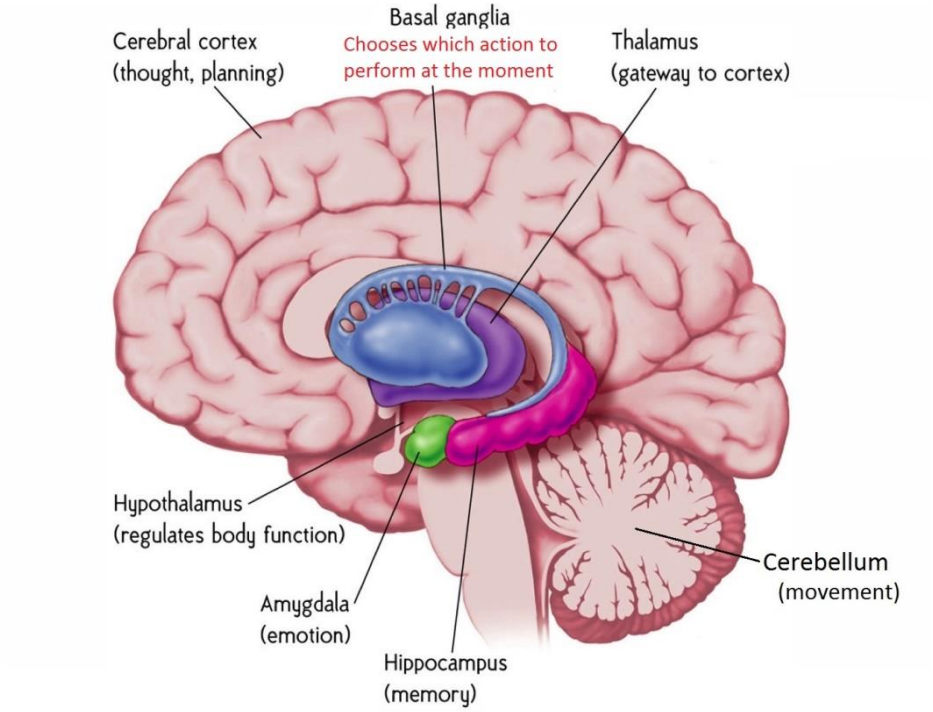
Şekilde görüldüğü üzere bilgi işlemenin ilk basamağı duyusal bellektir. Anlık bellek olarak da adlandırılan uyaranı karşılama işleminin yapıldığı bellekte organizma hiçbir tepkime veya koşullanma göstermemektedir. Kendiliğinden gerçekleşen bu süreçte belleğe giren bilgilerin çoğunluğu dikkat edilmeden atılır. Organizmada dikkat gerektiren bir tepkime gerçekleştiğinde bilgi veya girdi otomatik olarak kısa süreli belleğe kodlanır. Kısa süreli bellekte herhangi bir tekrar yapılmazsa bilginin tutulabileceği süre oldukça kısıtlıdır. Yaklaşık 20 saniye bellekte tutulabilen bilgi sözel veya kendi kendine tekrar veya yeniden hatırlama/hatırlatılmayla uzun süreli belleğe kaydedilir. Uzun süreli bellekle kısa süreli bellek arasında sürekli kodlama ve geri çağırma işlemi yapılmaktadır. Bilginin veya becerinin kullanıma alındığı bu aşama sebebiyle kısa süreli bellek çalışan bellek olarak da adlandırılmaktadır.

Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsız olduğu için kodlanan bilgiler kısa süreli belleğe göre

daha uzun süre saklanabilir (Eggen ve Kauchak, 2004). Bilgi kaybı veya bilginin unutulması her üç bellek türü açısından da olasıdır. Unutmanın ve bilgi kaybının önüne geçilmesi yalnızca bellekler arası sürekli işlemleme ve kullanmayla önlenebilir.

2.9.2. Beynin İç Yapısı (Limbik Sistem)

Paul Broca'nın serebrumun içinde beynin dış yüzeyini örten korteksten daha farklı bir yapının olduğunu fark etmesiyle adlandırılan limbik sistem hipokampus, amgydala, singulate girus, thalamus ve hipothalamus içine alan sistemdir. Özellikle duygular, motivasyon, öğrenme ve bellekle ilgili işlemleme yapılan ve dil işlemleme süreciyle ilgili etkileri halen tartışılan birimlerdir.



Şekil 38. Limbik sistem, http://www.brain-and-mind.com/2017/08/most-of-time-i-spend-thinking-about.html

Beynin anatomisi ve fizyolojisi bölümünde detaylı olarak ele alınan serebral korteksin düşünme ve planlama ile ilgili bölüm olduğuna değinilmişti fakat serebral korteksin içinde bulunan limbik sisteme değinilmemişti. Özellikle öğrenme ve bellek üzerinde önemli tesiri olan limbik sistemin bölümleri beynin farklı bölgelerinde farklı bilgilerin kodlandığını göstermiştir. Bu kodlama sürecinde sinir hücreleri arasındaki sinaptik bağlantılar ve neurotransmiter denilen kimyasal salgılar yardımıyla farklı bölgelerdeki uyarılar ilgili bölgelere aktarılır.

Basal ganglia: Korteksdeki bilgileri alır, işler ve yeniden kortekse gönderir. Thalamus basal gangliadan gelen bilgilerin kortekse aktarıldığı bölümdür. Motor hareket, motor öğrenme, hareket yönetimi ve duygu kontrolüyle ilgili olan basal ganglia yapılacak olan hareketin kontrolünü sağlar. Özellikle işlemsel belleğe bilgi ve becerileri sinir hücreleri yardımıyla kaydeder. Birtakım çalışmalarda ise Basal ganglia'nın sesbirimleri bir araya getirip kelime oluşturma sürecini gerçekleştirdiği de belirtilmiştir (Ullman, 2001).

Beyincik (cerebellum): Basal ganglia ile birlikte dil işlemlemedeki fonolojik döngüde yer aldığı tartışılmaktadır. Hareketlerimizi ve denge kurmamızı sağlayan beyincik daha çok koşullanma ile öğrenilen bilgileri ve öğrenilmiş motor becerileri depolar. Özellikle becerilerin veya beceri haline getirilen davranışların işlendiği bölüm olan serebellum bilgileri basal ganglia'ya iletir**.** Bilinçaltı hatırlamanın aktif olduğu işlemsel becerilerin (procedural knowledge) depolandığı ve işlemlendiği bölümdür. Yüzmek, araba kullanmak veya piyano çalmak gibi beceri haline getirilen edimleri otomatik olarak kaydeder.

Hipokampus: Hafızayla ilgili önemli işlemlemelerin yapıldığı bölüm olan Hipokampus kısa süreli belleği uzun süreli belleğe dönüştürmede önemli rol oynar. Bilgisayarın "kayıt"tuşu gibi çalıştığı ve kaydettiği bilgileri beynin ilgili bölümüne kalıcı olarak aktardığı bilinmektedir.

Amygdala: Beynin temporal lobunda yer alan özellikle duygusal davranışlar ve motivasyon için önemli bir yer tutan bölümdür. Limbik sistemin bir parçası olan amygdala stres hormonlarının beyinde harekete geçirdiği kısımdır. Hypothalamus, hipocampus ve cingulate girus ile ilişkilidir. Örnek sınav anında bilgilerin unutulması veya ısırılan birinin sürekli köpekten korkması amygdalanın beyindeki işlevleridir.

Hipothalamus: Limbik sistemin önemli bir parçası olan hipotalamus merkezi sinir sistemi ve otonom sinir sistemi arasında köprü gibidir. Birçok önemli işlevi olan yapı özellikle vücuttaki vücut sıcaklığı ve kan basıncını kontrol etmekte aktiftir. Beynin merkezinde yer aldığı için özellikle dilsel aktiviteyle ilgili olan birçok alanla ilişkisi bulunmaktadır. Frontal lob, Amygdala, Broca ve serebral korteks bu alanlardan en önemlileridir.

2.9.2.1. Bilgi ve Becerilerin Belleğe Kaydı ve Limbik Sistem

Oldukça karmaşık yapıya sahip olan beyin dil işlemlemede birçok alanı etkiler ve birçok alandan etkilenir. Uyaranların nöronlar arasındaki sinaptık bağlar yardımıyla farklı yerlere kaydedildiği bilinen bir gerçektir. Özellikle girdilerin beyinde kaydolduğu ve gerektiğinde geri çağrılarak tekrar kullanıldığı bellekte bilgilerin işlemlenmesi duyusal bellek, kısa süreli ve uzun

süreli bellekte gerçekleşmektedir. Fakat belleğe bilgilerin kodlanması ve geri çağrılmasında dikkat ve tekrar dışında birtakım etmenlerin olduğu ve bunların bilgi ve becerilerin işlemlenmesi aşamasında sürece etki ettiği bilinmektedir. Bunlardan en önemlisi kısa süreli hafızayı uzun süreli hafızaya dönüştüren hipokampus ve bellek ve öğrenmede duyguların etkisini kontrol eden Amygdala'dır

2.10. Chomsky ve Üretici-Dönüşümsel Dil Bilgisi Kuramı

Chomsky, dil ve zihinle ilgili çalışmalarının felsefi dayanağını mutlaka ortaya koymaya çalışmaktadır. Özellikle Descartes ve Humboldt'un görüşlerinden etkilenen Chomksy üretici dönüşümsel dil bilgisi kuramını oluştururken de kökeni Descartes'ın felsefesine dayanan 1660 Port Royal gramercilerinden etkilenmiştir. Bu kurama göre "sonsuz sayıda yapıyı üretme işlemini yineleyebilen bir kurallar dizgesi olmalıdır [….] her yetişkin konuşucu, gerektiğinde kendi dilinin hiç söylenmemiş bir tümcesini üretebilecek yetenektedir, öbür konuşucularda, bu tümceyi, her ne kadar daha önce hiç duymamışlarsa da hemen anlayabilecek yetenektedirler" (Rıfat, 1998, ss. 154,157). Humboldt'un "1830'larda kullandığı terimleri kullanacak olursak, konuşan kişi sınırlı araçları sınırsız biçimde kullanır. Öyleyse Humboldt'un dil bilgisi, uygun biçimde birbiriyle bağlantılı, sınırsız sayıda derin ve yüzey yapı üreten sınırlı bir kurallar dizgesi içermek zorundadır" (Chomsky, 2001, s. 36). Bu sınırlı kurallar dizgesiyle sınırsız üretim yapabilen ve üretileni anlamdırabilen insan zihni yaratıcı bir özelliğe sahiptir. Chomsky'nin üretici dönüşümsel kuramının tamamlayıcısı olarak görülen dilde yaratıcılık kökenini Huarte'ın zekâyı üç bölümde incelerken insanla hayvanı birbirinden ayırmasına borçludur (Chomsky, 2001). Ona göre insanoğlundaki son zekâ türü yaratıcı zekâdır.

Chomsky dilde yaratıcılık ilkesinden ve Port Royal kuramının yüzey yapıyla ilgili yapmış olduğu klasik "*Görünmez Tanrı görünen dünyayı yarattı*" ifadesinden yola çıkarak bu ifadenin görünmez tanrı, görünen dünyayı yarattı biçimindeki iki ifadeden daha fazlasını içerdiğini belirtmiştir. Özellikle kendisinden önce *dizisel ve dizimsel ilişki kuramı*nı ortaya atan Saussure'ün kuramının bu ifadeyi çözümleyemediğini, derin ve yüzey yapı arasındaki ilişkiyi açıklayamadığını belirtmiştir (Chomsky, 2001, s. 38).

> "Port-Royal *Grammar'i,* görünüşte oldukça dizgeli bir biçimde yüzey yapı çözümlemesine dayanan ilk dil bilgisi olmasına karşın, bu tür çözümlemenin yetersizliğinin de farkındadır. Port-Royal kuramına göre, yüzey yapı yalnızca sese (dilin fiziksel boyutuna) karşılık gelir; ancak yüzey yapıyla gösterge üretildiğinde, doğrudan sesle değil anlamla ilgili olan, derin yapı diyebileceğimiz yapıya karşılık gelen zihinsel bir çözümleme ortaya çıkar" (Chomsky, 2001, s. 35).

Verilen örneğe bakıldığında, üç farklı önermeyi görmek mümkündür.

1. Tanrı görülmezdir
2. Tanrı dünyayı yaratmıştır
3. Dünya görülebilirdir

"Derin yapıyı oluşturacak biçimde birbiriyle bağlantılı olan bu önermeler söylenmez. Aslında bu önermeler, bir tümce söylendiğinde belirtkede pek karşımıza çıkmasalar da, zihinde bulunan karmaşık idelerin içinde yer alırlar" (Chomksy, 2001, s. 35). Tıpkı Humboldt'un belirttiği gibi "söylenen herşey, ya söylenmeyeni oluşturur veya onu hazırlar" (Kula, 2012'den aktaran Müldür, 2016, s. 61). Söylenmeyen bu ifadeler derin yapıyı oluşturur ve dilbilgisel dönüşümler aracılığıyla yüzey yapıya bağlanır. Dil bilgisel dönüşümlerde tek sınırlılık dil bilgisel doğruluk değildir. Bir cümle dil bilgisel olarak doğru olduğu kadar aynı zamanda da anlamsal doğruluğa da haiz olmalıdır. Chomksy'nin bu dil bilgisel doğrulukla ilgili verdiği örnek konuyu açıklamaya yetmektedir. "Colorless green ideas sleep furiously" (Renksiz yeşil fikirler öfkeli uyuyorlar). Dilbilgisel olarak doğru olan bu cümle anlamsızdır. O halde üretici dönüşümsel dil bilgisi aynı zamanda sınırsız olan cümle anlama ve üretme yetimizin anlamsal olmasının da gereğini ortaya koymaktadır. Aksi halde cümle bilgisi ve cümle olmayan bilgisi, sayısız cümle dizimini ve cümle türünü ezberlemek için sınırsız bir depolama kapasitesine ihtiyaç olacaktı. Her ne kadar beyin sınırlı ise veya değilse de, bir romandaki cümleleri kaydedemeyiz, Dil öğrendiğimizde sınırlı olan şeyleri öğreniriz. Kelimelerin her ne kadar fazla olsa da bir sınırı vardır ve kaydedilebilir. Bir kelimeyi bir düzlemde birbirinin peşine sıralamakla cümle yapabilir miyiz? Kelimelerin burada yetersiz kaldığı aşikârdır (Fromkin vd., 2003, s. 11).

İşte hangisinin cümle hangisinin cümle olmadığına karar veren ve bunlar arasında dizisel ve dizimsel ilişkileri kuran bizim dil yetimizdir. Dil yetisi derin yapıdaki anlamları yüzey yapıya çeviren, yüzey yapıyı da derin yapıya çeviren bir mekanizmadır.

Chomsky "derin yapıları görünen yüzey yapılara, sözcelere dönüştüren mekanizmayı incelemeyi amaçlar. Bu akım dilsel birim olarak cümleyi kabul eder"(Kıran, 1986, s. 13). Sınırlı sayıdaki sesbirimlerle sınırsız sayıda kelime üretmemizi sağlayan bu mekanizma sınırlı sayıdaki kelime ve kural bilgisiyle sınırsız sayıda cümle kurmamızı ve anlamamızı sağlar.

Saussure'ün yapısalcı yaklaşımından tamamen bağımsız olan bu yaratıcılık ve üreticilik ifadesi Chomsky'nin (1965, s. 8) yılında yayımladığı Aspects of the theory of the syntax adlı eserinde yer almıştır.

> Üretken dilbilgısiyle, tiimcelere, açık ve iyi tanımlanmış yollarla betimlemeler getiren bir kurallar dizgesini anlatmak istiyorum. Açık ki, bir dilin her konuşanı, diline ilişkin kuralları taşıyan bir

> üretken dil bilgisini kazanmıştır. Bu, kişinin o kuralların farkında olduğu anlamına gelmez. Hatta farkında olabileceği anlamına da gelmez. Üretken dil bilgisi, kişinin dili hakkında söyleyebileceklerini değil, kişinin gerçekten bildiklerini belirlemeye çalışır (Chomsky 1965'ten aktaran Sezer, 1988, ss. 143-144).

Üretici dönüşümsel dil bilgisi aynı zamanda yine Chomsky tarafından ortaya atılan evrensel dil bilgisi kuramını tamamlamıştır. Bu kurama göre her insan zihninde var olduğu kabul edilen biyolojik bir donanımla dünyaya gelir (Chomsky, 1965). Bu donanım varlığını diğer yetilerden bağımsız bir içsel yetiye borçludur. İnsanlar kendilerine bahşedilen bu yetiyle cümleleri söz dizimsel, anlamsal ve sesbilimsel olarak kodlar ve çözer.

> "Söz dizimsel bileşen, her biri özel bir tümcenin tek bir yorumuyla ilgili bütün bilgileri kapsayan sonsuz sayıda soyut biçimsel nesneler bütününü belirtir. Bir dil bilgisinin sesbilimsel bileşeni, sözdizimsel kurallarla üretilen bir tümcenin sessel biçimini belirler, Anlamsal bileşen ise bir tümcenin anlamsal yorumunu belirler. Bir dil bilgisinin söz dizimsel bileşeni, her tümce için, bu tümcenin anlamsal yorumunu belirleyen bir derin yapı ve sessel yorumunu belirleyen bir yüzey yapı ortaya koyar" (Rifat, 1998, ss. 157-158).

Chomsky'nin üretici dönüşümsel dil bilgisi kuramı dil yetisini oluşturan iki bileşenden bahseder. Birincisi, zihnimizde cümleleri anlamamız ve üretmemiz için gerekli olan bilgileri kontrol eden edinç; ikincisi de bu bilgilerin alımlama ve üretme becerilerinde kullanılması yani edimdir. "Edim, doğal konuşucunun tüm dilsel etkinliklerini kapsar ve konuşucunun dil kullanımına yönelik becerilerinin toplamıdır. […] Edinç ise, bu etkinlikleri temellendiren zihinsel gerçekliği içerir […] üretilmiş metinler gibi töze değil, bu metinleri üreten mekanizmaya gönderimde bulunur" (Uzun, 2000, s. 5).

2.10.1. Üretici-Dönüşümsel Dil Bilgisinin Dayandığı Temel Varsayımlar

Chomsky 1965'e göre üretici dönüşümsel dil bilgisi bazı sınırlı kurallara dayanır. Sezer (1998) de bu varsayımların bilinmesinin dil öğretmenlerine kolaylık sağlayabileceğine değinmiştir. Kişinin zihninde ana diline yönelik çok sayıda ve ayrıntılı kurallar olduğuna değinen Sezer, bu kuralların bilinçaltı dil bilgisi oluşturduğunu ve kişinin bu dil bilgisiyle şunları yapabileceğini belirtir (1998, s. 144):

- Sonsuz sayıda cümle üretebilir ve üretilen cümleyi anlayabilir
- Bir cümlede yer almayan ifadelerin anlamsal çıkarımını yapabilir
  Yarın okula geliyor musun? Evet,… geliyorum
- Bir cümledeki anlam belirsizliğini anlayabilir.
  Ben okula gelirken seni gördüm (Kim okula geliyor? Ben mi , sen mi?
- Kurallara uygun olamayan cümleleri anlayabilir
  Dün çok su yedim. (Dilbilgisel olarak doğru fakat anlamsal olarak yanlış)

- Bağlama dayalı anlam çıkarabilirler.
  A. Akşam yemek yemeyecek misin?
  B. biraz önce yedim.
  A kişi B kişisinin verdiği cevaptan hareketle yemeyeceğini çıkarır.
- Konuşma anında yüzey yapıdaki anlamsal bulanıklığı bağlamsal olarak anlar.
  Saatini verir misin? Kimin saati? Onun mu, senin mi
- Kuralları aşırı genelleme yapabilirler, her çocuk dili öğrenirken benzer aşamalardan geçer
  Babam bana su içtirdi.(ettirgen ekinin genellenmesi)
- Eksiltili cümleleri anlayabilir
  Hadi, dışarıya….
  Mecazlı ifadeleri atasözü ve deyim gibi yüzey yapıda olduğu gibi yorumlayabilir.
  Kinder reklamındaki küçük kız ve anne arasındaki konuşmayı inceleyelim
  Anne: Üniversiteyi de kazandı ya sevinçten etekleri zil çalıyordur.
  Kız: çalıyordur mu gerçekten? (eteklerdeki zilleri hayal ediyor)
- İçsel dil bilgisi sayesinde dilbilgisel olmayan cümleyi bilir. Geçmiş zaman ifadesinde eklerin farklı olduğunu içsel dil bilgisi sayesinde bilir

  a. Ders çalışıyoruz b. Ders çalışacağız c. Ders çalıştız

Chomsky bu doğuştan gelen dil yetiyi konuşucunun veya dinleyicinin dile ait bilişsel veya bilinçli bilgisinden ziyade örtük bir bilgi olduğunu vurgular (Chomsky, 2001; Lyson 1996).

2.11. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

2.11.1. Türkçenin Tipolojisi

Diller birbirine olan benzerlikleri ve benzemezlikleri ve tutarlıklarına göre birbirine yakınlaşır veya biribirinden uzaklaşır. Türkçe de dil ailesi bakımından diğer dillerde olduğu gibi bu çeşitlilikten kaynaklanan farklı çıkarımlara maruz kalmıştır. Bunlardan bir tanesi 19 yüzyılın başlarında fark edilen engin bir dil grubunun varlığıdır "Turani diller olarak isimlendirilen bu dil grubunun adı, Şahname'nin eski Farsça terminolojisinden faydalanarak konulmuştur. Türkçeden ayrı olarak, Japonca, Korece ve Hintçe'nin dravidien ağızları vb.'de bu dil ailesinden sayılmaktadır" (Deny, 2013, s. 2).

İlerleyen zamanlarda terk edilen bu görüş Türkçenin köken bakımından Finlandiyalı Castrén

tarafından kullanılan *altay* ailesine aitliğini gündeme getirmiştir (Yılmaz, 2016). Yapı bakımından Türkçe diğer altay dilleri gibi eklemeli diller sınıfından gelen sondan eklemeli bir dildir. 19. yüzyılın ortalarında ise Türkçeye Ural-Altay dil ailesi denilen daha geniş bir dil ailesinin içinde yer verilmiştir. "Ural ve Altay dilleri arasında genetik akrabalık olduğunu düşündüren, bugün ancak bölgesel tipolojik yakınlıkla açıklayabileceğimiz *ses uyumları, dilbilgisel cinsiyetin yokluğu, ileri düzeyde eklemeli oluşları, sözdiziminde sola dallanma* vb. özelliklerdir" (Yılmaz, 2016, s. 2). 20 yüzyılın ikinci yarısında ise giderek büyüyen dil aileleri içinde yer almaya başlamış. Önceleri Vladamir illiç Svitıç tarafından ortaya atılan Nostrastik, sonrasında ise Greenberg tarafından öne sürülen Avrasyatik dil aileleri içinde değerlendirilmiştir (Ercilasun, 2013, s. 18).

Nitekim hangi tarafından bakılırsa bakılsın değişmeyen tek gerçeğin Türkçenin bir altay dili olduğu ve altay dilleri gibi eklemlilik özelliğini gösterdiğidir. Türkçe yapısal olarak sondan eklemeli bir dil olması vesilesiyle birtakım sesbirimsel, dilbilgisel, morfolojik ve morfosentaktik farklılıklar sergilmektedir. Sondan eklemeli dillerde de diğer dil gruplarında olduğu gibi en önemli sınıflama ölçütü kelime sırasıdır (Word-order). "Dünyadaki dillerin büyük çoğunluğu SVO, yani özne-yüklem-tümleç dilidir" (Ercilasun, 2013, s. 18). Türkçe ise özne-tümleç-yüklem sıralamasına sahip bir SOV dilidir. Başta Hint-Avrupa dilleri olmak üzere birçok dilde olmayan veya Türkçe'den farklı olan tipik özellikleri Johanson (2014) şöyle sınıflamıştır;

TİPİK ÖZELLİKLER	AÇIKLAMA	ÖRNEK
Bitişken yapı	İsim köküne ve fiil köküne ekler bitişik olarak gelir	Ders-ler-im , gör-sel-leş-tir-il-di
Sonekler	Bağımlı birlikler sola gelen türdendir, yani son ektir, isim ve fiillerin çekimlerinin sola doğru yapılması sola dallanma örneğidir	Gel-ecek-siniz.
Eklerin art arda sıralanması	Morfemleri kesin sınırlarla birbirlerinden ayrılan eklerin art arda gelmesi, yani çok az derecedeki kaynaşmada Türkçe kelime yapısı için karakteristiktir. Ekler genellikle kolayca parçalanabilir	anla-y-a-ma-dık-lar-ımız-ı
Sınırlı ve önceden kestirilebilir morfem varyasyonu.	Görevli bir morfemin görevinde değişiklik olmaksızın olan fonolojik değişiklik	Dı-di-du-dü-tı-ti-tu-tü
Eklerin heceliliği	Ekler çoğunlukla birer heceyi içine alır ve ayrı ayrı söylenir	Ahmet'in, kitap-lar …vs.
Eklerin kademeli nitelemesi	Ekler, çoğunlukla kelimede kendisinden önce gelen bölümü anlamca niteleyecek biçimde dizilirler (Johanson, 1974'den aktaran Johanson, 2014). Buna göre niteleme yapsındaki yerleri köke olan mesafeye göredir. Anlamca kendisinden öncekine bağlıdır. Yapım ekleri çekim eklerinden önce yer alır gibi…	Ev-den, ev-ler-imiz-den Kov-ala-n-ma-mış-tı-k.
Esnek ekler	Kimi ekler sıralamada sona gelir ama bütünü kapsar. Benzer ekler aynı anda iki kelimede veya fiilde kullanılmaz	Ders çalışıyor ve uyuyor<u>du.</u> Ev ve okul<u>daki</u> kurallara uy.
Enklitik Edatlar	Önemli ölçüde genelleşmiş görevleri olan , bağımsız dil bilgisi birlikleri.	Eve <u>de</u> gelmiyor <u>mu</u>ymuş?
Eksiz yalın hal	İsim çekiminde isim kökü eksizdir	Yeni bir <u>ev</u> alıyor.
Birleşik isimler	Belirtisiz isim tamlaması olan isim+isim +iyilik 3. Şahıs dizilişindedir	Sınıf kapı<u>sı</u>
Belirtili isim tamlaması	Anlamı taşıyan temel unsur, genelde cümlenin sonunda yer alır (Ağca, 2005). Sahiplik ve sahip olunan. Bu kural tamlama ne kadar uzarsa uzasın değişmez.	Evi<u>n</u> kapı<u>sı</u>
Sıfat ve sıfat tamlamalarında uyum olmaması	Türkçede sıfatlar isimlerden önce gelir ve sayı, cinsiyet gibi değişkenlerden etkilenmezler.	Çalışkan öğrenci<u>ler</u>
Cinsiyet	Türkçede kelimelerin cinsiyeti yoktur (Ağca, 2005).	
Sayılardan sonra teklik	Türkçede sayılardan sonra uyum olmazi yani çoğul eki kullanılmaz	Altı öğrenci
Sola dallanan cümle sentaksı	Sentaks açısından yönetilen öğrenin yöneten öğeden önce gelmesi	Okuldan eve geliyorum
Son takılar	Türkçe, sola dallanan sentaksa uyumlu olarak öntakı yerine sontakı alırlar	Gözlüksüz
İlgi halinde özne	İsim fiilerde bitimsizleştirme sırasında özne ilgi halinde bulanabilir	Ben Ahmet'in konuşmasını istiyorum
İsim hal ekleri	Geniş kullanım alanı olan i-e-de-den ekleri oldukça enel ilişkileri gösterirler	
İşlevsel eklerin anlamsal yükü	Türkçede yeni kelimeler üretmeye yarayan yapım ekleri yardımıyla kurulan yeni kelimeler türetildiği kelimenin köküne anlamsal olarak ilişki kurar.	Göz+lük+çü+lük (Göz ile anlamsal bağı vardır).

		Söz+lük+çü
İyelik anlatan yüklemleme	Türkçede ilgi ve iyelik ekinin var ile kullanılması	Benim param var
Sınırlı anafor kullanımı	Türkçe de kişi zamirleri söylemden, bağlamdan veya durumdan çıkartılabilir ve çoğunlukla cümle dışı kalırlar	Bugün geliyor (kişi zamiri yok)
Soru ekinin yeri (mi)	"mi" soru ekinin pozisyonu sorunun anlamını değiştirir	Ben kediden korkuyor muyum? Ben kediden mi korkuyorum? Ben mi kediden korkuyorum?
Tipik ünlüler	Ö ve ü Türkçenin ilişkili olduğu dillerin çoğunluğunda yoktur. I ünlüsü de kısmen yoktur.	
Ses uyumu	Türkçe ekler ve köklerden oluşur. Her zaman değişmeyen bir köke ekler sırasına göre ve ses uyumuna göre eklenir (Ağca, 2005).	İyi-leş-tir-il-eceğ-iz.
Ses olayları	Türkçe eklemeli bir dil olduğu için gelen ekler kimi zaman ses olaylarına sebep olabilir, ses düşmesi, benzeşme, sertleşme v.s.	
Türk Dili bire bir ilişkilidir.	Yani telaffuz edilen her ses yine tek bir harf olarak yazılır, tek harf yine tek biçimde telaffuz edilir (Ağca, 20015).	o-ku-yo-rum.
Ekler	Türkçede ekler son derece işlevseldir. Türkçede ek demek dil bilgisi kuralı demektir	Mesaj-laş-tır-ıl-maksızın
Tekrarlarla oluşan ikili yapılar	Bir sözcüğün ikilenmesinde başa gelen m sesiyle başlaması	Kitap mitap, ders mers
Sıfatların pekiştirilmesi	M, p, r, s sessiz harfleriyle sıfatlar pekiştirilebilir	Sapsarı, tertemiz, yemyeşil, masmavi

Şekil 39. Johanson'un Türkçenin yapısal etmenleri, Ağca'nın Türk dili kitabımdaki bilgiler ve araştırmacının kendi yorumlarından hareketle hazırlanmıştır.

2.11.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Tarihi Seyri

Her dil biçim, kaynak ve akrabalık açısından iki farklı biçimde sınıflandırılır. Diller sahip oldukları yapıları ve kökenleri sayesinde dünya dilleri arasında kendilerine yer edinirler. Dil yapısı, niteliği kullanımı, konuşan kişi sayısı, varsıllığı, vb. gibi özellikler dikkate alındığı zaman Türkçe dünya dilleri arasında kendisine 250 milyon konuşuruyla beşinci sırada yer bulmaktadır [4]. Her ne kadar Türkiye Türkçesinden farklı da olsa Balkan coğrafyasını baştan sona kadar Türkçe konuşarak gezmeniz mümkündür. Bu kadar geniş bir coğrafyada konuşulan bir dil olma özelliğine sahip olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi de yeni başlamış bir girişim değildir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda ulaşılabilen ilk girişim Kaşgarlı Mahmut'un 1072 yılında yazdığı Divan ü Lugati't- Türk' üdür.

> "Bu kitap, Karahanlılar döneminde Araplara ve Arapça bilenlere Türkçe öğretmek için yazılmıştır. İkinci girişim ise Osmanlı ordusu için devşirmelere, acemi oğlanlarına ve Enderun'a alınan gençlere Türkçe öğretilmesidir. Üçüncüsü ise Avrupalıların Türkçe öğrenmeleridir. Avrupalıların Osmanlı Devleti'yle ticari ve siyasi ilişki kurmalarıyla birlikte birçok üniversitede Türkoloji bölümleri açılmıştır. Fener Patrikhanesi öteden beri, çevirmen yetiştirmek amacıyla, özel olarak belli sayıda Rum gencine Türkçe öğretmiş, Tanzimat'tan sonra azınlık çocuklarına Türk okullarına giriş izni verilmiştir. 1895'ten sonra Türkçe öğretimi azınlık okullarına da girmiştir" (Orhonlu, 1971, Merdivenci 1980; Bağış, 1983'ten aktaran Demircan, 1993, s. 89).

Görüldüğü gibi Türkçe tarih boyunca çeşitli sebeplerden dolayı yabancı dil olarak öğretilmiş ve öğrenilmiştir. Ana dili Türkçe olmayanlar tarafından Türkçenin öğretilmesi öğrenilmesi sürecinde yazılan kitaplara bakıldığında çoğunluğunun yabancı yazarlar tarafından yazıldığı aşikârdır. Bu bir yönüyle dilimize olan ilgisizliğimiz gibi haklı bir yargıya neden olsa da iyi tarafından bakıldığında hiçbir sömürge geçmişi olmayan Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilip öğretilmesi dilimize olan sempatiyi göstermektedir. Kaşgarlı Mahmut ile başlayan Türkçenin tarihi seyrine bakarsak alan yazında oldukça fazla sayıda kaynak bulmak mümkündür. Bu kaynaklardan bazıları şunlardır;

Ed-Dürretü 'l-Mudiyye fi'l-Lügati't Türkiyye: Memlûkler döneminde (1251-1517) devlet yönetiminde Türklerin olması Türkçe öğrenimini doğurmuştur. Türk dilinin parlayan incisi anlamına gelen eser Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır (Toparlı, 2003). *Codex Cumanicus:* (129?-1303) İtalyan ve Alman rahipler tarafından hazırlanan "Karadeniz'in kuzeyinde yaşamakta olan çeşitli Türk boyları ile birlikte farklı dillerde konuşan bazı milletlerin ortak anlaşma ve ticaret dili olan Kıpçak (Kuman) Türkçesinin bir sözlüğünü ve hristiyanlığa ait dinî metinleri ihtiva eden mühim bir eserdir"(Tavkul, 2003, s. 45).

[4] Şükrü Haluk Akalın'ın yıllardır süren çalışmaları Türkçenin yeryüzündeki 6912 dil arasında 5.sırada yer aldığını gösteriyor.

Kitabü'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk: Ebû Hayyân El-Endülüsî tarafından kaleme alınmış "Arapça-Türkçe sözlük ve gramer kitabıdır […] Kitabü'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk Memlûk sahasında yazılmış Türkçe eserler arasında bilinen en eski eserdir" (Salan, 2012, s. 54). "Bu kitabı yazmaktan amacım Türk dilinin büyük bir kısmını lügat, sarf ve nahiv bakımından kaydetmektir" (Caferoğlu, 1931'den aktaran Özyetgin, 2003, s. 36).

Kitāb-ı Mecmū'ı Tercümân-ı Türkî ve 'Acemî ve Muġalî: "Türkçe, Farsça ve Moğolca Sözlük" olarak adlandırılmış olan bu kitap iki ayrı bölümden oluşmaktadır: Arapça-Türkçe sözlük ve Moğolca-Farsça sözlük.[…]Bu eserin Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konevî adındaki Konyalı Türk müstensih tarafından 1343 (veya 1345) yılında yazılan bir nüshası, Hollanda'nın Leiden İlimler Akademisi Kütüphanesinde bulunmaktadır » (Baskın, 2012, ss. 35-36).

İbni Mühenna Lügati: Cemaleddin ibni Mühenna'ya ait Kitâb Hilyetü'l-insân ve Helbetü'l-lisân, bilim aleminde İbni Mühenna Lügati veya İbni Mühenna Sözlüğü olarak tanınmaktadır. Eserin 13. yüzyıl sonlarında veya 14. yüzyıl başında yazıldığı tahmin edilmektedir (Battal 1988'den aktaran Gül, 2010, s. 87). Sözlük, günlük hayattaki sözcükleri içermesi bakımından pratik amaçlı Türkçe öğretiminin amaçlandığı birçok sanat teriminin geçmesi bakımından da edebi Türkçeye yönelik olduğu söylenebilir (Zorbaz, 2013, s. 164).

El-Kavânînü'l-Külliyye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye: "Eser dil öğretimine yönelik yazılmış bir eserdir. Eser Araplara Türkçe öğretmek amacıyla Araplar tarafından XV. yüzyıl başlarında Mısır'da yazılmıştır" (Toparlı, Çöğenli ve Yanık, 1999'dan aktaran Er, 2015, s. 297).

Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't Türkiyye: "Araplara Türkçe Öğretmek Için XIV.-XV. yüzyıllar arasında Memluk Devletinin sınırları içerisinde yazıldığı bilinmektedir" (Salan, 2017, s. 274).

Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk Ve'ı-Kıfçak: Abdullahi't-Türki tarafından yazılmış olan Arapça- Türkçe sözlüğün tek nüshası Paris'te bulunmaktadır.

Grammar of the Turkish language (Türk dil bilgisi): Eser, Thomas Vaughan tarafından 1709 yılında Londra'da basılmış bir dil bilgisi kitabıdır.

Grammaire Turque ou méthode courte et facile pour Apprendre la langue Turque (Türkçe dil bilgisi veya Türk dilini öğrenmenin kısa ve kolay yöntemi) **:** 1730 yılında İstanbul'da J.B. Holdermann tarafından yazılmıştır.

Müyessiretü'l-ulûm: Eser 1530 yılında Bergamalı Kadri tarafından Türkiye Türkçesi ile yazılmış en eski dil bilgisi kitabıdır.

Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomi Et Verbi: Osmanlı'nın italyayla olan ikili ticari ilişkileri o dönem Venedik Cumhuriyeti tarafından İstanbul'a Türkçe öğrenmek üzere gençlerin gönderilmesini gerekli kılmıştır. gönderilen bu gençler tarihte dil oğlanları adıyla yerini almıştır (Hitzel, 1995; Ağıldere, 2010). "İstanbul'da dokuz yıl kadar yaşadığı bilinen ve muhtemelen İstanbul-Floransa hattında ticaretle uğraşan Floransalı ailelerden birine mensup İtalyan balyosu Filippo Argenti Türkçe öğretimi için bilinen ilk çeviri yazılı metni hazırlamıştır" (Yağmur, 2014, s. 205).

*Grammatica Turchessa (*Türkçe Dil bilgisi): Tunustaki tutsaklık yıllarından Türkçe öğrenen Pietro Ferraguto tarafından 1611 yılında yazılmıştır. Türkiye'de yaşayan veya yaşayacak olan papazlara yönelik içinde dil bilgisi ve dini konulara yer verilen İtalyanca ve Türkçe çeviri örneklerinin bulunduğu bir kitaptır. (Dilaçar, 1970, s. 1999'dan aktaran Zorbaz, 2013, s. 165).

Institutionum Linguae Turcicae Libri Quatuor (Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları): Latince açıklamalı olan Türkçe dil bilgisi kitabıdır. 1612 yılında Megiser Hieronymus tarafından kaleme alınmıştır.

Grammaire raisonnée de la langue ottomane (Osmanlı Dilinin açıklamalı dil bilgisi) :Sir James William Redhouse 1838 yılında Osmanlı devletinde Tercüman olarak çalışmış ve çalıştığı yıllar boyunca inglizce-türkçe –fransızca sözlükler yazmıştır. Redhouse Fransızlara Türkçe öğretmek amacıyla bu dil bilgisi kitabını yazmış ve Pariste yayımlamıştır. (Karagöl, 2011'den aktaran Zorbaz, 2013, s. 166; Karagöz, 2010, s. 248; Yağmur, 2014).

A reading book of the Turkish language / with a grammar and vocabulary (Dil bilgisi ve Sözlükle Türkçe okuma kitabı: Halepte 1810 yılında doğmuş olan ingiliz William Barker ingilizlere türkçe öğretmek amacıyla yazmıştır.

Grammar of the Turkish language (Türkçe'nin dil bilgisi): Arthur Lumley Davids, Grammar of the Turkish Language adlı eseri 1832'de Londra'da basılmıştır.

Grammaire Turque (Türkçe dil bilgisi) : 1832 yılında Arthur Lumley Davids tarafından yazılan "A Grammar of the Turkish Language" kitabın 1836'daki Fransızcaya çevirisidir

Dialogues français-turcs (Fransızca Türkçe karşılıklı konuşma) Eram Güzeloğlu'nun 1852 yılında yazdığı iki dilli konuşma kılavuzudur.

Guide de Conversation Turc-Français-Allemand (Türkçe-Fransızca-Almanca konuşma el kitabı), Catergian tarafından Türkçe konuşma ifadelerini öğretmeye yönelik hazırlanan kitap 1855 yılında Viyana'da basılmıştır.

Abrégé de Grammaire Turque (Türkçe Dil bilgisi özeti): Sinan J.P. tarafından 1954 yılında yazılmış ve istanbul'da yayımlanmış bir dil bilgisi kitabıdır.

The Turkish campaigner"s vade-mecum of Ottoman colloquial language (Türk seferine gidenlere Osmanlı'nın günlük konuşma dili): Eser Kırım savaşı sonrası İstanbul'a dönen askerler için James William Redhouse tarafından yazılmış ve 1855'te basılmışıtır.

Grammatik der osmanischen Sprache (Osmanlıca Dil bilgisi): Fuat effendi ve Cevdet Efendi tarafından 1855 yılında Helsinki'de yayımlanmıştır

The Turkish interpreter or a new grammar of the Turkish language (Türkçe tercüman ya da Türk dilinin yeni dil bilgisi): Eser 1842 yılında Charles Boyd tarafından yazılmıştır

Guide de la Conversation Français-Turc a l'usage de voyageurs et des etudiants (Seyyahlar ve öğrenciler için Fransızca-Türkçe konuşma el kitabı) Paris Ermeni Lisesi müdürü A. Calfa'nın 1859'da Padişah Abdulmecit'e ithaf ettiği ve Paris'te 2.baskısı yapılan bir eserdir (Ağıldere, 2010, s. 700).

Elément de la grammaire turke a l'usage des éleves d'ecole royale spéciale des langues orientales vivantes: Jaubert tarafından 1823 yılında kraliyet öğrencileri için yazılan bir dil biligisi kitabıdır (Nurlu, 2011, s. 13).

Grammaire Elementaire de la Langue Turque suivie de Dialogues Familiers (Türk dilinin temel dil bilgisi ve günlük konuşmalar) M. Mallouf'un 1862 yılında Paris'te yayınladığı bir eserdir (Ağıldere, 2010, s. 700).

A simple transliteral grammar of the Turkish language with dialogues and vocabulary (Türk dilinin basit çevrilmiş dil bilgisi – Diyalog ve sözlük ile birlikte): 1877 yılında Londra'da Edwin Arnold, tarafından yayına hazırlanmıştır.

Grammatik der Türkisch- Osmanische umgansprache (Türk dil bilgisi Osmanlı konuşması - şivesi): Eser P.J. Piquere tarafından 1870'te Viyana'da yazılmıştır.

Kitabü't-tuhfetü'l Abbasiyetü'l Medreset el aliyetü't-tevfikiye: Mehmet Mihri tarafından 1884 yılında Mısır'da yayımlanmıştır.

Conversazione in Lingua Turca elkaliona: İstanbul'da Mehmet Ruhi tarafından 1893 yılında yayınlanmış olan pratik konuşma kitabıdır.

Introduction à l'étude pratique de la langue turque: Louis Bazin tarafından Fransızlara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan bu eser Türkologlar için temel eser niteliğindedir. 1968'de

Fransa'da yayımlanmıştır (Bazin, 1968).

Grammaire de la langue Turque (Dialecte Osmanlı) (Türk dili grameri (Osmanlı lehçesi) : Jean Deny, tarafından 1921 yılında Paris'te yayımlanmıştır.

Alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili elbette burada değinemediğimiz çok sayıda kaynak bulunmaktadır. Ulaşılabilen kaynaklardan yalnızca bir kısmına değinilmiştir.

2.11.2.1. Türkçe Üzerine İki Yabancı dilbilimcinin görüşleri Max Müller ve Johan Vandewalle

Günümüze kadar birçok dilde yazılan Türkçe öğretim kitaplarının yanı sıra Türkçe Dünya üzerinde önemli yere sahip dilbilimciler tarafından yakından takip edilmiştir. Johan Vandewalle 1988 yılında otuz iki dil bildiği için Babil Dünya Ödülü'nü almıştır. Bildiği diller içinde Türkçeye özel bir sempati duyan J. Vandewalle bu konuda şöyle demektedir:

> "Yıllar boyunca Türkçenin kurallar sisteminin işleyişini inceledikçe satranç oyununa olan yakınlığının daha çok farkına varıyorum. Satrançta kurallar mantıklı, basit ve az sayıda. Çok kısa bir zaman içinde öğrenilebilir. Yedi yaşındaki bir çocuk bile satranç oynamasını öğrenebilir. Temeldeki bu kolaylığa rağmen satranç oynayan kişi hayatı boyunca sıkılmaz. Oynama imkânları sınırsızdır. Dünya şampiyonluğunu kazanmak için olağanüstü yetenek ve beceri lazım. Bütün bu nedenlerle satranç oyununun ideal bir oyun olduğunu söyleyebiliriz. Aynı durumun Türkçe dil bilgisi sisteminde bulunması bence Türk dilinin en büyülü özelliğidir" (Hengirmen, 2006, s. 17).

Böylesine önemli bir dilbilimci tarafından objektif olarak değerlendirilen dilimizde eklerin ne derecede işlek, kelimelerin ne derece işlevsel olduğuna vurgu yapılmaktadır. Yine bir başka Alman dilbilimcisi Max Müller'in (1823-1900) Türkçeyle ilgili şu tespiti de dilimizin dünyadaki ender dillerden olduğunun kanıtı gibidir. Max Müller Türkçenin kurallarını incelediğinde hayranlığını şu şekilde dile getiriyor "Bu göçebe ulusun böylesine sağlam kuralları olan bir dili nasıl kurduğuna şaşıyorum" diyor, Türkçe için (Onaran,1996'dan aktaran Nas, 2003, s. 6). Türkçeye ilişkin şu sözlerde yine aynı bilim insanının: "Bu öyle bir gramerdir ki, bir billur kovan içinde bal peteklerinin oluşunu nasıl seyredebilirsek, onda da düşüncenin iç oluşlarını öyle seyredebiliriz" (Gencan, 1975'ten aktaran Nas, 2003, s. 6).

2.11.2. 2. Fransa ve Frankofon ülkelerde Türkçe öğretimi

"1525 yılında Fransa kralı 1. François'nın annesinin, Almanlara esir düşen oğlunu kurtarması için Kanuni Sultan Süleyman'a mektup yazması ile başlayan Türk- Fransız ilişkileri, 1536'da iki ülke arasında yapılan, Fransızlara Osmanlı topraklarında ticaret yapabilmelerini

kolaylaştırmak amacıyla verilen ayrıcalıkları içeren bir antlaşmayla pekiştirilir" (Kocabaş, 1990'dan aktaran Nurlu, 2011, s. 11). Fransa'yla kurulan bu iyi ilişkilerin beraberinde 1551 yılında Venedik Cumhuriyeti Doğu Dilleri dil oğlanlarının kurulması da Fransız Hükümetini Türkçe öğretimine yönelik girişimlere yöneltmiştir. Bu amaçla "Fransız Hükümeti 1669'da İstanbul'da Doğu Dilleri Oğlanları okulunu kurmuştur. Hiç kuşkusuz adı geçen okullar Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi tarihinin yapı taşlarını oluşturmaktadır" (Ağıldere, 2010, s. 702). Siyasi konjonktür olarak bakıldığında Türkçenin Fransa'da yabancı dil olarak öğretilmesi Colbert döneminde başlamıştır ve açılan kurslarda tercüman yetiştirilmiştir (Nurlu, 2011, s. 11). Burada yetişen gençler Türk dili ve kültürü hakkında oldukça çok bilgiye sahip oluyorlardı. Bu sayede Türk-Fransız ilişkilerine de destek oluyorlardı.

Fransa'da Türkçe öğretimi 1777'de Türkçeyi ve Türk dünyasını tanıyan Venture de Paradis'nin sorumluluğu altında devam etti [….] Sonrasında Paradis'nin ölümüyle Amédé Jaubert Türk dilinin başına geldi. Jaubert'in ölümüyle Mac Guckin ders vermeye başladı fakat Fransız vatandaşı olmadığı için Türkçenin başına geçemedi. Devam eden süreçte sırasıyla Louis Dubeux, Casimir Barbier de Meynard, Jean Deny, Louis Bazin Türkçe öğretiminden sorumlu oldu. Louis Bazin'in 1990 yılında görevi bırakmasıyla bu göreve Remy Dor getirildi ve halen daha bu görevde devam etmektedir (Nurlu, 2011).

Fransa'da köklü bir geçmişi olan Türkçe Fransızca'nın ana dil veya yabancı dil olarak konuşulduğu ülkelerde de etkisini göstermiş ve çoğunluğunu Afrika ülkelerinin oluşturduğu Frankofon ülkelerde yayılmaya başlamıştır. Özellikle 2005 yılında Türkiye'nin Afrika'ya olan ilgisi neticesinde 2005'in "Afrika yılı" olarak ilan edilmesiyle yeni bir sürece girilmiş ve Türkçeye olan rağbet artmıştır. Türkçe öğretiminin yapıldığı çoğu ülkede Fransızca öğretimi de yapılmaktadır. Fransızca bunların bazılarında birinci dil konumundayken bazılarında ikinci dil, bazılarında ise yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçe söz konusu ülkelerde ve eğitim kurumlarında ya ikinci dil ya da seçmeli dil olarak öğretilmektedir. Francophone'a üye 75 ülke ve devletten Türkçe öğretimi yapılan 56 ülke veya devlet tespit ettik, bunlar sadece francophone' a üye veya gözlemci statüsündeki ülkeler arasından seçilmiştir.

Arnavutluk	Québec	Yunanistan	Mali	Sırbistan
Avusturya	Orta Afrika	Gine	Fas	Slovakya
Belçika	Kıbrıs	Ekvator Ginesi	Moritanya	Slovenya
Benin	Kongo	Macaristan	Moldovya	İsviçre

Bosna Hersek	Fildişi	Laos	Mozambik	Çad
Bulgaristan	Mısır	Letonya	Nijer	Tayland
Burkina Faso	Estonya	Lübnan	Polonya	Tago
Kamboçya	Fransa	Litvanya	Çek	Ukrayna
Kamerun	Gabon	Lüksemburg	Romanya	Vietnam
Kanada	Gürcistan	Madagasgar	Senegal	Tunus
Mali	Burundi	Komorlar	Cibuti	Ruanda

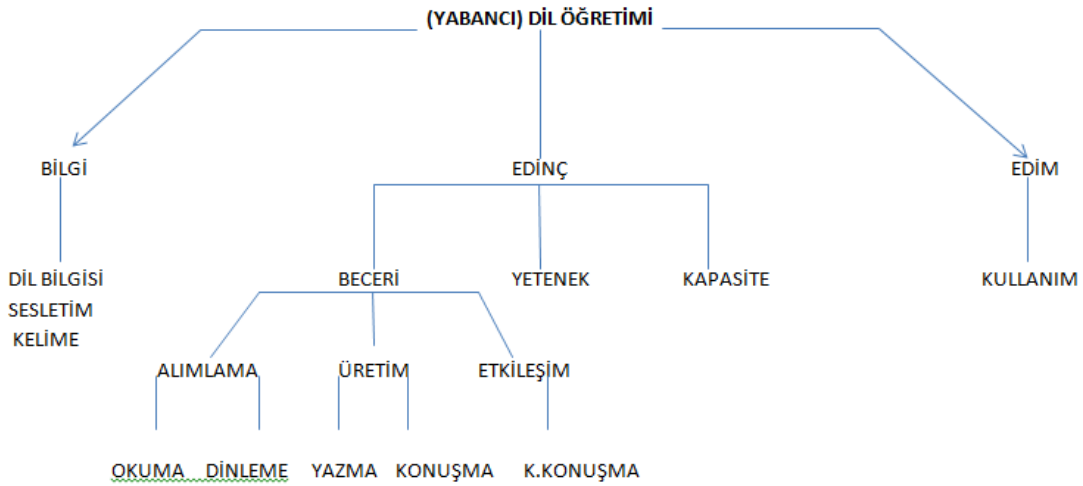
Şekil 40. Türkçe öğretimi yapılan ve Frankofoni üyesi olan 56 ülke

Bu ülkelere Türkçe öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 6 aylık veya 1 senelik olarak, üniversiteler tarafından veya birtakım özel kurum ve kuruluşları tarafından gönderilmektedir. Fransa'nın bu denli çok ülkede yaygın olması ve tanınır olması bu ülkelerde Fransızca aracılığıyla Türkçe öğretimini oldukça kolaylaştırmaktadır.

2.11.3. Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretimi ve Ortak Eylem odaklı Yaklaşım (Kuramsal Bilgiler Işığında)

Tipolojik olarak Avrupa dilleriyle benzemezlik içerisinde olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kuramsal alandan gelen bilgilerin uygulanabilirliği dil evrenselleri açısından mümkündür. Her dilin nerede konuşulduğuna bakılmaksızın bir dizi evrensel değerlere haiz olduğu tartışılmaktadır (Chomsky, 1994; Corballis, 2009; Hausser, Chomsky & Fitch, 2002; Jackendoff, (1999); Pinker, 1994;Tomasello, 2004). Uzun'un dil evrenceleri olarak nitelediği ve göreceli ve mutlak evrenceler (2000, s. 10) olarak adlandırdığı ortak özellikleri dil evrenselleri (Tomasello, 2004) olarak sınıflamak ve bu dil evrensellerini insan fizyolojisini de esas alarak bazı açıklamalar getirmek mümkündür. Dil bilgisi, yapı ve köken olarak evrenselliklerini incelemekten ziyade dilin bileşenlerinden yola çıkılabilir.

En temelinde bilgi, edinç ve edim olarak 3 temel başlıkta ele aldığımız doğuştan gelen, geliştirilebilen ve öğrenilen özellikleri bir tablo ile şöyle özetleyebiliriz.



Şekil 41. Yabancı dil öğretimi ve beceriler (Delibaş, Murat tarafından oluşturulmuştur).

Bir dili anlamaya ve üretmeye değin doğuştan gelen yetiyi Chomsky edinç olarak adlandırır (Uzun, 2000, s. 4). Bu yeti yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi her konuşucuda gizil olarak bulunmaktadır. Fakat insanoğlu doğuştan sadece dili değil birçok şeyi yapabilecek şekilde programlanmıştır. Örneğin "Biz yürümeye programlanmışız, yürümenin bize öğretilmesi imkansız. Hiç kimseye dil öğretilmemiştir. Ne yaparsanız yapın çocuğunuzun dil öğrenmesini engelleyemezsiniz" (Searchinger, 1994). Doğuştan gelen yetimiz sayesinde içsel bir yeti olarak dili edinmemizin yanında kısmi tekrarlar sayesinde edindiğimiz bazı şeyler (bisiklet sürmek, yüzmek gibi) de vardır. Biz bunlara beceri diyoruz. Beceriler bir kez edinildi mi (çoğunlukla yaşantılar yoluyla) değişmez ama sürekli gelişime açıktır. İşte bu noktada Eylem odaklı yaklaşım bize dili bir bilgi alanı olarak görmekten ziyade beceri olarak görmeyi önerir. Dolayısıyla doğuştan gelen yetimiz sayesinde dili zihinde gösteren ve gösterilen düzleminde eşleştirir ve anlamlandırırız. Zihindeki yinelemeler ve kullanımlar sayesinde de dil beceri haline gelir. Her bireyin dili kullanım seviyesi entelektüel seviyesine bağlı olarak değişir. Bu seviyeyi ise kapasite olarak adlandırıyoruz. Dilin bilgi boyutunda ise kelime, sesletim ve dil bilgisi kurallarını görmek mümkündür. Burada bahsedilen dil bilgisi dilin kurallarının açık olarak bilinmesini kapsar. Oysa hiçbir dil kullanıcısı konuşurken bu kuralları bilmeye veya tanımaya ihtiyaç duymaz.

Dili bir bütün olarak dilbilimsel, toplumdilbilimsel ve edimsel bileşenlerle ele alma zorunluluğu günümüz dil öğretimini kullanımsal alana taşımıştır. Aslında O'Malley ve Chamot'nun dil öğretiminde bilgiyi bildirimsel ve işlemsel olarak ikiye ayırması Eylem odaklı yaklaşıma da

zemin hazırlamıştır. Onlara göre bildirimsel bilgi olguları tanımlar, açıklayıcı ve kurallar bilgisidir. İşlemsel bilgi ise bir şeyin nasıl yapıldığının bilgisidir. Otomatik olarak kullanılan bilgidir (1990).

- Bildirimsel bilgi: açık ve bilinçli bilgidir. (Ne biliyoruz sorusuna cevap verir)
- İşlemsel bilgi: örtük ve bilinçaltı bilgisidir (Nasıl kullanıyoruz sorusuna cevap verir)

Eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasıyla dile ait beceriler ve kullanım bilgisi örtük olarak öğrenilebilir ve bilinçaltına kodlanabilir. Krashen'in anlamlı girdi hipotezi de dilin anlam temeli üzerine oturtulmasının gereğini ortaya koymaktadır (Ellis, 2008, s. 246). Nitekim Türkçe öğretimi üzerinden gidecek olursak dil bilgisi kurallarının salt açıklamalar yardımıyla öğretilmesi mümkündür ama kullanımsal alanda karşılığı olmadıkça sadece bilgi düzeyinde kalır. Yani Krashen'in belirttiği gibi girdilerin hepsi zihinde anlamlandırılmış bile olsa bu anlamlandırma kullanımsal alana taşınmadıkça dilsel yeterlikten bahsetmek olası değildir. Dolayısıyla Swain'in de belirttiği gibi öğrenenlerdeki anlamlı girdiler yalnızca gerekli kullanım şartları (dil kullanım alanları) sağlandığında anlamlı çıktılara dönüşür (Ellis, 2008, s. 261). Öyleyse dil kullanımları içerisinde öğrenenlere dilin nasıl işlediğinin farkına varmalarına imkân sağlanırsa örtük bir şekilde farkında olmadan öğrenilir ve bilinçaltına kayıt edilir. Uygun öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla da beceri haline getirilir.

Eylem odaklı yaklaşımdaki söz konusu eylemler öğrenenlere uygun öğrenme-kullanma ortamı oluşturmak için gerçek dil yaşam deneyim alanları sunmaktadır. Bu gerçek dil yaşam deneyim alanları 2000 yılına kadar hiç denenmemiştir. Özellikle Türkçe gibi anlam zenginliğinin ve esnekliğinin sınırının olmadığı dillerde her şeyi öğretmeniz mümkün değildir. Örneğin Türkçe'de eklerin hiyerarşik sırası öğretilmez ama kullananlar bunu bir şekilde içselleştirir. Bu içselleştirme süreci sadece dili ait olduğu iletişim sistemi içinde öğrenmekten geçer. Saussure (2014) belki de bu sebeple "dil durumlarının daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamalıyız" der.

Eylem odaklı yaklaşımda her dersin bir senaryosu olur öğrenenler de bu senaryonun aktörleridir. Aslında öğrenme sosyal bir eyleme öğrenen de sosyal bir aktöre dönüşmüştür (Springer, 2009, s. 512).

Eylem odaklı yaklaşımdaki eğitim ortamlarında planlanan öğretimde öğreten ve öğrenen farklı öğretimsel aşamalardan geçmektedir. Bu aşamaları Belleville (2005) aşağıdaki gibi göstermiştir.

Öğreten açısından	Öğrenen açısından
1. Etap: Konu	
İlgili sınıfın kültürel kavramlarından birinin seçilmesi ve problemin belirlenmesi.	Konu öğrenenlerin ilgi alanlarına uyumlu olmalı
2. Etap : Amaçlar	
Ünitenin konusuna uygun bir görevin belirlenmesi ve öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmesi	Öğrenciye, yapılacak görevin amaçlarının ve hedeflerinin gösterilmesi.
3. Etap: Görevlerin belirlenmesi	
Basamağın hedefine uygun ve öğrencilerin seviyesine uygun bir görev tanımlanması Düzey değerlendirmesi, nihai (veya karmaşık) görevden farklı olabilir.	Gerçekleştirilecek ürünü belirtin: Ne? Kimler için? Kiminle? Nasıl? Ne zaman?
4. Etap : Değerlendirmenin Öngürülmesi	
Düzey değerlendirme basamağın baskın dil aktivitesine odaklanır. CEFR tanımlayıcılarını göz önünde bulundurun, başarı kriterlerini listeleyin.	Sınıf içerisinde geliştirilen aynı dilsel yetileri farklı durumlar karşısında aynı materyalleri kullanarak geliştirme .
5. Etap: Araç-Gereçlerin Belirlenmesi	
Materyallerin zenginleştirilmesi, görevler için gerekli araçların listelenip materyallerin seçilmesi	Görevleri yerine getirmek için gereken dilbilimsel, dilsel ve kültürel araçların getirilmesi.
6. Etap :Ünitenin Düzenlenmesi	
Her oturumun amaçlarının tanımlanması, pedagojik farklılaşmayı bütünleştirerek eğitim etkinliklerini planlayın.	Çözüm arayın (süreçler), yolları arayın (stratejiler), bir görevi gerçekleştirmek için iletişim kurmaya çalışın (beceriler). Ortak görevler, öğrencilerin becerilerinin gelişmesini ve son (veya karmaşık) bir görevi yerine getirebilecek araçlara sahip olmlarını sağlar
7. Etap: Ünitenin Değerlendirilmesi	
Öğrenenler nihai görevi gerçekleştirebildiler mi? Görevin başarıya ulaşması neyi sağlar ?	Yeni bir durumla başa çıkmak için bilgi, beceri ve yetilerin harekete geçirilmesi, her öğrencinin ulaştığı seviyeye göre toplam değerlendirmede başarı derecesi. Olumlu değerlendirme (AOBM. seviyeleri)

Şekil 42. Eylem odaklı yaklaşımda öğretimin planlanması ve aşamaları. Belleville, A. (2005). *Fiche didactique.* https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr › ressources sayfasından erişilmiştir.

2.11.3.1. Eylem Odaklı Yaklaşıma Yönelik Uygulamaların Özelliği

Eylem odaklı yaklaşıma göre oluşturulan öğretim ortamlarının en önemli özelliği öğrenenlere ortak çalışma imkânı sunmasıdır. İşbirliğine dayalı bir öğrenme türü olduğu için bireysel anlamda da öğreneni grup çalışmalarında yetkin ve etkin olmaya iter. Grupların başarıya ulaşması için bireysel başarı esastır. Öğrenen gereksinim olarak başarılı olma duygusu hisseder.

Öğreneceği her bilgi ve beceri bireysel anlamda ve grup anlamında fayda sağlayacaktır ki bu da eylem odaklı yaklaşımın pragmatik bilgi ile olan ilgisinin sonucudur. Her ihtiyaç bir öğrenmenin ön koşulu, her öğrenme de bir ihtiyacın sonucudur. Toplum içinde ihtiyaçlarını giderme uğraşındaki bireyi öğrenme ortamına taşımak ve öğrenme ortamlarını da mini-toplum şeklinde tasarlamak eylem odaklı yaklaşımın nihai hedefidir. Puren (2012) toplumdaki ihtiyaçların dil öğrenme ortamlarına yansımasıyla ilgili olarak öğrenme ortamlarını "microsociété classe" olarak nitelendirmiştir. Böylesi düzenlenmiş öğrenme ortamlarındaki uygulamaların birtakım ortak özellikleri olmalıdır.

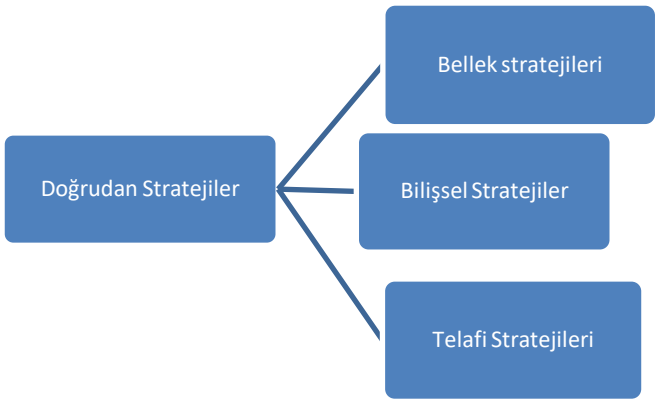
ÖĞRETME	Beceriler: Dört dil becerisinin yanında dil bilgisi, sesletim ve kelime olmak üzere üç alt beceriye yer verir.
	Aşamalılık ilkesi esastır. Basitten karmaşığa doğru giden öğrenmelerde öğrenenlerin önceki bilgileriyle öğrendikleri bilgiler harmanlanarak bir sonraki öğrenmelere ihtiyaç oluşturulur.
	Klasik yaklaşımdan farklı olarak dil bilgisi öğretimi örtük bir şekilde yapılır. Kurallardan ziyade anlamlar üzerinde durulur.
	Kelime öğretimi bağlamsaldır. "sözcüklerin anlamları yoktur kullanımları vardır" ilkesini esas alır (Guiraud, 1984, s. 19).
	Öğretmenin rolü öğrenenlerle birlikte hareket etmek, onlarla işbirliği halinde olmak veya gerekli alt yapıyı oluşturduktan sonra görevleri gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktır. Bilgiyi anlatmaktan çok ona nasıl ulaşabileceklerine aracılık etmektir.
	Öğrenim ortamları**:** Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinden hareketle sınıf-içi öğrenmeler kadar sınıf dışı öğrenmelerde öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülür (Günday, 2015, s. 132).
	İçerik: Öğrenenlerin ihtiyaçları yerine getirmeleri gereken görevleri, görevlerde dersin içeriğini belirler.
	Öğrenme çıktılarından çok öğrenme süreçlerine ve süreç içerisinde öğrenilenlere odaklanır.
ÖĞRENME	Öğrenen öğrenme sürecinin sorumluluğunu alır. Öğrenenler süreç içerisinde otonom yani özerktirler. Bu özerklik onlara öz-yeterlik ve özgüven kazandırır.
	Eylemler: iletişimi belirleyen eylemlerdir (Puren, 2006) ilkesinden hareketle dilsel göstergeler bağlam içerisinde anlamlı hale getirilir. Eylemler gösteren ve gösterilen arasındaki nedensiz olan ilişkiyi öğrenenlerin zihinlerinde anlamlı kılar.
	Öğrenen: kendi öğretim sürecinin sorumluluğunu alan özerk bireylerdir. Öğrendiği bilgi ve edindiği becerilerin bilincindedir.
	Görevler "çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir gardırobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmek, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar" (AOBM.,2001, s. 7). Kısacası dilsel imgeler taşıdığı varsayılan anlamlarla değil kurduğu örüntülerle anlamlandırılır.
	Etkinlikler: Günlük hayattan alınmış metinler, videolar, şarkılar gibi çeşitli didaktik ve/veya otantik türden materyalleri kullanarak öğrenenleri hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından geçirme aracıdır.
	Edince odaklandığı kadar edime de odaklanır
DEĞERLENDİRME	Öğretilen dil ile toplumda konuşulan dil aynıdır. Dilin toplumbilimsel ve edimsel boyutunu soyutlamaz
	Kullanımsal bilgiye öncelik verir. Durumsal öğretimden ziyade anlamsal öğretime yer verilir.
	Grup içi öğrenme: verilen görevlerin daha hızlı ve etkileşimli olarak yerine getirilmesi için grupla öğrenme ön plandadır. Çünkü öğrenen etkileşim sürecinde her zaman bir başkasına ihtiyaç duymaktadır.
	Değerlendirme: Gerçekleştirilen yazılı veya sözlü görevlerin öğretmen tarafından düzeltilip dönüt verilmesi
	Öz değerlendirme: gerçekleştirilen sözlü veya yazılı görevlerin, kazanılan dilsel yeterliklerin öğrenenin kendisi tarafından değerlendirilmesi
	Akran değerlendirmesi: Grup içi gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenenlerin kendi aralarında birbirlerini değerlendirmeleri hem motivasyonu hem de karşılıklı hoşgörüyü artırır.
	Otonomi: Özerklik bu yaklaşımda dili öğrenenlere sorumluluk duygusu kazandırır. Bir bütüne ait olma ve aktif olma imkanı sağlar.

Şekil 43. Eylem odaklı yaklaşım ve özellikleri

Sayfa 98'deki şekilde görüldüğü gibi eylem odaklı yaklaşımın özelliklerinde temelde birey esas alınmıştır. Bireye sorumluluk duygusu vermek, bireyi öğrenme ortamlarında aktif kılmak, bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek, dilsel kazanımlarıyla gereksinimlerini örtüştürmek, sahip olduğu ön öğrenmeleri ve kültürel birikimleri göz ardı etmemek bireye öğrenme ortamında sosyal bir aktör olduğunu hissettirmektir. Böylesi öğrenme yaklaşımları, öğrenmelerin aynı zamanda ruhsal boyutunu temel alır. Bu boyut ise öğrenenlerin öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Demirezen, 2004).

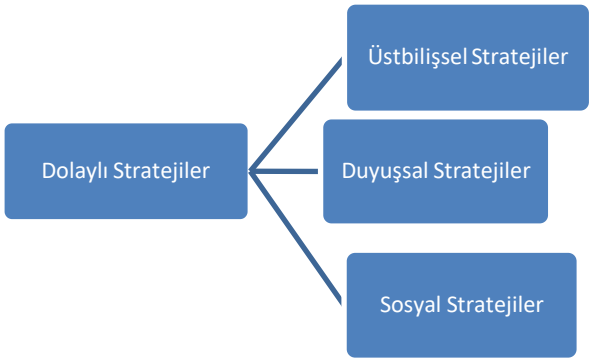
2.11.3.2. Eylem Odaklı Yaklaşım Dilsel Beceriler ve Stratejiler

İster ana dilde olsun ister yabancı dilde olsun dil becerilerini geliştirmek aşamalı bir süreçtir. Bu aşamalı süreçte öğrenenlerin davranışsal bilişsel ve zihinsel süreçlerden geçirilmesi beklenir. Öğrenenleri bu süreçlerden geçirmek için kullanılan bazı stratejiler vardır. Bu stratejilerden en çok kullanılanı Oxford tarafından belirtilen doğrudan stratejilerdir (1990, s. 57). Doğrudan stratejiler özellikle eylemlerle ve bellekle ilgili olduğu için çalışmada yer verilen etkinliklerle doğrudan ilintilidir. Oxford doğrudan stratejileri kendi içerisinde 3'e ayırmaktadır.



Şekil 44. Doğrudan Stratejiler diagramı. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategie: what every teacher should know.* Boston: Heinle & Heinle.

Yukarıdaki şekilde görülen üç farklı strateji doğru kullanıldığında öğrenenlerin bilgilerinin olgu seviyesinden beceri seviyesine geçmesi sağlanmaktadır (Oxford, 1990). Ders içi etkinliklerde genel stratejiler olarak belirlenen bellek stratejileri dört dil becerisini geliştirmek için kullanılmıştır. Etkinlikler esnasında, öncesinde ve sonrasında sorulan sorular ise öğrenenler arası ve öğrenenler ile öğrenilen konu arasındaki etkileşimi sağlamıştır. Oxford (1990), bu stratejileri dolaylı stratejiler olarak adlandırmıştır.



Şekil 45. Dolaylı stratejiler diagramı. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategie: what every teacher should know.* Boston: Heinle & Heinle.

Dolaylı stratejiler öğrenenler tarafından kullanılan ama öğreticiler tarafından kullandırılan stratejilerdir. Üstbilişsel stratejiler genel olarak öğrenilen konu ile ilgili bir refleksiyon, duyuşsal stratejiler ise öğrenenin içsel duygularını harekete geçiren, öğrenmeye karşı isteklendiren stratejiler olarak adlandırılır. Sosyal stratejiler ise öğrenenler arasındaki etkileşimdir. Özellikle öğrenenleri belirli bilişsel süreçlerden geçiren bellek stratejileri dil becerilerinin kazandırılmasında elzemdir.

Bellek stratejilerinin dört dil becerisine uygulanması aşağıda gösterilmiştir.

Bellek stratejileri	**Zihinsel bağ oluşturma**	Grup oluşturma
		Çağrışım yapma
		Bağlama yeni kelimeler yerleştime
	Görselleri ve sesleri kullanma	Görselleri kullanma
		Anlam haritası
		Anahtar sözcük kullanma
		Sesleri belleğe yerleştirme
	Gözden geçirme	Zamanlanmış gözden geçirme
	Eyleme geçirme	Fiziksel tepki veya duyuları kullanma
		Mekanik teknikleri kullanma

Şekil 46. Bellek stratejilerinin dört dil becerisine uygulanması. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategie: what every teacher should know.* Boston: Heinle & Heinle.

Dil becerilerini geliştirmede Oxford'un belirttiği stratejilerin yanında sınıf içerisinde süreç öncesi, süreç sırası ve süreç sonrası olmak üzere üç farklı strateji kullanılır. Öğrenenlerin ve öğretenin aktif olduğu bu üç süreçte de bir dizi etkinlikler yapılır. Öncelikle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç farklı aşamada ele alınan okuma becerileri Kırmızı Susar'ın çalışmasından hareketle şöyle oluşturulmuştur (2008, s.114)

Okuma Becerileri

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üçe ayrılır

Okuma öncesi

- İlgili metinle ilgili ön bilgileri harekete geçirme
- Öğrenenlere ilgili metni hissettirme ve öğrenenlerin ilgisini çekme
- İlgili metni gözden geçirme
- Metinle ilgili anahtar kelimeleri belirleme
- Okuma amaçlarını belirleme
- Ön bilgileri kullanma
- Sorular oluşturma
- Tahminde bulunma

Okuma Sırası

- Belirlenen sözcüklerin tanımlanması
- Metindeki yargı bildiren ifadeler arasında ilişki kurma
- Olay veya metin örgüsünü zihinde canlandırma
- Metinde veya metin sonunda verilen sorulara yanıt arama
- Metnin makro ve mikro yapısını algılama (önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme)
- Okuma amacına odaklanma
- Okuma öncesi oluşturulan soruları ve hipotezleri kontrol etme
- Önemli ifadelerin altını çizme ve not alma
- Karmaşık noktaları belirleme
- Akıcı okuma

Okuma sonrası

- Önemsiz bilgileri metinden ayırt ederek metnin makro yapısını oluşturma
- Metinle ilgili sorulara yanıt arama
- Sentez yapma
- Değerlendirme
- Özetleme
- Metni kendi ifadeleriyle anlatma

Dinleme Beceresi

Dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üçe ayrılır. Alan yazındaki bilgilerden hareketle oluşturulan aşamalar aşağıda gösterildiği gibidir (Akkaya & Ünal, 2016; Doğan, 2013; Güneş, 2014; Tüzel, 2014).

Dinleme öncesi

- Öğrenenlerin söz konusu dinleme metniyle ilgili ön bilgilerini harekete geçirme
- Dinleme metni ve ortamı gözden geçirme
- Dinleme amacını belirleme
- Konu başlığından veya verilen metinden hareketle boş bırakılan veya cevabı istenen bölümleri tahmin etme
- Dinleme biçimini belirleme (not alma, anahtar kelimeleri yazma, eşleştirme, cevap için kullanılacak ifadeleri hazırlama)
- İstenilen bilgiyi zihinde tutma

Dinleme sırası

- Dinlemeyi gerçekleştirme ve dinlenilen bilgiler arasında bağ kurma
- Soruları belirleme
- Açıklayıcı notlar yazma (özellikle tarihler veya oranlarla ilgili sayısal değerler)
- Sözel olmayan iletişimi gözlemleme, sezme (ses tonu, mimikler ve jestler, arka plan)
- Ana düşünceyi belirleme (kişiler ve olaylar arasındaki ilişkileri çözümleme)
- Yardımcı düşünceleri belirleme (kişilerin veya olayların özelliklerini ayırt etme)
- Konuşmanın amacını yorumlama
- Yarım bırakılan ifadeleri tamamlama
- Aktarılan bilgileri düzenleme, metin kronolojisini oluşturma
- Anahtar kelime ve kavramları dinleme öncesi yaptığı tahminlerle karşılaştırma
- Metnin makro ve mikro yapısını algılama (önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt etme)
- Olaylarla düşünceleri birbirinden ayırma, (hayal, yorum, beklenti ve gerçek)
- Metni bütün olarak algılama

Dinleme sonrası

- Dinleme sırasında aldığı notları değerlendirme

- Dinleme öncesi ve sırasında aldığı notları karşılaştırma
- Dinleme sırasındaki notlarını istenilen ifadeye dönüştürme
- Metnin bütünüyle istenilen ifadeler arasında anlamlı bağ kurma
- Cevapları oluşturma ve yazma
- Seviye olarak zor bir dinleme metni ise öğrenenlerin metni görerek dinlemelerini sağlama

Yazma Becerisi

Yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere üçe ayrılır.

Yazma öncesi

- Yazılacak konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme
- Yazılacak konuyla ilgili fikir alışverişinde bulunma
- Metnin amacına ve türüne karar verme
- Kullanılacak dilsel yapıları, kelimeleri ve ifadeleri belirleme
- Düşüncelerini sıralama, bir araya getirme ve oluşturma
- Metni planlama

Yazma sırası

- Öğrendiği dilsel yapılardan, kelimelerden ve önerilen ifadelerden hareketle cümle oluşturma
- Sözlük kullanma
- Cümleleri bir araya getirme, paragrafları oluşturma ve metinselleştirme
- Kendisini zorlayan ifadeleri not alma ve süreç içerisinde destek alma
- Metin içerisinde bağlantıları oluşturma ve oluşturduğu metni gözden geçirme

Yazma sonrası

- Metin üretme aşamasında zorluk çektiği ifadelerin ve ihtiyaç duyduğu ifadelerin açıklanması
- En çok sorulan kelimelerin örneklerle tahtaya yazılması
- Örnek bir yazılı metnin sınıf ortamında değerlendirilmesi ve hataların gösterilmesi
- Bütün yazma kağıtlarının değerlendirilip bir sonraki derste öğrencilere verilmesi

- Hatalarının nedenini anlaması
- En sık yapılan hataların sınıf ortamında düzeltilmesi

Konuşma Becerileri

Konuşma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere üçe ayrılır.

Konuşma öncesi

- Konuşma öncesi ön bilgileri harekete geçirme ve öğrencileri konuşmaya teşvik etme
- Konuşulacak konuyu detaylandırma ve ilgi çekici hale getirme
- Gerekirse, görsellerle videolarla veya şarkılarla destekleme
- Grup olarak çalışmalarına olanak tanıma
- Görevler tanımlama ve sorumluluk verme
- Öğretmen- öğrenen ve/veya öğrenen- öğrenen arasında iletişimi ve etkileşimi sağlama
- Süreye uygun hareket etme ve hazırlık yapma ve not alma

Konuşma sırası

- Kendisini rahat hissetme
- Konuşma planına uygun konuşma yapma
- Almış olduğu notlardan faydalanma
- Grup içi ve gruplar arası iletişim ve etkileşimde bulunma
- Düşüncelerini ifade etme, başkalarını anlayabilme, uygun sorular sorabilme ve sorulan sorulara yanıt oluşturabilme, tepkide bulunma
- Dili doğru kullanma
- Eksik ve yanlış ifadelerin öğretici tarafından not alınması (yanlış ise anında düzeltilmesi, hata ise konuşma sonrasına bırakılması)

Konuşma sonrası

- Konuşma edimlerini değerlendirme
- Dönütler verme
- Eksik ifadeleri tamamlama ve hatalı ifadeleri düzeltme
- Öz değerlendirme- grup değerlendirmesi ve öğretici değerlendirmesinin yapılması

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, ölçme araçlarına, ölçüm güvenirliğine, ölçüm yorumlarının ve kullanımlarının geçerliğine, verilerin toplanmasına ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yönelik bilgilere ve açıklamalara yer verilir

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, deneysel modelde olup belirlenen deney ve kontrol gruplarına öntest-sontest deney deseni uygulanarak yürütülmüştür. "Deneme modellerinde, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir" (Karasar, 2005, s. 87). Deneme modelli bir araştırmada mutlaka bir karşılaştırma söz konusudur. Bu tür araştırmalarda amaçlar genellikle denence (hipotez) şeklinde ifade edilir. Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2005).

Çalışmada hem nitel hem nicel veriler bir arada kullanılmıştır. Bu tür araştırma yaklaşımları "Karma araştırma yaklaşımı" olarak adlandırılmakta ve sosyal bilimler alanında oldukça sık kullanılmaktadır. "Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının istatistiki eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantajlı olacağıdır" (Creswell, 2017, s. 2). Karma araştırma yaklaşımında nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi aynı zamanda inandırıcılığı da arttırmaktadır.

Çalışmayı gerçekleştirebilmek için seçilen örneklem kontrol ve deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmış ve iki grubu da farklı öğretim uygulamaları uygulanmıştır. Deney grubuna kısa adı (AOBM.) olan Avrupa Ortak Başvuru Metnine dayalı içerik metinde belirtilen A1 ve A2

kazanımlarına uygun olarak hazırlanmış olup AOBM'de benimsenen eylem odaklı dil öğretim yaklaşımının gerekliliklerine uygun olarak uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel yaklaşım modeline uygun dil bilgisi öğretimi odaklı dil bilgisi çeviri yöntemine uygun bir program izlenmiştir.

Deney grubu ve Kontrol grubu oluşturulduktan sonra her iki gruba da süreç öncesi ve süreç sonrası ölçme ve değerlendirme normları uygulanmıştır.

Grup	**Deney öncesi**	**Uygulama**	**Deney sonrası**	
	Öntest		**Sontest**	**Kalıcılık**
Deney	Başarı Testi Özdeğerlendirme Ölçeği Tutum Ölçeği	AOBM'ne göre hazırlanmış ders içeriği ve uygulanması	Başarı Testi Özdeğerlendirme Ölçeği Tutum Ölçeği	Başarı Testi
Kontrol	Başarı Testi Özdeğerlendirme Ölçeği Tutum Ölçeği	Dil bilgisi-Çeviri Yöntemine göre hazırlanmış ders içeriği ve uygulanması	Başarı Testi Özdeğerlendirme Ölçeği Tutum Ölçeği	Başarı Testi

Şekil 47. Süreç öncesi ve süreç sonrası normların şema görünümü

Çalışma süreci öncesi ve sonrası katılımcıların Türkçeye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Türkçe tutum ölçeği, uygulama öncesi ve sonrası başarı farkını ölçmek için başarı testi ve öz değerlendirme ölçeği uygulanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma merkezindeki 2015-2016 yılında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama merkezinden seçilen iki sınıf oluşturmaktadır. Deney grubunda ve kontrol grubunda 16 öğrenci bulunmaktadır.

3.2.1. Kontrol Ve Deney Gruplarının Oluşturulması

Araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarının eşdeğer olduklarını belirlemek amacıyla aşağıda belirtilen ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

1. Dil becerilerini ölçmek için hazırlanan "Türkçe Başarı testi" öntest sonuçları
2. Öz değerlendirme ölçeği öntest sonuçları

3.2.1.1.Türkçe Başarı Testi Öntest sonuçları

Çalışmanın örneklemini oluşturan her iki grubun uygulama öncesindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için her iki grupta yer alan öğrencilere Türkçe başarı testi uygulanmıştır. Uygulanan bu başarı testindeki sorular dört temel dil becerisini ölçebilecek düzeyde Avrupa Ortak Başvuru Metni tarafından öngörülen dil yeterliklerine göre hazırlanmıştır. Ön teste göre anlamlı fark olup olmadığının incelenmesi için her iki gruptaki öğrencilerin toplam puanlarının

1- Her iki grup için normal dağılım göstermesi
2- Grup varyanslarının eşit olması
3- Her bir verinin diğerinden bağımsız olması gerekmektedir.

Bu bağlamda her iki grup için betimsel istatistikler incelendiğinde 16 kontrol grubu öğrencisiyle 16 deney grubu öğrencisi arasında sayı farkının olmadığı ve kayıp verinin olmadığı görülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1

Katılımcı Sayılarına İlişkin Veriler

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Deneyöntest	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%
Kontrolöntest	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%

16 kişilik kontrol grubuyla 16 kişilik deney grubunun toplam puanlarının betimsel istatistiklerine göre her iki grubun merkezi eğilim ölçütlerinde (ortalama, ortanca değer, tepedeğer) önemli farklar olmadığı görülmüştür. Grupların basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubunun çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre normal dağılmadıkları görülmektedir. Ayrıca varyansları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubunun varyansı, 391 iken kontrol grubunun, 467 olarak elde edilmiştir ki bu da parametrik testler için gerekli olan varyans eşitliği şartının da sağlanmadığını göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 2

Deney Grubu- Kontrol Grubu Betimsel Değerler

			Statistic	Std. Error
Deneyöntest	Mean		,1563	,15625
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-,1768	
		Upper Bound	,4893	
	5% Trimmed Mean		,0347	
	Median		,0000	
	Variance		,391	
	Std. Deviation		,62500	
	Minimum		,00	
	Maximum		2,50	
	Range		2,50	
	Interquartile Range		,00	
	Skewness		4,000	,564
	Kurtosis		16,000	1,091
Kontrolöntest	Mean		,2500	,17078
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-,1140	
		Upper Bound	,6140	
	5% Trimmed Mean		,1667	
	Median		,0000	
	Variance		,467	
	Std. Deviation		,68313	
	Minimum		,00	
	Maximum		2,00	
	Range		2,00	
	Interquartile Range		,00	
	Skewness		2,509	,564
	Kurtosis		4,898	1,091

Ayrıca normallik testleri sonuçları da her iki grup için parametrik olmayan bir test yapılması gerektiğini çünkü verilerinin normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir (Tablo 3).

Tablo 3

Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Deneyöntest	,536	16	,000	,273	16	,000
Kontrolöntest	,518	16	,000	,398	16	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Veriler normal dağılım göstermediği için ilişkisiz örneklemler için t testinin alternatifi olan parametrik olmayan bir karşılaştırma testi Mann-Whitney U testi ile iki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Yapılan Mann-Whitney U testinde sıralama ölçeğinin toplam puan sıra ortalamaları arasında 1 puanlık bir fark olduğu görülmüştür. Yani kontrol grubunun öntesti deney grubunun

öntestinden 1 puan fazladır (Tablo 4).

Tablo 4

Sıralama Ölçeğinin Puanlarının Ortalamaları

	VAR00013	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00014	Deney	1	1,00	1,00
	Kontrol	1	2,00	2,00
	Total	2		

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucu, p değeri ,317 olduğu ve 0,05'den büyük olduğu için sıra toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Örneklem sayısı 41'in altında olduğu için Exact Sig (tam anlamlılık farkı) 1 olması anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Tablo 5).

Tablo 5

Mann-Whitney U Testi Sonucu Sıra Ortalamaları

Test Statistics[a]

	Toplam
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	1,000
Z	-1,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,317
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000[b]

a. Grouping Variable: VAR00013
b. Not corrected for ties.

Sonuç olarak, toplam puanlar karşılaştırıldığında kontrol grubu ile deney grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan ön testler sonucunda kontrol grubu ve deney grubu toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması iki grubun da başarı puanlarının eşit olduğunu göstermektedir.

3.2.1.2. Özdeğerlendirme Ölçeği Öntest Sonuçları

Çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olup olmadıklarını belirleyebilmek için Avrupa Ortak Başvuru Metnince belirlenen A1 dil düzeyinden hareketle oluşturulan özdeğerlendirme ölçütlerine göre katılımcıların kendi dil düzeylerini değerlendirmeleri istenmiştir. Oluşturulan bu özdeğerlendirme ölçütleri okuma-dinleme-yazma-konuşma ve karşılıklı konuşma becerilerini ölçmeye yöneliktir. Katılımcıların Türkçe

seviyelerinin ön testte de belirtildiği üzere 0- 0,99 aralığında "hiç yapamam"olarak belirtildiği görülmüştür. Her iki grubunda öz değerlendirmesinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu da her iki grubun birbirine denk olduğunu ve A1 basamağında belirtilen dilsel yeterliğe sahip olmadıklarını göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, başarı testi, tutum ölçeği ve öz değerlendirme ölçeği olmak üzere 3 farklı nicel veri toplama ölçeği ile açık uçlu soruların oluşturduğu nitel veri toplama ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler üç farklı nicel veri toplama aracı yardımıyla toplanmıştır. Öğrenenlerin Türkçeye yönelik tutumlarını ölçmek için "Tutum ölçeği", özdeğerlendirmelerini yapabilmeleri için " Özdeğerlendirme ölçeği" ve başarılarını ölçebilmek için "Başarı testi" uygulanmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1.1. Tutum Ölçeği

Çalışmada kullanılan ölçek Abidin, Mohammadi ve Alzwari (2012) tarafından İngilizce Öğrenenlerin İngilizceye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Boonransri ve arkadaşlarının 2004 yılında geliştirdiği ölçekten hareketle oluşturulmuş olup ölçeğe Gardner'in 1985 yılında hazırladığı tutum ve motivasyonla ilgili maddeler de dâhil edilmiştir. Toplamda 45 maddenin yer aldığı ölçek 5'li likert tipine göre düzenlenmiş olup 30 olumlu ve 15 olumsuz maddeden oluşmaktadır. 45 maddeden oluşan ölçek öğrenenlerin tutumlarını davranışsal, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç alt alanda ölçmeyi amaçlamaktadır.

3.3.1.2. Özdeğerlendirme Ölçeği

Özdeğerlendirme ölçeği Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen dil yeterliklerinden hareketle oluşturulmuştur. Metindeki A1 ve A2 seviyesinde olan öğrenenlerin kazanımları incelenmiş olup standart bir ölçek haline getirilmiştir. Hazırlanan ölçek 2014-2015 eğitim öğretim yılında Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesinde Türkçe öğrenen 80 öğrenciye uygulanmış olup Cronbach Alfa değeri, 874 olarak bulunmuştur ve alan uzmanlarınca değerlendirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçek kendi içerisinde alımlama ve üretme olarak ikiye ayrılmış ve yazma, konuşma, okuma

dinleme olmak üzere toplamda dört alt boyuta ayrılmıştır. Ortak başvuru metninde konuşma becerisi karşılıklı konuşma ve kendini ifade etme olarak ikiye ayrılmış olmasına rağmen hazırlanan ölçekte tek bir başlık altında verilmiştir. Ölçekte A1 düzeyi için toplam 28 madde, A2 düzeyi için 16 madde bulunmaktadır. A1 düzeyinde dinleme becerisini ölçmek için 4 madde, okuma becerisini ölçmek için 8 madde, konuşma becerisini ölçmek için 11 madde ve yazma becerisini ölçmek için 5 madde bulunmaktadır. A2 düzeyinde dinleme becerisini ölçmek için 3 maddeye, okuma becerisini ölçmek için 4 maddeye, konuşma becerisini ölçmek için 4 maddeye ve yazma becerisini ölçmek için 5 maddeye yer verilmiştir. Ölçek Kesinlikle yapabilirim (5), Yapabilirim (4), Yapamayabilirim (3), Yapamam (2), Kesinlikle yapamam (1) olmak üzere 5'li likert türünde derecelendirilmiştir.

3.3.1.3. Başarı Testi

Başarı testini oluşturmak için alanyazında çeşitli çalışmalar yapılmış olup bu çalışmalar neticesinde Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen dil düzeylerine ve kazanımlarına uygun olarak hazırlandığı belirtilen yabancı dil sınavları incelenmiştir. Uluslararası alanda geçerliği olan bu sınavlardaki madde kapsam geçerlikleri ve ayırıcılık güçleri incelenmiştir. Kullanıcıların İngilizce dil yeterlikleri ölçmek üzere hazırlanan ve dünya çapında geçerliği olan *IELTS* sınavından 5 örnek incelenmiş ve yine kullanıcıların dilsel yeterliklerini ölçmek üzere Cambridge Üniversitesi tarafından hazırlanan Cambridge English Level 1 Certificate adlı 5 sınavıyla karşılaştırılmıştır. Fransa tarafından hazırlanan ve Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun olduğu belirtilen DELF sınavlarından alınan 5 örnek sınav incelenmiş ve araştırmacı tarafından içerik analizi yapılmıştır. İngilizce ve Fransızca sınavlarından elde edilen veriler Almanya Goethe Üniversitesi tarafından hazırlanan "Fit in Deutsch" sınavıyla da karşılaştırıldıktan sonra sınava yönelik hazırlanan ölçek maddeleri Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki kazanımlarla karşılaştırılarak standart bir başarı testi oluşturulmuştur. Oluşturulan başarı testi iki alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve çalışma öncesinde kullanılmadan önce 40 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda madde ayırt ediciliği ve güçlükleri göz önünde bulundurularak A1 sınavı dinleme becerilerini ölçmek üzere 12 madde, okuma becerilerini ölçmek üzere 15 maddeden oluşan çoktan seçmeli, açık uçlu ve doldurma türü sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan sınava ilişkin bilgiler nicel verilerin çözümlenmesiyle ilgili olan bölümde (şekil 49) sunulmuştur.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1 Görüşme Formu

Görüşme, yirminci yüzyılın son çeyreğinde pek çok alanda özellikle de sosyal bilimler alanında en sık kullanılan etkili bir veri toplama araçlarından biridir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 129). Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir" (Briggs 1986'dan aktaran Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 129). Görüşme araştırmacılara ölçekler ve anketler yardımıyla toplanan bilginin teyidini sunmakla birlikte çalışmada toplanan verilerin inandırıcılığını da artırmaktadır. Özellikle dil öğretim sınıflarında uygulanan bir yöntemin öğrenenler üzerindeki etkisini, olumlu ve olumsuz yanlarını öğrenmek için kullanılan en uygun veri toplama tekniğidir. Kendi içerisinde yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme türü olarak ikiye ayrılan görüşme tekniğinin en önemli değişkeni soruların önceden hazırlanması veya sohbet tarzı olarak o anda sorulmasıdır. Soruların önceden hazırlanabildiği ve ihtiyaç halinde ek soruların sorulabileceği görüşme formu tekniği bu çalışmada verilerin toplanmasında öğrenenlere ve çalışmayı uygulayanlara esneklik sağlaması bakımından tercih edilen tekniktir. Görüşme formu tekniği "görüşme sırasında irdelenecek sorular veya konular listesini kapsar" (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 132). Standartlaştırılmış görüşme formunda önceden hazırlanan soruların görüşme esnasında değiştirilmesi olanak dâhilinde olmaması bakımından görüşme formu yöntemi kullanılması uygun bulunmuştur. "Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir" (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 129).

Alanyazının taranması sonucunda uygulanan yöntemin özelliklerini de kapsayan ve çalışmanın inandırıcılığını ve güvenirliğini artırabilecek tarzda sorular görüşme öncesi hazırlanmış ve alan uzmanları tarafından teyit edilmiştir. Gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra elde edilen sorular çalışmacı tarafından deney grubundan seçkisiz yönteme göre seçilen altı öğrenciye sorulmuştur. Bu noktada her öğrenciye belirlenen sorular sorulmaya çalışılmış kimi zamanda tekrardan kaçınmak adına öğrenciler tarafından vurgulanan başlıklarla ilgili sorular sorulmuş ve öğrenenlerin cevapları arasında karşılaştırmalar yapmaları sağlanmıştır. Verilerin kaydı araştırmacı tarafından ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi

Çalışma karma yaklaşım modeline uygun olarak gerçekleştirildiği için çalışma sonucunda toplanan veriler nicel ve nitel veriler olmak üzere ikiye ayrılmış olup öncelikle nicel verilerin çözümlenmesi yoluna gidilmiştir. Sayısal verilerin çalışmaya sunduğu bilgiler elde edilen nitel bilgilerin çözümlenmesiyle güçlendirilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Çalışma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını öğrenmek için kullanılan ve uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere her gruba aynı anda iki defa uygulanan tutum ölçeğiyle elde edilen veriler, Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başladıkları ilk gün öntest olarak uygulanan ve uygulama sonrasında da tekrar uygulanan başarı testiyle elde edilen veriler, öğrencilerin kendi özdeğerlendirmelerini süreç başında ve sonunda değerlendirdikleri özdeğerlendirme ölçeği yardımıyla toplanan veriler çalışmanın nicel verilerini oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 20 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde aşağıda belirtilen test türleri kullanılmıştır.

Başarı testi	Mann-Whitney U ve T-testi
Tutum	Mann-Whitney U ve T-testi
Özdeğerlendirme	Mann-Whitney U ve T-testi

Şekil 48. Nicel verilerin analizinde kullanılan test türleri

A1 ve A2 olmak üzere iki ayrı sınavdan oluşan başarı testi 4 alt beceriden oluşmaktadır. Her becerinin ağırlığı uluslararası sınavlarda olduğu 25 puan üzerinden hesaplanmış olup her bölümden alınacak minimum puan 5 olarak belirlenmiştir. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri olmak üzere 4 beceriyi ölçmek üzere hazırlanan başarı testinin içeriği ve puanlaması aşağıda belirtildiği gibidir.

SINAV	BECERİLER	SORU TÜRLERİ	Adet	Ölçülen kazanım	PUAN	Toplam
A1 SINAVI	**Okuma Becerileri**	Çoktan Seçmeli Soru	6 adet	Bir Mesajdaki metinle ilgili sorulara uygun cevapları anlayıp işaretleme	**4x1.5=6** **2x2=4**	**25 puan**
		Görsel Okuma Çoktan Seçmeli	6 adet	Görsel veya sayısal ifadeleri dilselleştirme ve çıkarım yapabilme, yorumlama	**3x2=6** **3x1=3**	
		Açık Uçlu Soru	3 adet	Dönüştürme stratejisi	**3x2=6**	
	Yazma Becerileri	Kişisel bilgi formu	1 adet	Kendisiyle ilgili bir bilgi formunu doldurabilme	**4x1=4**	**25 Puan**
		Görsellerden yararlanma	1 adet	3.kişilerle ilgili betimlemeleri uygun sıfatları kullanarak yapabilme	**6x1=6**	
		Bir e-postaya cevap oluşturabilme	1 adet	Şimdiki Zamanın kullanımı ve metin oluşturabilme	**8x1=8**	
		Bir adres veya yol tarifi yapabilme	1 adet	Emir ifadelerinden yaralanabilme	**7x1=7**	
	Dinleme Becerileri	Açık uçlu sorular	1 adet	Verilen soruya dinleyerek cevap yazma	**1x2=2**	**25 Puan**
		Dikte Soruları	5 adet	Boş bırakılan ifadeleri dinleyip tamamlama	**3x2=6** **2x1.5=3**	
		Çoktan Seçmeli soru	2 adet	Sayılarla ilgili ifadeleri dinleyip işaretleme, dilsel gösterilenleri gösterenlerle eşleştirme	**2x2=4**	
		İfadelerle görselleri eşleştirme	4 adet	Dilsel ifadelerin çağrıştırdığı gösterilenleri bulabilme	**4x2.5=10**	
	Konuşma Becerileri	Kontrollü mülakat Karşılıklı konuşma Bir konuşmayı canlandırma		Kendisiyle ve ailesiyle ve yakın çevresiyle ilgili, günlük hayatta ihtiyaç duyduğu ifadelerle ilgili, hobileri ile ilgili sorulara cevap verebilme Kartlarda yazılı olan kelimelerle ilgili sınav sorumlusuna soru sorma Verilen bir durumla ilgili senaryoyu canlandırabilme rol alma		**25 Puan**

A2 SINAVI	**Okuma Becerileri**	Açık uçlu çıkarım sorusu	**4 adet**	Görsellerle desteklenen mesajları okuma ve mesajlardan çıkarım yapabilme ve istenilen bilgiye ulaşabilme	**4x2,5=10**	**25 puan**
		Doğru yanlış işaretleme	**6 adet**	Yüzey yapısı değiştirilen ifadelerin derin yapıda eşdeğer olup olmadığını fark edebilme	**6x2=12**	
		Çoktan seçmeli soru	**1 adet**	Derin yapıdaki bir ifadeyi anlayabilme ve yüzey yapıdaki eşdeğerini bulabilme	**1x3=3**	
	Yazma Becerileri	Bir e-postaya cevap yazabilme	**1 adet**	Kendisi veya içerisinde bulunduğu bir durumla ilgili sorulan sorulara yönelik e posta yazabilme	**1x15=15**	**25 puan**
		Tavsiye içeren bir mektup veya ileti yazabilme	**1adet**	Emir ve istek bildiren ifadeleri tavsiye vermek için kullabilme	**1x10=10**	
	Dinleme Becerileri	Eksik bırakılan özgeçmişteki bilgileri doldurabilme	**10 adet**	Bir kişiyle ilgili basit özgeçmiş bilgilerini tamamlama	**0,6x10=6**	**25 puan**
		Doğru seçeneği işaretleme	**8 adet**	Bir konuşma metninde geçen konuşmaları takip edebilme ve ilgili bilgiyi seçip işaretleme	**1x8=8**	
		Dinlediği bilgileri ayırt etme	**10 adet**	Verilen ifadelerin hangilerine dinlenilen metinde yerildiğini bulma	**0,6x10=6**	
		Sözel mesajlardaki yer tariflerini bulabilme	**1 adet**	Yer yön bildiren ifadeleri dinleyerek bir kişini adresini verilen görsel üzerinden bulabilmek	**5X1=5**	
	Konuşma Becerileri	Kontrollü mülakat		Kendi yaşam koşullarını, geçmişini ve güncel durumunu yalın ifadelerle anlatabilme. Basit bir dille ailesi, kendisi ve yakın çevresi hakkında konuşabilme		**25 puan**
		Karşılıklı konuşma		Rutin hayatıyla ilgili kişisel ve yakın çevresiyle ilgili bir karşılıklı konuşmayı başlatma ve sürdürme		
		Bir konuşmayı canlandırma		Hastane, alışveriş merkezi gibi olağan dil kullanım alanlarındaki dilsel iletişimi gerçekleştirebilme		

Şekil 49. Başarı testinin içeriği ve puanlanması

Yukarıdaki sınav içerik ve puanlama tablosunda da görüldüğü gibi dinleme ve okuma sınavları için her sorunun doğru ve eksiksiz yanıtına verilecek puanlar standart olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin sözlü ve yazılı becerilerini ölçmek için ise yine uluslararası geçerliği kabul edilen sınavların üretim becerilerine yönelik hazırlamış oldukları değerlendirme rubrikleri incelenmiş ve alan uzmanlarıyla birlikte standart bir değerlendirme rubriği oluşturulmuştur. Üretim becerilerinden konuşma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan rubrik aşamalı değerlendirme rubriğidir. Bu rubrik daha önce de belirtildiği gibi üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kontrollü mülakat olarak nitelendirdiğimiz sınav görevlisi tarafından sorulan sorulara cevap vermeyi ölçmeyi amaçlayan bölüm, ikinci bölüm sınava giren adaylara önceden hazırlanmış soru kartlarının verildiği ve bu kartlarda belirtilen konularla ilgili sınav görevlisine soru sormalarının istendiği bölüm, üçüncü bölümde ise verilen durumlarının canlandırılmasının istendiği bölümdür. Bu üç bölümde de sırasıyla kendini ifade etme, ifade edileni anlama ve karşılıklı iletişim ölçülmek istenmektedir. Birinci bölümün değerlendirme cetvelindeki toplam puanı beş puan, ikinci bölümün dört puan ve üçüncü bölümün de dört puan olarak hesaplandığı bir ölçektir. Ölçekte puan aralıkları 0,5 -1 aralığındadır. Üç ana bölümden oluşan rubriğin her ana bölümün değerlendirilmesine etki eden dört bileşeni bulunmaktadır. Dil kullanıcılarının dilsel perfonmanslarına etki eden bu dört bileşen rubrikte sırasıyla edimsel bilgiyi, kelime hâkimiyetini, dilbilgisel doğruluğu ve sesletimsel hâkimiyeti kapsamaktadır. Her bir alt bileşen için öngörülen puan değeri üç olarak belirtilmiştir. Ölçekteki maddeler 0,5-1 aralığında düzenlenmiş ve toplamda 25 puanın elde edildiği standart bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin puanlaması aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir. Detaylı ölçek ise ekte belirtilmiştir.

1.

Bölüm Kontrollü Mülakat	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5

2.

Karşılıklı konuşma	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4

3.

Bir konuşmayı canlandırma	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4

(Ctrl)

Temel nezaket kurallarını söz eylemlerde kullanabilir.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Kelime hâkimiyeti

Somut durumlara ilişkin temel sözcük dağarcığı ve ifadeleri kullanabilme	0.	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Dil bilgisel doğruluk

Çok basit dilsel yapıları sınırlı bir şekilde kullanabilme	0.	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Fonetik hâkimiyet

Daha önce duyduğu veya bildiği dilsel ifadeleri ve kelimeleri anlaşılır şekilde seslendirebilme	0.	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Şekil 50. Konuşma ölçeği ve içeriği

Değerlendirme ölçekleri ve madde puanları sonucunda elde edilen Kontrol ve Deney grubu başarı testi puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını anlamak üzere bağımsız gruplar için t-testi ve Man Whitney-U testi yapılmıştır.

Uygulama öncesinde ve sonrasında çalışmanın kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını ölçmek ve Türkçeye yönelik tutumlarında bir farklılık olup olmadığını görmek için uygulanan toplamda 45 maddenin yer aldığı ölçek 5'li likert tipine göre düzenlenmiş olup 30 olumlu ve 15 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki olumlu maddeler aşağıda gösterildiği gibi puanlanmıştır. Ölçekte bulunan 15 olumsuz madde ise ters çevrilerek hesaplanmıştır.

Ölçek seçenekleri	**Puanlama**
Kesinlikle katılmıyorum	1,00
Katılmıyorum	2,00
Kararsızım	3,00
Katılıyorum	4,00
Kesinlikle katılıyorum	5,00

Şekil 51. Tutum ölçeğinin puanlanması

Denel işlemler sonrasında hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin kendilerini değerlendirmelerine yönelik öz değerlendirme ölçeği hazırlanmıştır. Ölçek beşli Likert tipinde düzenlenmiş olup olumsuz madde içermemektedir. Ölçekteki maddeler Avrupa Ortak başvuru metni A1 ve A2 kazanımları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. A1 ve A2 seviyesi sonunda iki ayrı değerlendirme gibi uygulanan ölçek SPSS' e programına toplam A puanı olarak girilmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde ölçekte dinleme becerilerini ölçmeye yönelik 7 madde, okuma becerilerini ölçmeye yönelik 12 madde, konuşma becerilerini ölçmeye yönelik 15 madde, yazma becerilerini ölçmeye yönelik 10 maddeye yer verilmiştir. Toplamda 44 maddenin yer aldığı ölçekte maddeler aşağıda belirtildiği şekilde numaralandırılmıştır.

Ölçek seçenekleri	**Puanlama**
Hiç yapamam	1,00
Yapamam	2,00
Yapamayabilirim	3,00
Yapabilirim	4,00
Kesinlikle yapabilirim	5,00

Şekil 52. Özdeğerlendirme ölçeği ve puan değeri

3.4.2. Nitel verilerin çözümlenmesi

Nitel verilerin çözümlenmesinde katılımcıların çalışma sürecine ve çalışmaya yönelik öznel bakış açıları değerlendirilmektedir. Nitel veriler toplanırken bir taraftan da değerlendirilmesi yapılmıştır. Çünkü nitel verilerde veri toplama aşaması ve veri değerlendirme aşaması eş zamanlı olarak yapılabilir. Bu eş zamanlılık verilerin tekrar tekrar değerlendirilmesine olanak tanır. Bu veriler yardımıyla elde edilen bilgi birikimli bir bilgidir. Araştırmacının verileri betimlemesi, sınıflaması, analiz etmesi ve yorumlaması gerekmektedir. Toplanan veriler yardımıyla önemli değişkenleri fark ettiği ve hangi bilgileri çalışmaya dâhil edeceğine karar verdiği bir süreçtir (Bogdan & Biklen, 1992). Çalışma kapsamında toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yardımıyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde "elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir" (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 224).

3.4.3. Ölçüm Güvenilirliği

Uluslararası sınavlardan hareketle araştırmacı tarafından uygulanmış olan ölçme araçlarıyla ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Ölçüm güvenilirliği Cronbach alfa yöntemiyle hesaplanmıştır. Alt boyutların toplam puanları ve testtin toplam puanı arasında Cronbach alpha değerine bakılmak üzere deney ve kontrol grubu dışında 20 kişilik iki farklı gruba ölçek uygulanmış olup Cronbach alpha değeri ilk çalışmada 0,811 olarak bulunmuş, yapılan ikinci çalışmada ise 0,796 olarak bulunmuştur. Bu da ölçme aracının güvenilir ve kapsam geçerliğine sahip olduğunu göstermiştir. Denel işlemler öncesinde ve sonrasında öğrencilerin tutumlarını ölçmeye yönelik uygulanan ölçek Abidin, Mohammadi ve Alzwari (2012) tarafından İngilizce Öğrenenlerin İngilizceye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmış olup Cronbach's Alpha değeri 0.878 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach's Alpha değeri tekrar hesaplanmış ve 0.864 olarak bulunmuştur. Bu iki değerin birbirine yakın olması ölçek yardımıyla elde edilen verilerin güvenilir ve tutarlı veriler olduğunu göstermektedir. Güvenirlik "aracın kendisine değil, bir bellilendirme aracı ile elde edilmiş ölçümlere işaret eder" (Linn & Gronlund, 2000; Linn & Miller, 2005' den aktaran Bademci, 2006, s. 1).

Çalışmaya katılanların kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlayacak şekilde hazırlanmış olan özdeğerlendirme ölçeğinin Cronbach Alfa değeri araştırmacı tarafından hesaplanmış ve

,910 olarak bulunmuştur. Çalışmada kullanılan tüm ölçme araçlarıyla toplanan verilerin Cronbach Alfa değerlerine bakıldığında verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.5. Denel İşlemler

3.5.1. Süreç Öncesi Normlar

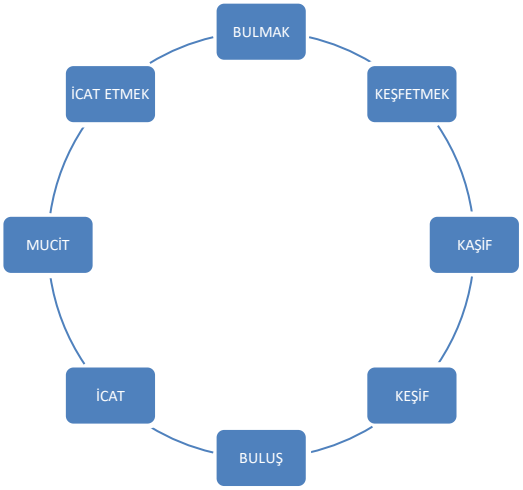
Denel işlemler için sınıf oluşturma süreci öncesinde hem Türkçe merkezince yapılan seviye tespit sınavlarından alınan puanlar hem de ön testlerden alınan puanlar incelendiğinde öğrencilerin Türkçeyi hiç bilmedikleri tespit edilmiş olup deney ve kontrol grupları oluşturulmaya başlanmıştır. Hem kontrol hem de deney grubundaki öğretmenler alanlarında tecrübeli öğretmenlerdir. Kontrol grubunda yapılan ders dil öğretim yöntem ve yaklaşım ilkeleri referans alındığında geleneksel yöntem adıyla tabir edebileceğimiz dil bilgisi ağırlıklı bir yöntemdir. Deney grubunda ise dil öğretiminde kullanımsal bilgiye ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına ağırlık veren esnek bir yaklaşım olan eylem odaklı yaklaşım referans alınmıştır. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğu Fransızca, İngilizce ve Arapça dillerinden en az birini anadil olarak kullanmaktadır. Kontrol grubunda öğrencilerin dilsel birikimleri öğretim süreci içerisine dâhil edilmemiştir. Yani Türkçe öğretiminde öğrenenlerin anadillerine veya yabancı dillerine başvurulmamıştır. Deney grubunda ise öğrenenlerin çoğunluğunun ana dili Fransızca olup yabancı dilleri İngilizce veya Arapçadır. Deney grubunda ortak dil olarak belirlenen dil Fransızca'dır. Dersin sorumlusu iyi derecede Fransızca ve İngilizce bilmekte olup yabancılara Türkçe öğretimi konusunda tecrübelidir. Kontrol grubu için öğretim süreci başında dersin sorumlusu tarafından kullanılacak olan kaynak İstanbul Türkçe öğretim seti ve destek materyali olarak Hitit öğretim setine karar verilmiştir. Deney grubunda kullanılacak materyal ders sorumlusu tarafından eylem odaklı yaklaşıma yönelik daha önceden hazırlanan ders materyalidir. Ders materyali her ders kendisinden önceki ve sonrakiyle ilintili olacak şekilde önceden belirlenen hiyerarşik bir sıraya göre düzenlenmiştir. Öğrenenlerin ön bilgileri öğrenme süreci içerisinde en hassas olunan ve öğretici tarafından titizlikle takip edilen bir koşuldur. Ders planlamasında ikinci önemli koşul ise öğrenenlerin bir sonraki konuya mutlak ihtiyaç duymasıdır. İyi hazırlanmış bir ders izlencesinin mutlaka öğrenenlere ihtiyaç hissettirmesi gerekmektedir. Aksi durumda öğrenilen her şey bir bilgi seviyesinde kalacak olup kullanımsal alana yani beceriye dönüşmeyecektir. Öğrenilenlerin kullanımsal alana aktarılmasında ihtiyaç oluşturma ve ihtiyacı giderme en önemli hususlardır. Zira eyleme dönmeyen bilgi veya beceri eylem odaklı yaklaşımın doğasına

hizmet etmemektedir Bu gerçeğin göz önüne alınıp bu gerçekten hareketle oluşturulan ders içerikleri aşağıda belirtilen ilkelere uygun olmalıdır.

- *Bütünlük:* Kazandırılacak dilsel veya iletişimsel yetiler birbirinden bağımsız değildir. Bu sebeple öğretimde ayrı ayrı ele alınan beceriler ünitelerde bir bütünlük halinde hazırlanmıştır.
- *Aşamalılık:* Dil öğretimi kolaydan zora veya basitten karmaşığa sıralamasından ziyade öncelik sonralık esasına dayanmaktadır. Önce verilmesi gereken bilgiler verilmemesi durumunda bir sonraki aşamada aksaklıklar meydana gelmektedir. İyelik ekleri verilmeden var/yok kullanımlarının verilmesi gibi
- *Hiyerarşi:* Türkçe eklemeli bir dil olması sebebiyle eklerin hiyerarşisi önemlidir önce öğrenilenlerle sonra öğrenilenler arasında hiyerarşik bir ilişki vardır. İsimler ve fiillere gelen eklerin sırası Türkçede gelişigüzel değildir. Cümle öğeleri de dâhil olmak üzere bu hiyerarşiden etkilenmektedir. "Dilsel çıktılar, çekilim alanlarında tabana çekimlenen dilbilgisel birimlerin belli bir düzen içinde tabana eklemlendiklerini sezdirmektedir. Bu dizilim Tabana Yanaşıklık Hiyerarşisi (Hierarchy of Contiguity) adıyla kurala bağlanmıştır" (Sebzecioğlu, 2016, s. 157).
- *Döngüsellik:* Yabancı bir dil öğreniminde tartışmasız kabul edilen tek gerçek kelime bilgisi ve kelime öğreniminin önemi. Dil öğretiminde öğrenenlere kazandırılacak kelimelerin belirli bir düzen ve konu çerçevesinde tekrar tekrar kullanılması yani bir kelime döngüselliğinin yakalanması öğrenenlerin dili farkında olmadan bilinçaltına kaydetmesi demektir. Dil ve kelime döngüsü öğrenenlerin sık kullanılan ifadelere aşina olmasını sağlar.
- *Sarmallık:* dersin içeriğini oluşturan konular (özellikle dil bilgisi) zaman ilerledikçe kendisini tekrara düşmesi ve her tekrarda bu bilgilere yenilerinin eklenmesidir. Konular birbiriyle ilintilidir. Birleştikçe genişler. Temelinde basit bilgi ve becerinin olduğu bu ilkede giderek kullanımsal genişliğe ve detaylandırmaya yer verilir
- *Dönüşümlülük***:** Önceleri Chomsky'nin hocası olan Z.Harris, sonrasında ise Chomsky tarafından ortaya atılan bu kuram "bir tümcenin derin yapısından yüzey yapısına geçmeyi sağlayan kural ve bu kuralın uygulanmasıyla ortaya çıkan süreç olarak tanımlanabilecek dönüşüm; dizimsel kuralların ürettiği soyut yapıları yeni yapılara ya da cümlelere dönüştürür" (Bayraktar, 2014, s. 117).
- *Üretimsellik:* Chomsky insanların sınırlı sayıda ses birimle sınırsız sayıda sözce ve tümce oluşturmasından hareketle insanların sahip olduğu dilsel mekanizmayı açıklama

eğilimindedir. Bu eğilim onu Üretici-Dönüşümsel dil bilgisi kuramına götüren dilin üretimsellik özelliğini fark etmesini ve bir insanın daha önce hiç duymadığı cümleleri kurma becerisini keşfetmesine neden olur. Hatta ona göre insanlar böylesi bir yeteneğin farkında bile değildir. Dil becerileri de bu üretimselliği sağlayacak şekilde kazandırılmalıdır.

- *Çağrışımsallık:* Çağrışım benzer veya karşıt olan gösterenlerle benzer veya karşıt olan gösterilenlerin zihinden geri çağrılmasıdır. "Anlık çağrışım ürünü öbekler yalnız herhangi bir ortak yanı bulunan öğeleri birbirine yaklaştırmakla kalmaz. Anlığımızi her durumda bunları birbirine bağlayan ilişkinin niteliğini de kavrar; böylece kaç çeşit değişik bağıntı varsa, bir o kadar da çağrışımsal dizi yaratır"(Saussure, 1985, s. 136).



Şekil 53. Çağrışımsal bağlar

3.5.2. Süreç Normları:

Yukarıdaki ilkeler doğrultusunda yapılacak etkinlikler ve dersler hazırlandıktan sonra denel işlemler için süreç başlatılmıştır. Öncelikle öğrenenlere Türk diliyle ilgili farkındalık kazandırmak için kısa bir bilgilendirme yapılması gerekli görülmüş, Türkçe ve Fransızca arasındaki farklılıklar birkaç somut örnek üzerinde gösterilmiştir. Bir dil öğreniminde cümle dizilimi, esnekliği ve eklerin uyumu öğrenenlerin anadillerinden veya yabancı dillerinden aktarılan birtakım olumsuz aktarımlardan etkilenmektedir. Yapılan bu bilgilendirme Fransızca yapılmış olup verilen bilgiler ekte sunulmuştur. Öğrenenlere A1 seviyesinde onlardan neler beklendiği ve neleri öğrenmeleri gerektiği de Fransızca olarak verilmiştir.

3.5.2.1. Öğretici Tarafından Derslerin Planlanması Ve Yürütülmesi Aşaması

Her ders öğrenenlerin ihtiyaçlarına paralel oluşturulmuş ve olası değişikler için esnek alanlar bırakılmıştır. Öncelikli olarak ilk altı saat öğrencilerin kendilerini tanıtmalarına olanak sağlayacak ifadeleri öğrenmeleri, sonrasında çevrelerindeki nesneleri tanımaları ve bunları öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Dil bilgisi yapıları veya alfabe özelliklerine bakılmaksızın, eylemlerden hareketle anlamlandırmaları ve ilk olarak dili duymaları ve yavaş yavaş iletişime geçmeleri sağlanmıştır. Günlük hayattaki ifadelere öncelik verilmiş sınıf içerisinde öğrenilen dil ile sosyal dil arasındaki yakınlığa dikkat edilmiştir. Eylem odaklı yaklaşımın en önemli özelliği olan yaratıcılığı önleyecek her türlü kısıtlamalardan uzak durulmuştur. Bunlardan en önemlisi de dil bilgisi kurallarının açıklamalı verilmesinden uzak durulmasıdır. Çünkü "Dilbilgisi dili değişmez kalıplar içinde tutuklama eğilimindedir ve onu koruyacağım derken mumyalaştırmaya yönelir" (Vardar, 2001, s. 21).

Dil bilgisi ile ilgili bir diğer bir olumsuzluk ise öğrenenlere sunulan dil bilgisi formülleridir. Bu formüller dilin doğasına uygun olmadığı gibi aynı zamanda yaratıcılığa da ket vurmaktadır. Kuralları ve ekleri açıklamalı vermek öğrenenlerin söz ile eylem arasındaki ilişkiyi anlamlandırmalarını engellemek demektir. Öğrenenlere dil durumlarını anlamaları için olabildiğince bol örnek verilip onların bazı çıkarımlara varmaları sağlanmıştır. Öğrenenlerin sormadığı hiçbir bilgiye yer verilmemiştir. Bu sebeple öğrenenlerin sorgulamaları ve ihtiyaç oluşturmaları beklenmiştir, bilgi ona ihtiyaç duyduğu anda verilmiştir.

Eylem odaklı yaklaşımın temelinde yapılandırmacılık felsefesi yatmaktadır. Bu sebeple dil sınıflarında yaratıcılığı önleyecek kısıtlamalardan kaçınmak gerekmektedir. İster bilgi olsun ister beceri, bir şeyin öğrenildiği anda öğrenenin bir dilsel ihtiyacına cevap vermesi beklenmektedir. Bu yukarıda belirttiğimiz aşamalılık ilkesiyle ilintilidir. Bu ilke zincirin bir parçası olmayacak bilgiyi yük olarak görür. Bu sebeple, bilgi yükünden ve dil bilgisi yükünden kaçınılmıştır.

Kelime öğretimi, dilbilim bölümünde ayrıntılı olarak değindiğimiz gibi dil öğretiminin temel amacı olan iletişim ve etkileşimi sağlamak üzerine kuruludur. Öğrenenlerin dil göstergesini oluşturan gösteren ve gösterileni, yani anlam ve sözü bir bağlam içerisinde anlamlandırmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.2.2. Eylem Odaklı Yaklaşıma Yönelik Denel İşlemlerin hazırlanması

Seviyenin tanımlanması

Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre A1 ve A2 seviyesindeki dil kullanıcılarının sahip olması beklenen yeterlikler aşağıda belirtilmiştir

A1	Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.
A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışılagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.

Şekil 54. A1 ve A2 seviyesinin tanımlanması. *AOBM*. (2001). Ankara: MEB.

Yukarıda belirtilen dil seviyeleri Türkiye'de öğretilmekte olan tüm diller ve yabancı dil Türkçe programları için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından becerilere ayrılarak detaylandırılmıştır. Dilsel becerilere göre A1 kazanımları aşağıdaki şekilde gösterildiği gibidir.

DİNLEME	Kendisi ile ya da ailesiyle ilgili veya kendi çevresinde var olan somut şeyleri bildiği sözcüklerle çok basit cümlelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilir.
OKUMA	Tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiği adları, sözcükleri tek tek ve çok basit cümleleri anlayabilir.
KONUŞMA	KARŞILIKLI KONUŞMA Konuşma arkadaşı biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir şekilde söylerse ve söylemek istediklerinde kendisine yardımda bulunursa kendisini basit bir biçimde ifade edebilir. Ihtiyaç hâlinde çok iyi bildiği konularla ilgili basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlayabilir. SÖZEL ÜRETİM Tanıdığı kişileri ve oturduğu yeri betimlemek icin basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve cümleleri kullanabilir.
YAZMA	Tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilir; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilir.

Şekil 55. Dilsel beceriler ve A1 basamağı. Yabancı diller Türkçe A1 seviyesi kurs programı. (2017). Ankara: MEB.

Dilsel becerilere göre A2 kazanımları aşağıda gösterildiği gibidir.

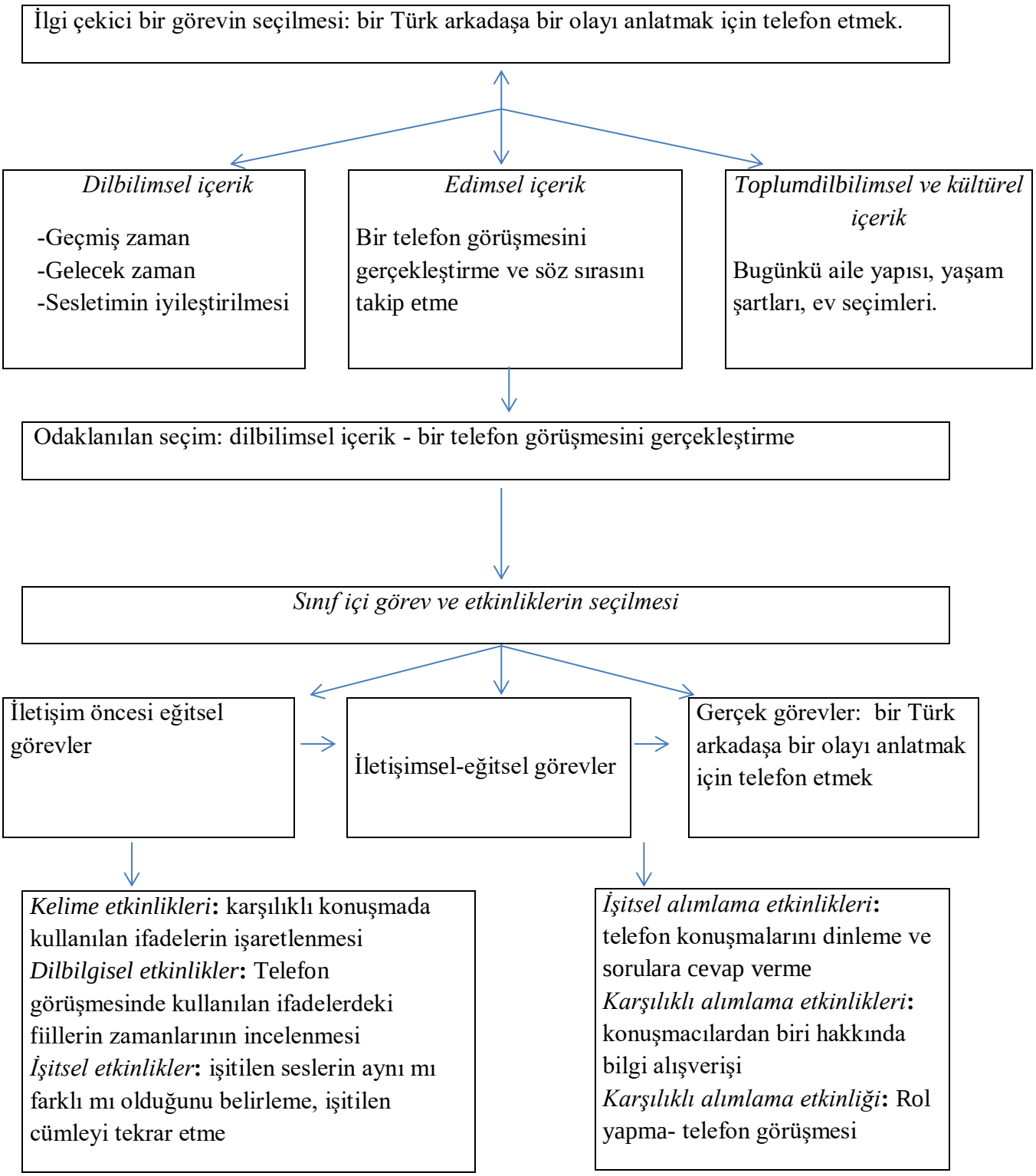
DİNLEME	Temel kişisel bilgiler, aile bilgileri, alışveriş, yakın çevre ve iş gibi kendisini yakından ilgilendiren konulara ilişkin anlatımları ve sıklıkla karşılaşılan kelime dağarcığını anlayabilir. Kısa, net ve basit mesajların ve duyuruların ana noktalarını anlar.
OKUMA	Çok kısa ve basit metinleri okuyabilir. Reklam, prospektüs, menü ve tarife gibi gündelik belgelerde belirli özel bir bilgiyi bulabilir, kısa ve basit kişisel mektupları anlayabilir.
KONUŞMA	KARŞILIKLI KONUŞMA Bilindik ve alışılagelmiş konularda, basit ve doğrudan bilgi alışverişini gerektiren sıradan iş ve görevlerde iletişim kurabilir. Genel olarak bir konuşmayı kendi başına sürdürebilecek kadar anlamasa da çok kısa olan sosyal bilgi alışverişleriyle başa çıkabilir. SÖZEL ÜRETİM Ailesini, başka kişileri, yaşam koşullarını, eğitim geçmişini, şu andaki veya en son işini basit bir şekilde betimlemek için bir cümle dizisinden ve anlatımdan yararlanabilir.
YAZMA	Temel ihtiyaçlar ile ilgili basit ve kısa not ve mesajlar yazabilir. Çok basit kişisel bir mektup, örneğin bir teşekkür mektubu yazabilir.

Şekil 56. Dilsel beceriler ve A1 basamağı. Yabancı diller Türkçe A1 seviyesi kurs programı. (2017). Ankara: MEB

3.5.2.3. Programın Oluşturulması ve Derslerin Planlanması

Programın hazırlanmasında Avrupa Ortak Başvuru Metninden (www.coe.int/lang-CEFR) ve Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu dil öğretim programlarından yararlanılmıştır. Programda belirtilen kazanımların edinilmesi için A1 seviyesinde 120 saat ders A2 seviyesinde 160 saat ders yapılmıştır. Belirlenen bu ders saatleri MEB tarafından Türkçenin farklı yapısı göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Dersler eylem odaklı yaklaşımın ön gördüğü biçimde öğrenenlerin dili anlamalarına ve kullanmalarına olanak tanıyacak şekilde planlanmıştır. Her ders bir önceki dersin ön koşulu olacak şekilde planlanmış ve uygulanmıştır. Bu sebeple kimi zaman uygulama esnasında planlamalarda değişikliğe gidilmiştir. Öğrenenlerin yerine getirmeleri gereken görevler, içerik ve aktivitelerin yer aldığı bir şemada gösterilmiştir. Şema, Robert & Rosen & Reinhardt (2011, s.137) tarafından Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda eylem odaklı yaklaşıma göre dersin planlanması üzerine yazdıkları kaynak kitaptan çevirisi yapılarak uyarlanmıştır.

Şema: İçerik, görev ve aktivitelerin bir araya getirildiği bir şema örneği



Şekil 57. Görevler, içerik ve aktivitelerin yer aldığı bir şema örneği (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011, s. 137).

Eylem Odaklı Yaklaşıma Yönelik Hazırlanmış Bir Ders Planı

Düzey: A1
Beceri: Okuma Becerileri
Alt beceri: Kelime (aile üyelerini tanıma)
Konu: Benim ailem
Ön bilgiler: İşaret zamirleri/sıfatları (Bu-şu-o); soru eki (mi);Bulunma eki (de); imek fiili; (var /yok)
Hedef: Bir aileyi tanıma, akrabalık ilişkilerini kavrama, (İyelik ekleri ve tamlamaların kullanımına alışma)
Süre: 45 dakika
Aktiviteler: Bağlamsallaştırma, okuma, anlamayı sağlama, özümseme
Materyal türü: Öğretim amaçlı
Kazanımlar: Basit ve kısa metinleri görseller yardımıyla anlama, sahiplik içeren ifadeleri anlama, akrabalık ilişkilerini anlayabilme
Değerlendirme: öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, bütüncül değerlendirme

Şekil 58. A1 okuma becerileri bir ders planı.

Bireysel Çalışma: Öğrenenlerin ön bilgilerini harekete geçirmek için öncelikle öğrenenleri hatırlama basamağından geçirmek gerekmektedir. Bu basamak aşamalı öğrenmelerde Bloom ve öğrencileri Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından da ilk basamak olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla öncelikle öğrenenlerin bilgiyi tanıması, hatırlaması ve uzun süreli belleğinden çağırması beklenmektedir.

Lütfen aşağıdaki kelimelerin anlamlarını yazınız ve bir cümle yapınız.

Kelime	*Anlam*	*Cümle*
Anne :		
Baba:		
Erkek kardeş:		
Kız kardeş:		
Anneanne:		
Babaanne :		
Dede:		
Teyze:		
Amca :		
Dayı:		
Ağabey:		

Okuma öncesi soruları (birlikte çalışma):

1. Bu fotoğrafta kaç kişi var? _____-
2. Onlar mutlu mu? _____
3. Onlar neredeler?_____
4. Sizin ailenizde kaç kişi var?_____

Okuma sırası soruları: Bireysel çalışma

Ben kimim? Lütfen kutucuklarla kişileri eşleştiriniz.

BENİM AİLEM



Benim adım Hafize
Ben 68 yaşındayım

Benim adım Muazzez
Ben 48 yaşındayım

Benim adım Kuddusi,
Ben 52 yaşındayım

Benim adım Cevahir,
Ben 32 yaşındayım

Benim adım Nadir,
Ben 71 yaşındayım

Benim adım Nazan,
Ben 17 yaşındayım

Benim adım Zekai,
Ben 16 yaşındayım

Merhaba, Benim adım Cevahir. Bu benim ailemin fotoğrafı. Benim çok büyük bir ailem var. Ailemde kimler mi var? Dedem, babaannem, annem, babam, kız kardeşim, erkek kardeşim ve ben. Kız kardeşimin adı Nazan, o 17 yaşında ve öğrenci. Erkek kardeşimin adı Zekai, o öğrenci, Onlar aynı okuldalar. Babamın adı Kuddusi, Benim babam 52 yaşında. O aşçı ama şu anda çalışmıyor, O emekli. Annemin adı Muazzez, o 48 yaşında ve ev hanımı. Dedemin adı Nadir, o 71 yaşında. Babaannemin adı Hafize, o 68 yaşında. Dedem öğretmen, babaannem ise doktor. Ben 32 yaşındayım. Şoförüm ve bir taksim var. Her akşam evimizde birlikteyiz. Dedem eski anılarını anlatıyor, biz de onu dinliyoruz. Gece olunca herkes odasına gidiyor. Dedemin özel bir odası var. Onun odası çok büyük ve çok güzel. Odasında eski okul defterleri, okul fotoğrafları ve (kullandığı) eski eşyaları var.

Şekil 59. A1 okuma sırası etkinliği.

Okuma sonrası (Bireysel çalışma)

Lütfen sorulara cevap veriniz (Répondez aux questions)

1. Cevahir'in ailesinde kim doktor? _____
2. Cevahir'in babası öğretmen mi? _____
3. Cevahir'in dedesinin odasında neler var?_____

Sorulara doğru veya yanlış olarak cevap veriniz (Répondez aux questions Vrai ou Faux)

		Doğru	**Yanlış**
1	Cevahir'in kardeşleri öğrenci.		
2	Cevahir'in annesi doktor		
3	Cevahir'in ailesinde 7 kişi var.		

Resimlerle meslekleri eşleştirin (associez les métiers avec les images)

Doktor Polis Öğrenci Aşçı Garson Öğretmen



Şekil 60. Resimlerle meslekleri eşleştirme etkinliği

Lütfen metni sıraya koyunuz (Mettez les phrases en bon ordre)

A	Onların evi İngiltere'de. Kardeşim 18 yaşında ama o da evli. Kardeşim Bursa'da oturuyor.
B	Ben ailemle birlikte yaşıyorum çünkü ben bekarım. Bizim evimiz köyde.
C	Onların evi bizim evimize uzak değil
D	Benim adım Murat. Ben 19 yaşındayım. Bursa'da yaşıyorum ama Ankaralıyım.
E	Annem 52 yaşında, sarışın ve uzun boylu. Babam 55 yaşında esmer ve uzun boylu. Ağabeyim (abim) 25 yaşında, esmer. O muhasebeci. Ağabeyim evli. Onun eşi 23 yaşında. O türk değil, İngiliz.
F	Benim ailemde 7 kişi var. Annem, babam, dedem, babaannem iki kardeşim ve ben.
G	Odamda çalışma masası, yatak, elbise dolabı ve bilgisayar var ama internet yok
H	Evimizde 3 oda var. Benim küçük bir odam var.

CEVAPLAR							
1. D	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.

[5] Resimlerin alındığı adresler.

[3] http://www.fenokulu.net/portal/Blog.php?Sayfa=BlogResimlerim&UyeID=449&resimid=70

[4] http://www.kamudan.com/hangi-bransta-kac-ogretmen-alan-degistirdi-6440.html

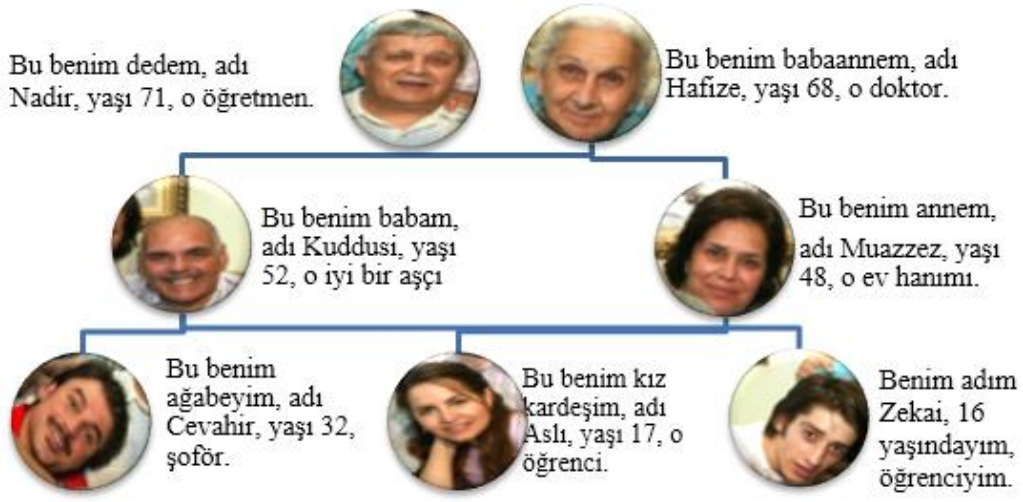
[5] http://haber.mynet.com/guncel/polis-meslektasina-acimadi-552824-1

[6] http://www.qataract.com/bilgi-kutusu/buyukelcilik/ogrenci-dosyasi-acmak/

Düzey: A1
Beceri: Yazma Becerileri
Konu: Benim ailem
Ön bilgiler: İşaret zamirleri/sıfatları (Bu-şu-o); soru eki (mi);Bulunma eki (de); imek fiili; (var /yok)
Hedef: Bir aileyi tanıtabilme, akrabalık ifadelerini kullanabilme, (İyelik ekleri ve tamlamaları kullanma), ailesi ve kendisiyle ilgili bir formu doldurabilme.
Süre: 45 dakika
Aktiviteler: Destekli yazabilme, desteksiz yazabilme, özerk yazabilme (Bir metin veya görsel desteğiyle kazandırılan dilsel yapıları kullanabilme, benzerini oluşturma, dönüştürme ve oluşturma)
Materyal türü: Dönüştürülmüş öğretim amaçlı
Kazanımlar: Görseller yardımıyla kısa ifadeler oluşturma, görselde belirtilen ifadeleri dilselleştirebilme, benzerini oluşturabilme, kısa ve basit bir metni yazabilme.
Değerlendirme: öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, bütüncül değerlendirme

Şekil 61. A1 yazma becerileri bir ders planı.

Lütfen aşağıdaki soyağacına göre sorulara cevap veriniz. (Destekli yazabilme).



Şekil 62. Destekli yazma materyali

Örnek: Hafize kim? Hafize Nadir'in eşi

1. Muazzez kim?_____
2. Aslı kim?_____
3. Zekai kim?_____
4. Kuddusi kim?_____

Sizin ailenizde kaç kişi var. Lütfen ailenizi tanıtınız (Benzerini oluşturma).

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Kendi ailenizin soyağacını oluşturun (Özerk yazabilme).

Düzey: A1
Beceri: Dinleme Becerileri
Konu: Aile bireyleri ve akrabalık ilişkileri
Ön bilgiler: İşaret Zamirleri/sıfatları (bu-şu-o); soru eki (mi);Bulunma eki (de); imek fiili; (var /yok)
Hedef: akrabalık ifadelerini anlayabilme, (İyelik ekleri ve tamlamalarla oluşan ifadeleri anlayabilme).
Süre: 45 dakika
Aktiviteler: Grup çalışması, bireysel çalışma, işbirlikçi öğrenme (anlama, uygulama, ayırt etme, birleştirme)
Materyal türü: Görsel imgeler, öğretim amaçlı
Kazanımlar: Basit ve kısa metinleri görseller yardımıyla anlama, sahiplik içeren ifadeleri anlama, akrabalık ilişkilerini anlayabilme
Değerlendirme: öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, bütüncül değerlendirme

Şekil 63. A1 dinleme becerileri bir ders planı.

Grup çalışması:

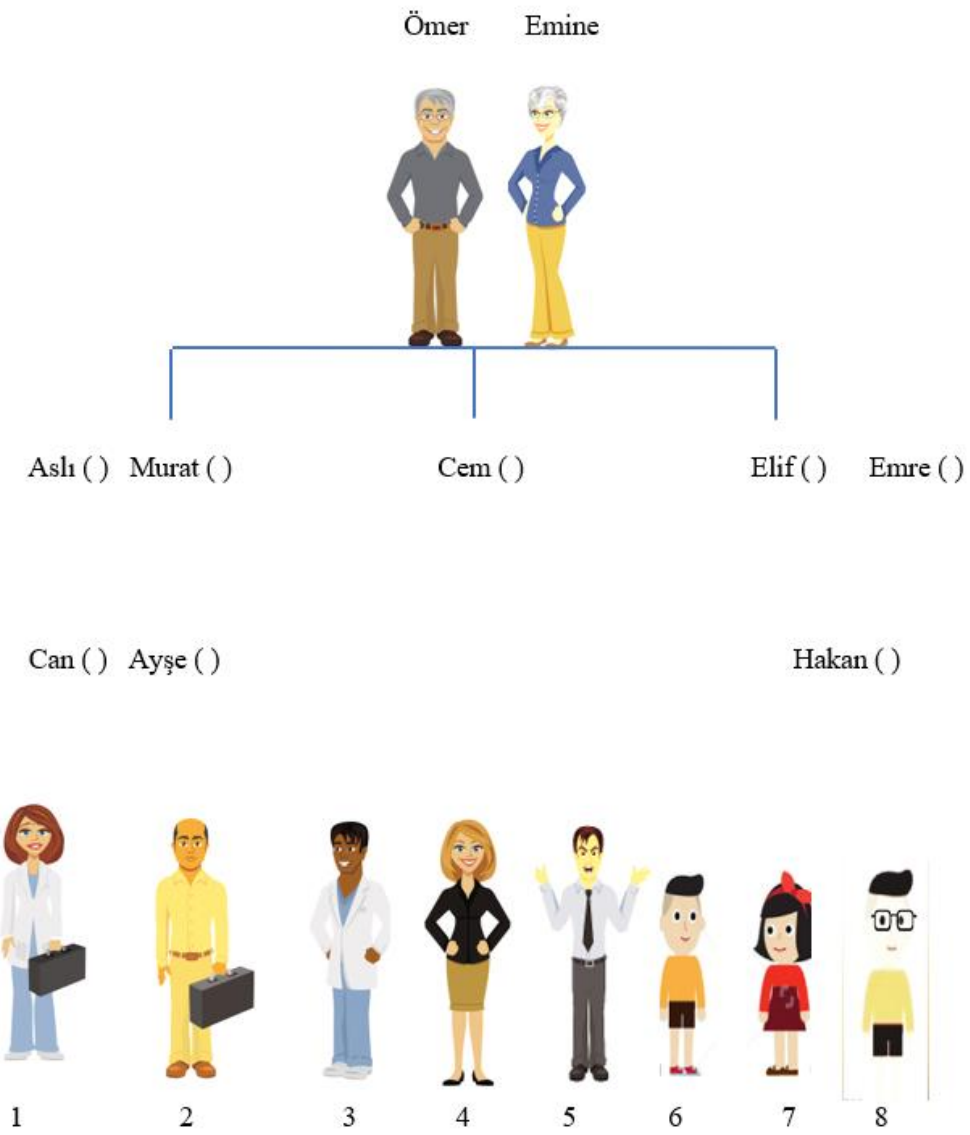
(Öğrenciler ikili gruplara ayrılır. Birinci grup öğrencileri (A grubu) ve ikinci grup öğrencileri (B grubu) için tanımlanan görevler aşağıda belirtilmiştir.

A grubu: Birinci grupta bulunan öğrencilerin görevi aile üyelerini soy ağacına yerleştirmektir
B grubu: İkinci grup öğrencilerinin görevi aile bireylerinin sahip oldukları şeyleri, fiziksel görünümlerini ve boş bırakılan diğer bilgileri doldurmaktır.
A/B İşbirliği: Elde ettikleri verilerle diğer grubun onlara soracağı sorulara cevap vereceklerdir.

DİNLEME METNİ (ÖMER'İN AİLESİ)

Merhaba, Benim adım Ömer Ben 67 yaşındayım. Ben evliyim. Eşimin adı Emine. O 59 yaşında. Bizim üç çocuğumuz var. Çocuklarımızın biri kız ikisi erkek. Kız çocuğumuz 26 yaşında. Onun adı Elif. Elif mavi gözlü ve zayıf. O çok çalışkan bir doktor. Elif evli. Onun eşinin adı Emre. Emre 29 yaşında. O bankacı. Emre çok sinirli biri. Onların bir çocuğu var. Onun adı Hakan. Hakan 6 yaşında. O öğrenci. Onun saçları ve gözleri siyah. Onun gözlükleri var. Hakan'ın iki dayısı var. Cem ve Murat. Murat evli ama Cem bekar. Murat'ın siyah bir çantası var. O öğretmen. Onun saçları yok. Murat'ın eşinin adı Aslı. Aslı 28 yaşında. Aslı çok iyi biri. O çok mutlu. Aslı öğretmen. Aslı ve Murat'ın iki çocuğu var. Çocukların birisi kız, diğeri erkek. Onların adı Ayşe ve Can. Can 5 yaşında, Ayşe 6 yaşında. Ayşe'nin kırmızı elbisesi var. Onların evi büyük mü büyük. Onların evinde 6 kişi var. Çünkü Ömer dede ve Emine babaanne orada yaşıyor. Cem, Can ve Ayşe'nin amcası. O 36 yaşında ve çok ünlü bir doktor.

A grubu: Aşağıdaki soy ağacında aile üyelerinin adları yazılmıştır. Lütfen dinleyeceğiniz metinden hareketle soy ağacındaki isimleri aşağıda bulunan görsellerle eşleştiriniz. Kişilerin fiziksel özellikleri ve akrabalık ilişkileri size yardımcı olabilir.

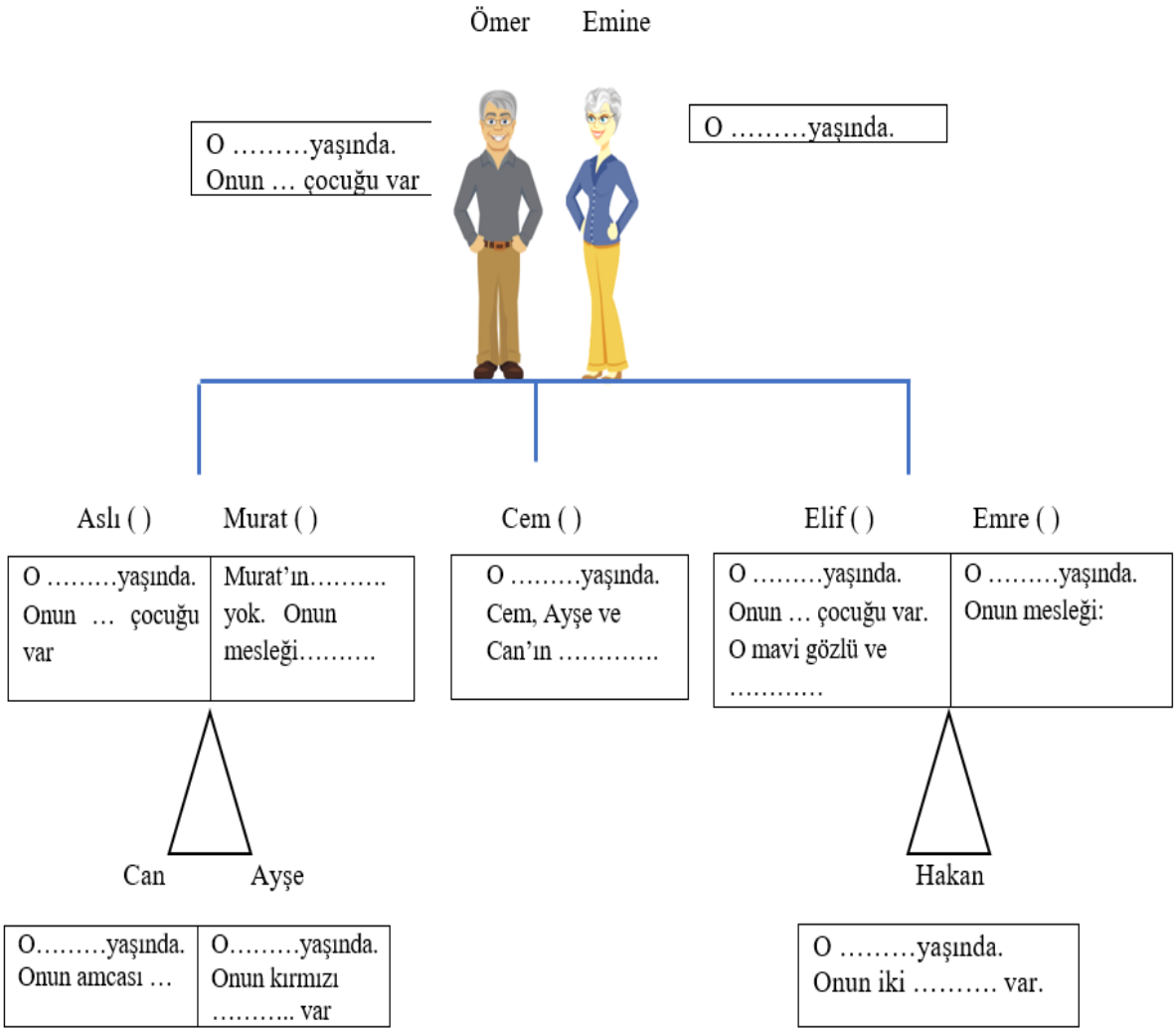


Dinleme sonrası A grubu soruları: Lütfen aşağıdaki soruları arkadaşınıza sorunuz ve cevapları öğreniniz.

1. Aslı kaç yaşında ? _____
2. Aslının çocuğu var mı?_____
3. Emrenin meslĕği ne?_____

Şekil 64. A1 dinleme becerileri A grubu materyali

B grubu: Lütfen dinleyiniz ve soy ağacındaki boşlukları doldurunuz.



Dinleme sonrası B grubu soruları: Lütfen aşağıdaki soruları arkadaşınıza sorunuz ve cevapları öğreniniz.

1. Aslının mesleği ne? _____
2. Murat nasıl biri? _____
3. Murat'ın elinde ne var? _____
4. Emre nasıl biri? _____
5. Ayşe'nin elbisesi kırmızı mı? _____

Elif zayıf mı? _____

Şekil 65. A1 dinleme becerileri B grubu materyali

*Düzey***:** A1
*Beceri***:** Konuşma Becerileri
*Konu***:** Aile bireyleri ve akrabalık ilişkileri
*Ön bilgiler***:** İşaret Zamirleri/sıfatları (bu-şu-o); soru eki (mi);Bulunma eki (de); imek fiili; (var /yok), iyelik ekleri ve isim tamlamaları
*Hedef***:** (İyelik eklerini ve tamlamaları kişi betimlemelerinde ve yer bildiren ifadelerde kullanabilme).
*Süre***:** 45 dakika
*Aktiviteler***:** Grup çalışması, işbirlikçi öğrenme (anlama, uygulama, ifade etme, tepkide bulunma), bireysel çalışma
*Materyal türü***:** Görsel imgeler, Öğretim amaçlı
*Kazanımlar***:** Basit ve kısa metinleri görseller yardımıyla konuşma, sahiplik içeren ifadeleri kullanabilme
*Değerlendirme***:** öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, bütüncül değerlendirme

Şekil 66. A1 konuşma becerileri bir ders planı.

Konuşma Becerileri

Odada neler var? İkili grup çalışması:

Öğrenciler A ve B grubu olmak üzere ikişerli gruplara ayrılır, birinci grup öğrencilerine A grubu materyali, ikinci grup öğrencilere B grubu materyali verilir. A grubunun odasında olan eşyalar B grubunda yoktur B grubunda olan eşyalar A grubunda yoktur. Herkesten karşısındaki arkadaşına kendi materyalinde boş olan yerleri sorması beklenmektedir. İkinci aşamada ise bu odadaki materyallerin kime ait olduğunu sorması ve cevaplaması beklenir.

Örnek:

A grubu: Saatin altında ne var ?

B grubu: Saatin altında çanta var.

A grubu: Çanta kimin

B grubu: Çanta Aslı'nın

Anahtar ifadeler: (yanında, karşısında, arkasında, önünde, üstünde, altında)

1. Burası *Geniş Aile*'nin bir odası. Bu odada çok fazla eşya var. Bu odada herkesin eşyası var. Lütfen fotoğrafa dikkatlice bakın. Bazı eşyalar sizin fotoğrafınızda yok. Fotoğrafta soru işaretleri var. Lütfen oradaki eşyayı arkadaşınıza sorunuz.
2. Lütfen eşyanın sahibini bulun. (O eşya kime ait)



Şekil 67. Konuşma becerileri A grubu materyali

1. Burası *Geniş Aile*'nin bir odası. Bu odada çok fazla eşya var. Bu odada herkesin eşyası var. Lütfen fotoğrafa dikkatlice bakın. Bazı eşyalar sizin fotoğrafınızda yok. Fotoğrafta soru işaretleri var. Lütfen oradaki eşyayı arkadaşınıza sorunuz.
2. Lütfen eşyanın sahibini bulun. (O eşya kime ait)





Şekil 68. Konuşma becerileri B grubu materyali

Söz sizde: Lütfen kendi evinizi ve odanızı anlatınız

Dil bilgisi ve dilin kullanımı (Var/Yok)

L'expression de var/yok en turc qui est équivalente à l'expression de "Il y a" "Il n'y a pas" en français, signifie le sens de "la présence et l'absence d'un objet"

Var — il y a *Yok --- Il n'y a pas*

- Kalem var mı?
- Anahtar var mı? Evet, anahtar var
- Telefon var mı? Hayır, telefon yok.

En turc, l'utilisation de var/yok nécessite l'utilisation des locatives « de-da » qui precise le lieu d'un objet ou d'une personne.

- Masada ne var? Qu'est-ce qu'il y a sur la table?
- Masada……. var .
- Masanın üstünde……...yok.
- Masada ne var ?
- …. var.
- …..yok.

Attention : il faut rappeler aux apprenants d'utiliser les « de-da » avec les pronoms personnels afin de préciser les possessions

Bende para var

- Sende sözlük var mı ?
- Onda gözlük yok
- Bizde kağıt yok
- Sizde kalem var mı ?
- Onlarda pasaport var mı ?
- Aslı'da telefon var.
- Odada çanta var.

Bu noktada öğrenenlerden odanın kimin olduğunu sormaları ve iyelik eki kullanarak yapmaları beklenmektedir. Eğer yapılmazsa « Oda kimin ? » sorusu sorulmalı ve bilgilerini birleştirmesi sağlanmalıdır.

- Oda kimin?
- Benim odam.
- Senin odanda neler var?
- Benim odamda çanta var.

İyelik eklerine bu tip örneklerle geçiş yapılabilir. Çünkü bu tip yönlendirici sorular öğrenenlerin bir sonraki konuya ihtiyaç duymasını sağlayacaktır.

Adjectifs possessifs : L'adjectif possessif est utilisé pour indiquer à qui appartient un objet defini. Il ne change pas selon le nombre et le genre des noms

Turc	*Français*
Benim kalemim	Mon stylo
Benim Odam	Ma chambre
Senin mesleğin	Ta profession
Onun evi	Sa maison
Bizim arabamız	Notre voiture
Sizin bilgisayarınız	Votre ordianateur
Onların anahtarları Onların anahtarı	Leurs clés Leur clé

Possessif + l'objet possedé +var

Il n'y a pas de verbe équivalant au verbe "avoir" dans la langue turque. Au lieu d'utiliser le verbe "avoir" on utilise var/yok comme suivant " possessif + l'objet possédé +var"

- Benim kitabım var— kitabım var --- j'ai un livre
- Benim bilgisayarım yok—bilgisayarım yok — je n'ai pas de l'ordinateur

Attention: N'oubliez pas l'harmonie vocalique. Ces suffixes possessifs ajoutés à la terminaison de l'objet possédé varient selon la dernière syllabe du mot.

Possesseur	*La dernière syllabe (a-ı)*	*La dernière syllabe (e-i)*	*La dernière syllabe (o-u)*	*La dernière syllabe (ö-ü)*
Benim	Çatalım	kalemim	Okulum	gözüm
Senin	Çatalın	kalemin	Okulun	gözün
Onun	Çatalı	kalemi	Okulu	gözü
Bizim	Çatalımız	kalemimiz	okulumuz	gözümüz
Sizin	Çatalınız	kaleminiz	Okulunuz	gözünüz
Onların	Çatalları	kalemleri	Okulları	gözleri

Attention : Vous pouvez omettre ces suffixes de possession *benim, senin, onun* (possesseur) de la phrase.

~~Benim~~ çantamda kitap yok

Kişi zamirleri dışında kalan kullanımın (ilgi eki) bu noktada verilmesi isim tamlamalarına geçişi kolaylaştıracaktır.

1. Adım : Benim kitabım
2. Adım :Ahmet'in kitabı

Türkçe dil bilgisinde ilgi eki olarak geçen bu ek kendisinden sonra gelen ifadelerle önceki isimler arasında aitlik ilişkisi kurmaktadır. Bu ek C1 düzeyine kadar öğrenenlerin en çok yaptığı hataların temelidir. Bu hatalardan kaçınmak adına detaylı çalışma yapmak gerekmektedir. Bu ünite öncesinde isim tamlamalarının analışılır olması için, ve tamlayan eki olan « in » ekinin işlevinin anlaşılması için öncesinde öğretilmesi önerilen konu « -e ait » yapısıdır.

- Bu kalem kimin ? Bu kalem kime ait.
- Benim kalemim. Bu kalem bana ait
- Ahmet'in kalemi. Bu kalem Ahmet'e ait

İsim Tamlamaları

Genitif est le suffixe de cas qui indique la possession. Il est sous la forme de complément du nom.

Turc	Français
Annemin elbisesi	La robe de ma mère
Babamın ayakkabısı	Les chaussures de mon père
Okulun yolu	La route de l'école
Arkadaşlarının evi	La maison de tes amis
Kardeşinin sevgilisi	L'amour de son frère

Evin kapısı		Okulun kuralı	
La porte de la maison		La règle de l'école	
kapı	ev	kural	okul

Birinci kelimenin (tamlayan) sesli harfle bittiği durumlarda yardımcı ses olarak "n" sesinin kullanımı, ikinci kelimenin (tamlanan) sesli harfle bittiği durumlarda yardımcı ses olarak "s" sesinin kullanımı, birinci ve ikinci kelimenin (p-ç-t-k) ünsüzlerinden biriyle bittiği durumlarda (b-c-d-ğ) ünsüzlerine dönüşümü örneklerle öğrenenlere kazandırılmalıdır. Özellikle *onun evi<u>nde</u> veya arkadaşımın* çantası<u>nd</u>a ifadelerindeki ikinci kelimelerden sonra « de-da » eki kullanımında yardımcı sessiz olarak « n » kullanımı vurgulanması öğrenenler lehine olumlu olacaktır. Kurallar açıklamalı değil uygulamalı verilmesi dildeki yaratıcılığı sınırlamayacaktır.

Dil bilgisi için ne tür egzersizler yapılmalı : dil bilgisi egzersizleri basitten karmaşığa, kolaydan zora, kelimeden cümleye, bağımlılıktan özerkliğe doğru ilerlemesi gerekmektedir.

Boşluk doldurma: Eklerin ve/veya kuralların, tanınması ve pekişmesi için kullanılır.

Lütfen aşağıdaki boşluklara uygun ekleri yerleştiriniz.

1. Benim ev____ bilgisayar yok.

Dönüştürme: (bir başka şekilde ifade etme) Öğrenilen yapıları önceden öğrenilmiş olan yapılara dönüştürme

	Biliyorum	*Öğreniyorum*
1.adım	Bu kitap bana ait	Bu benim kitabım
2.adım	Bu telefon öğretmene ait	Öğretmenin telefonu
3.adım	Bu çanta benim anneme ait	Benim annemin telefonu

Açıklama/Tamamlama/Uygulama

Lütfen aşağıdaki aile üylerini örnekteki gibi açıklayınız.

Amca : benim babamın kardeşi

Hala, benim babamın kız kardeşi

Birleştirme

Bu ev benim dedeme ait ve bu evde benim eşyalarım var.

Dedemin evinde benim eşyalarım var.

Yeniden yapılandırma, sıraya koyma (materyal desteğiyle)

Aşağıdaki eşyalarla kişileri eşleştiriniz ve iyelik sıfatları ve isim tamlamalarını kullanarak anlatınız.



Şekil 69. Dil bilgisi materyali

Örnek: Fatma ve Mustafa'nın bir arabası var. Onların arabası siyah ve küçük.

Özerk üretim (materyalsiz)

Sizin ailenizde kaç kişi var? Onların hangi eşyaları var?

[6] Görsel https://flenantes.files.wordpress.com/2013/10/possessifs1.pdf adresinden alınmıştır.

Otantik bir döküman örneği : On fait écouter aux apprenants une chanson turque. A partir de cette chanson, on renforce l'apprentissage de l'utilisation de possessif, la particule mı-mi-mu-mü, et l'expression de var/ yok.



Onun arabası var güzel mi güzel.
Şoförü de var özel mi özel.
Bastı mı gaza gider mi gider.
Maalesef ruhu yok.
Onun için hiç mi hiç şansı yok.
(Mustafa Sandal)

Şekil 70. Otantik döküman örneği

Kelime Öğretimi

Pour leur enseigner les noms des métiers, on leur donne certains noms des métiers en français et leur demande de les trouver en turc à l'aide de dictionnaire.

Aşağıdaki Fransızca meslek adlarının Türkçesini bulunuz.

Le fermier ----------
Le dentiste ----------
L'infirmier ----------
Le menuisier ----------
L'épicier ----------
Le Boucher ----------
L'avocat ----------

Sesletim

Öğrenenlere içerisinde bulunma eki, iyelik eki ve var/yok ifadelerinin bulunduğu cümle yapıları dinlettirilir ve seslere alışmaları ve benzer şekilde teleaffuz etmeleri beklenir. Sesletim bölümünde doğru ses için çok ısrarcı olmamak gerekmektedir. Öğrenenlerin sesleri doğru çıkarması dilsel farklılıklardan dolayı biraz zaman almaktadır.

- Benim arabam var.
- Senin araban var mı?
- Onun arabası yok.
- Bizim evimiz yok mu?
- Sizin eviniz var mı?
- Onların evleri var.
- Senin kardeşinin odasında neler var

Görev

Herkes kendi ailesinin albümünü oluştursun ve sınıf panosuna assın.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda eylem odaklı yaklaşıma yönelik uygulamaların etkisini araştırmaktır. Bu bağlamda öğrenenler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Her iki gruba da denel işlemler öncesinde Türkçeye yönelik tutumlarını ölçmek için tutum ölçeği, Türkçe seviyelerini öğrenmek için başarı testi ve öz değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Başarı ön test, tutum ön test ve öz değerlendirme ön test sonuçlarına göre oluşturulan deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Uygulanan denel işlemler neticesinde elde edilen son test verileri analiz edilmiş olup bulguları ve yorumları bu bölümde paylaşılmıştır. Öncelikle çalışmanın ana araştırma sorusunu oluşturan öğrenenlerin başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Avrupa Ortak başvuru Metninde benimsenen yaklaşım olan Eylem odaklı yaklaşıma göre öğretimin yapıldığı deney grubunun başarısı ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının başarı testi son teste göre karşılaştırma sonuçları

Öğrenenlerin denel işlemler neticesinde elde edilen son test başarı puanlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığının incelenmesi için her iki gruptaki öğrencilerin toplam puanlarının

1- Her iki grup için normal dağılım göstermesi
2- Grup varyanslarının eşit olması
3- Her bir verinin diğerinden bağımsız olması gerekmektedir.

Bu bağlamda her iki grup için betimsel istatistikler incelendiğinde 16 kontrol grubu ve 16 deney grubu öğrenci sayısının olduğu iki grup arasında sayı farkının olmadığı ve kayıp verinin olmadığı görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 6

Katılımcıların Başarı Testinin Alt Boyutlarına İlişkin Veriler

Grup	Beceri		*Case Processing Summary* Cases					
			Valid		Missing		Total	
			N	Percent	N	Percent	N	Percent
Deney	Dinleme	Toplampuan	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%
	Okuma	Toplampuan	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%
	Yazma	Toplampuan	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%
	Konuşma	Toplampuan	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%
Kontrol	Dinleme	Toplampuan	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%
	Okuma	Toplampuan	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%
	Yazma	Toplampuan	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%
	Konuşma	Toplampuan	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%

Dinleme becerisi açısından betimsel istatistiklere göre her iki grubun merkezi eğilim ölçütlerinde (ortalama, ortanca değer, tepedeğer) ve varyanslarında önemli farklar olmadığı görülmüştür.

Okuma becerisi açısından betimsel istatistiklere göre her iki grubun merkezi eğilim ölçütlerinde (ortalama, ortanca değer, tepedeğer) önemli farklar olmadığı görülürken varyansları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubunun varyansı, 4,182 iken kontrol grubunun varyansı 21,674 olarak elde edilmiştir ki bu da parametrik testler için gerekli olan varyans eşitliği şartının da sağlanmadığını göstermektedir.

Yazma becerisi açısından betimsel istatistikler incelendiğinde her iki grubun merkezi eğilim ölçütlerinde (ortalama, ortanca değer, tepedeğer) ve varyanslarında önemli farklar olmadığı görülmüştür.

Konuşma becerisi açısından betimsel istatistiklere göre her iki grubun merkezi eğilim ölçütlerinde (ortalama, tepedeğer) önemli farklar olmadığı görülürken ortancadeğerleri ve varyansları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubunun varyansı, 14,900 iken kontrol grubunun varyansı 25,017 olarak elde edilmiştir ki bu da parametrik testler için gerekli olan varyans eşitliği şartının da sağlanmadığını göstermektedir

Tablo 7

Deney Grubu Betimsel Değerler

Deney grubu betimsel değerler						
Grup	Beceri				Statistic	Std. Error
Deney	Dinleme	Toplampuan	Mean		21,1563	,82502
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	19,3978	
				Upper Bound	22,9147	
			5% Trimmed Mean		21,3958	
			Median		21,0000	
			Variance		10,891	
			Std. Deviation		3,30009	
			Minimum		13,00	
			Maximum		25,00	
			Range		12,00	
			Interquartile Range		3,88	
			Skewness		-,986	,564
			Kurtosis		1,388	1,091
	Okuma	Toplampuan	Mean		22,4688	,51127
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	21,3790	
				Upper Bound	23,5585	
			5% Trimmed Mean		22,6042	
			Median		23,2500	
			Variance		4,182	
			Std. Deviation		2,04507	
			Minimum		17,50	
			Maximum		25,00	
			Range		7,50	
			Interquartile Range		3,00	
			Skewness		-,924	,564
			Kurtosis		,662	1,091
	Yazma	Toplampuan	Mean		19,4375	1,02457
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	17,2537	
				Upper Bound	21,6213	
			5% Trimmed Mean		19,6528	
			Median		19,5000	
			Variance		16,796	
			Std. Deviation		4,09827	
			Minimum		10,00	
			Maximum		25,00	
			Range		15,00	
			Interquartile Range		6,75	
			Skewness		-,659	,564
			Kurtosis		,126	1,091
	Konuşma	Toplampuan	Mean		21,7500	,96501
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	19,6931	
				Upper Bound	23,8069	
			5% Trimmed Mean		22,1111	
			Median		23,5000	
			Variance		14,900	
			Std. Deviation		3,86005	
			Minimum		12,00	
			Maximum		25,00	
			Range		13,00	
			Interquartile Range		4,88	
			Skewness		-1,357	,564
			Kurtosis		1,412	1,091

Tablo 8

Kontrol Grubu Betimsel Değerler

Kontrol grubu betimsel değerler						
Grup	*Beceri*				Statistic	Std. Error
			Mean		21,7500	,96501
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	19,6931	
				Upper Bound	23,8069	
			5% Trimmed Mean		22,1111	
			Median		23,5000	
			Variance		14,900	
	Konuşma	Toplampuan	Std. Deviation		3,86005	
			Minimum		12,00	
			Maximum		25,00	
			Range		13,00	
			Interquartile Range		4,88	
			Skewness		-1,357	,564
			Kurtosis		1,412	1,091
			Mean		18,4688	,87615
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	16,6013	
				Upper Bound	20,3362	
			5% Trimmed Mean		18,7153	
			Median		18,7500	
			Variance		12,282	
	Dinleme	Toplampuan	Std. Deviation		3,50461	
			Minimum		9,50	
			Maximum		23,00	
			Range		13,50	
			Interquartile Range		4,75	
			Skewness		-,955	,564
			Kurtosis		1,492	1,091
			Mean		18,5938	1,16388
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	16,1130	
				Upper Bound	21,0745	
			5% Trimmed Mean		18,5764	
			Median		17,5000	
			Variance		21,674	
Kontrol	Okuma	Toplampuan	Std. Deviation		4,65553	
			Minimum		12,50	
			Maximum		25,00	
			Range		12,50	
			Interquartile Range		9,50	
			Skewness		,070	,564
			Kurtosis		-1,514	1,091
			Mean		14,1250	1,04433
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11,8991	
				Upper Bound	16,3509	
			5% Trimmed Mean		14,0278	
			Median		14,0000	
			Variance		17,450	
	Yazma	Toplampuan	Std. Deviation		4,17732	
			Minimum		8,00	
			Maximum		22,00	
			Range		14,00	
			Interquartile Range		5,75	
			Skewness		,527	,564
			Kurtosis		-,070	1,091

Ayrıca normallik testleri sonuçları da dinleme ve konuşma becerilerinde parametrik olmayan bir test yapılması gerektiğini çünkü verilerinin normal dağılım göstermediğini göstermektedir. Bununla beraber okuma ve yazma becerilerinde verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik bir test yapılacağına işaret etmektedir. Kontrol grubunun bütün altboyutlarda normal dağılım gösterdiği bulunmuştur (Tablo 9).

Tablo 9

Normallik Testi Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Verilerinin Sonuçları

Grup	Beceri		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
			Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	Dinleme	Toplampuan	,234	16	,020	,864	16	,022
	Okuma	Toplampuan	,193	16	,114	,904	16	,093
	Yazma	Toplampuan	,172	16	,200*	,940	16	,346
	Konuşma	Toplampuan	,220	16	,037	,826	16	,006
kontrol	Dinleme	Toplampuan	,140	16	,200*	,926	16	,208
	Okuma	Toplampuan	,143	16	,200*	,898	16	,075
	Yazma	Toplampuan	,137	16	,200*	,942	16	,370
	Konuşma	Toplampuan	,175	16	,200*	,884	16	,045

*. This is a lower bound of the true significance
a. Lilliefors Significance Correction

Normallik testi sonucuna göre dinleme becerisinde deney grubunun verilerinin normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sebeple verilerin analizinde bağımsız örneklemler için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucuna göre deney grubunun sıra ortalaması 19,69 olarak görülürken kontrol grubunun sıra ortalaması 13,31 olarak görülmektedir (Tablo 10).

Tablo 10

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Sıra ortalamaları

Grup/Beceri	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı
Deneygrubudinleme	16	19,69	315,00
Kontrolgrubudinleme	16	13,31	213,00
Toplam	32		

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlılık değerleri. 05'ten büyük olduğu için aralarından anlamlı bir fark olmadığı ama deney grubunun daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir (U=77,00; p=,056; p>0,05) (Tablo 11).

Tablo 11

Dinleme Becerisi İçin Mann-Whitney U Testi Sonucu

	Toplampuan
Mann-Whitney U	77,000
Wilcoxon W	213,000
Z	-1,941
Asymp. Sig. (2-tailed)	,052
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,056[b]

a. Grouping Variable: Dinlemebecerisi
b. Not corrected for ties.

Okuma becerisinde her iki grubun verileri normal dağıldığı için bağımsız örneklemler için t-testi yapılmıştır. Deney grubunun ortalaması 22,4688 olarak bulunurken kontrol grubunun ortalaması 18,5938 olarak bulunmuştur (Tablo 12).

Tablo 12

Okuma Becerisi T-testi Sonuçları

	Grup/Beceri	N	x̄	S	S. hata
Toplampuan	Deneyokuma	16	22,4688	2,04507	51127
	Kontrolokuma	16	18,5938	4,65553	1,16388

Yapılan t testinin p değerine göre p değeri, 000 çıktığı için varyansları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Yani verilerin homojen dağılmadığını gösteriyor. Bu nedenle verileri yorumlarken (sig 2-tailed) ikinci kısıma bakılabilir veya homojen dağılmadığı için Mann-Whitney U testi yapılabilir.

Tablo 13

Levene's Testi Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Okumatoplam	Equal variances assumed	16,562	,000	3,048	30	,005	3,87500	1,27123	1,27881	6,47119
	Equal variances not assumed			3,048	20,581	,006	3,87500	1,27123	1,22806	6,52194

Veriler homojen dağılmadığı için yapılan Mann whithey-u testi sonucunda deney grubunun sıra ortalamasının 20,13 olduğu görülürken kontrol grubunun ortalamasının 12,88 olduğu görülmektedir.

Tablo 14

Okuma Becerisi Sıra Ortalamaları

	Grup/Beceri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Toplampuan	Deneyokuma	16	20,13	322,00
	Kontrolokuma	16	12,88	206,00
	Toplsm	32		

Yapılan Mann-Whitney u testi sonucunda anlamlılık değerleri. 05'ten küçük olduğu için deney grubu lehine aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Tablo 15).

Tablo 15

Okuma Becerisi Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Toplampuan
Mann-Whitney U	70,000
Wilcoxon W	206,000
Z	-2,196
Asymp. Sig. (2-tailed)	,028
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,029[b]

a. Grouping Variable: Okuma Becerisi
b. Not corrected for ties.

Yazma becerisinde her iki grubun verileri normal dağıldığı için bağımsız örneklemler için t-testi yapılmıştır. Deney grubunun ortalaması 19,4375 kontrol grubunun ortalaması 14,1250 olduğu görülmektedir. t testi sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur

Tablo 16

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Yazma Becerisi T-Testi Sonuçları

	Grup/Beceri	N	$\bar{x}$	S	S. Hata
Toplampuan	Deneyyazma	16	19,4375	4,09827	1,02457
	Kontrolyazma	16	14,1250	4,17732	1,04433

Tablo 17

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Yazma Becerisi Levene's Testi Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
toplampuan	Equal variances assumed	,033	,858	3,631	30	,001	5,31250	1,46300	2,32466	8,30034
	Equal variances not assumed			3,631	29,989	,001	5,31250	1,46300	2,32461	8,30039

Yapılan t-testi sonucunda verilerin homojen dağılım gösterdiği bulunmuştur (,858). Yazma becerileri açısından karşılaştırıldığında deney ve kontrol grubu arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı olarak bulunmuştur (P=,001; p<0,05). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarısı Mann Whitney U testine göre karşılaştırıldığında deney grubunun sıra ortalamasının 21,72 olduğu, kontrol grubunu sıra ortalamasının ise 11,28 olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Yazma Becerisi Sıra Ortalamaları

	VAR00004	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Toplampuan	Deneyyazma	16	21,72	347,50
	Kontrolyazma	16	11,28	180,50
	Total	32		

Yapılan Mann-Whitney u testi sonucunda anlamlılık değerleri. 05'ten küçük olduğu için deney grubu lehine aralarından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (P=,001; p<0,05).

Tablo 19

Deney ve Kontrol Gurubu Yazma Becerisi Mann-Whitney U testi Sonuçları

	Toplampuan
Mann-Whitney U	44,500
Wilcoxon W	180,500
Z	-3,159
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,001[b]

a. Grouping Variable: VAR00004

b. Not corrected for ties.

Konuşma becerisinde deney grubunun verileri normal dağılmadığı için bağımsız örneklemler için Mann whitney U testi yapılmıştır. Deney grubunun sıra ortalaması 19,75 kontrol grubunu ortalaması 13,25 olduğu görülmektedir (Tablo 20).)

Tablo 20

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Konuşma Becerileri Sıra Ortalamaları

	VAR00004	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Deneykonusma	16	19,75	316,00
Toplampuan	Kontrolkonusma	16	13,25	212,00
	Total	32		

Yapılan Mann-Whitney u testi sonucunda anlamlılık değerleri. 05'ten büyük olduğu için aralarından anlamlı bir fark olmadığı ama deney grubunun daha yüksek sıra ortalaması görülmektedir (Tablo 21).

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Mann- Whithey U Testi Sonuçları

Test Statistics[a]

	Toplampuan
Mann-Whitney U	76,000
Wilcoxon W	212,000
Z	-1,977
Asymp. Sig. (2-tailed)	,048
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,051[b]

a. Grouping Variable:
b. Not corrected for ties.

Toplam puanlar açısından veri kaybının olmadığı ve 16 tane katılımcının olduğu görülmektedir(Tablo 22).

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Puanları Katılımcı Sayılarına İlişkin Veriler

ToplamPuanlar		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Deney	Toplampuan	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%
Kontrol	Toplampuan	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%

Her iki grubunda basıklık ve çarpıklık verileri toplam puanlar açısından normal dağılım

göstermektedir (Tablo 23).

Tablo 23

Deney Grubu- Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Puanlar İçin Betimsel Değerler

Descriptives

VAR00001				Statistic	Std. Error
Deney	VAR00002	Mean		84,8125	2,68362
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	79,0925	
			Upper Bound	90,5325	
		5% Trimmed Mean		85,5417	
		Median		85,7500	
		Variance		115,229	
		Std. Deviation		10,73448	
		Minimum		59,00	
		Maximum		97,50	
		Range		38,50	
		Interquartile Range		17,75	
		Skewness		-,786	,564
		Kurtosis		,440	1,091
Kontrol	VAR00002	Mean		69,3125	3,25348
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	62,3779	
			Upper Bound	76,2471	
		5% Trimmed Mean		69,9028	
		Median		65,7500	
		Variance		169,363	
		Std. Deviation		13,01393	
		Minimum		38,50	
		Maximum		89,50	
		Range		51,00	
		Interquartile Range		15,50	
		Skewness		-,333	,564
		Kurtosis		,932	1,091

Normallik testleri de verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tablo 24).

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Puanlar için Normallik Testi

VAR00001		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Deney	VAR00002	,155	16	,200*	,911	16	,122
Kontrol	VAR00002	,211	16	,056	,912	16	,126

*. This is a lower bound of the true significance.
a. Lilliefors Significance Correction

Veriler normal dağıldığı içi t testi yapılmıştır. Betimsel değerler incelendiğinde Deney grubunun toplam puan ortalaması 84,81 iken kontrol grubun ortalaması 69,31 olduğu

görülmektedir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Puanlar için T-Testi Sonuçları

	VAR00001	N	x̄	S	S. Hata
VAR00002	Deney	16	84,8125	10,73448	2,68362
	Kontrol	16	69,3125	13,01393	3,25348

Levene testi sonucunda p değer, 686 çıktığı için varyansları eşit çıkmıştır. Bu nedenle t testi sonucuna bakılmıştır. Sonuçta gruplar arasında deney grubu lehine toplam puanlar açısından anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Puanlar İçin Levene's Testi Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Toplampuan	Equal variances assumed	,167	,686	3,675	30	,001	15,50000	4,21746	6,88680	24,11320
	Equal variances not assumed			3,675	28,952	,001	15,50000	4,21746	6,87371	24,12629

- Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisindeki başarılarını karşılaştırmak için yapılan Mann-Whitney u testi sonucunda anlamlılık değerleri ,05'ten büyük olduğu için aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ama deney grubunun daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görüldüğü için deney grubu lehine aralarından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.
- Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin okuma becerisindeki başarılarını ölçmek için yapılan Mann-Whitney u testi sonucunda anlamlılık değerleri ,05'ten küçük olduğu için deney grubu lehine aralarından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin yazma becerisindeki başarılarını karşılaştırmak için yapılan Mann-Whitney u testi sonucunda anlamlılık değerleri ,05'ten küçük olduğu için deney grubu lehine aralarından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

- Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisindeki başarılarını karşılaştırmak için yapılan Mann-Whitney u testi sonucunda anlamlılık değerleri ,05'ten büyük olduğu için aralarında istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ama deney grubunun daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.
- Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin A1 seviyesinde yapılan başarı sınavından aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

A2 seviyesi başarı testi için her becerinin toplam puanlarına ayrı ayrı ve toplam olarak bakılmıştır. Öncelikle başarı testi sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik testi neticesinde okuma becerileri, yazma becerileri ve dinleme becerilerinin normal dağılım gösterdiği ama konuşma becerilerinin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu da konuşma becerilerinde parametrik olmayan bir test yapılması gerektiğini çünkü verilerinin normal dağılım göstermediğine bununla beraber okuma, yazma ve dinleme becerilerinde verilerin normal dağılması nedeniyle parametrik bir test yapılacağına işaret etmektedir (Tablo 27).

Tablo 27

A2 Başarı Testi Normallik Testi Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubuna Ait Becerilerin Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Okuma	,125	32	,200*	,967	32	,423
Yazma	,107	32	,200*	,958	32	,247
Dinleme	,148	32	,073	,952	32	,164
Konuşma	*,165*	*32*	*,027*	*,905*	*32*	*,008*
Toplama	,085	32	,200*	,974	32	,601

*. This is a lower bound of the true significance
a. Lilliefors Significance Correction

Okuma becerileri, yazma becerileri ve dinleme becerilerinde her iki grubun verileri de normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklemler için t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçlarına göre Okuma becerilerinde kontrol grubunun ortalaması 18,5000 olarak bulunurken deney grubunun ortalaması 20,6250 olarak bulunmuştur. Yazma becerilerinde kontrol grubunun ortalaması 15,5625 olarak bulunurken deney grubunun ortalaması 18,6875 olarak bulunmuştur. Dinleme becerileri ortalamaları incelendiğinde ise Kontrol grubunun 18,5625 olarak bulunurken deney grubunun 21,0625 olarak bulunmuştur. Ortalama değerler açışından deney grubunun ortalama puanlarının kontrol grubunun ortalama puanları açısından yüksek olduğu tespit edilmiştir. A2

seviye sınavından elde edilen toplam puanlar analiz edildiğinde ise kontrol grubunun ortalaması 73,0625 olarak görülürken deney grubunun ortalama puanı 81,4375 olarak görülmektedir.

Tablo 28. Bağımsız Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Okuma	Kontrol	16	18,5000	2,52982	,63246
	Deney	16	20,6250	2,70493	,67623
Yazma	Kontrol	16	15,5625	4,24215	1,06054
	Deney	16	18,6875	3,94493	,98623
Dinleme	Kontrol	16	18,5625	3,65091	,91273
	Deney	16	21,0625	2,61964	,65491
Toplama	Kontrol	16	73,0625	12,21185	3,05296
	Deney	16	81,4375	11,48894	2,87224

Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için p değerlerine baktığımızda, p değerlerinin, 05'ten küçük olması sebebiyle deney ve kontrol grubu arasındaki farklılığın deney grubu lehine anlamlı olduğu bulunmuştur.

Tablo 29

Okuma, Yazma ve Dinleme Becerileri İçim Levene's Testi Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper
Okuma	Equal variances assumed	,014	,906	-2,295	30	,029	-2,12500	,92590	-4,01594	-,23406
	Equal variances not assumed			-2,295	29,867	,029	-2,12500	,92590	-4,01630	-,23370
Yazma	Equal variances assumed	,038	,846	-2,158	30	,039	-3,12500	1,44824	-6,08270	-,16730
	Equal variances not assumed			-2,158	29,843	,039	-3,12500	1,44824	-6,08335	-,16665
Dinleme	Equal variances assumed	1,264	,270	-2,225	30	,034	-2,50000	1,12338	-4,79424	-,20576
	Equal variances not assumed			-2,225	27,209	,035	-2,50000	1,12338	-4,80415	-,19585
Toplam	Equal variances assumed	,010	,922	-1,998	30	,055	-8,37500	4,19170	-16,93558	,18558
	Equal variances not assumed			-1,998	29,889	,055	-8,37500	4,19170	-16,93692	,18692

Her iki grubun Konuşma becerisindeki verileri normal dağılım göstermediği için bağımsız örneklemler için Mann-whitney U testi yapılmıştır. Benzer şekilde deney grubu lehine ortalama

yüksek olmasına rağmen anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Tablo 30

Konuşma Becerisi Sıra Ortalamaları

	Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Konusma	Kontrol	16	15,47	247,50
	Deney	16	17,53	280,50
	Total	32		

Tablo 31

Konuşma Becerisi Mann-Whitney U testi Sonuçları

Test Statistics[a]

	Konusma
Mann-Whitney U	111,500
Wilcoxon W	247,500
Z	-,628
Asymp. Sig. (2-tailed)	,530
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,539[b]

a. Grouping Variable: Grup
b. Not corrected for ties.

Sonuç olarak deney grubunun A2 seviyesinde tüm becerilerden aldığı toplam puan ortalaması 81,4375 olarak bulunmuş Kontrol grubu toplam puan ortalaması ise 73,0625 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının A1+A2 toplam puanlarını analiz etmek için bağımsız örneklemler için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ise p değeri, 05'ten küçük olması sebebiyle deney ve kontrol grubu A1+A2 puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 32

Deney Grubu ve Kontrol Grubu (A1+A2)Başarı Testi Toplam Puanları İçin T-Testi Sonuçları

	gruppp	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Toplam puanlar	deneytop	16	166,2500	21,15971	5,28993
	Konttop	16	142,3750	24,59776	6,14944

Tablo 33

Deney Grubu ve Kontrol Grubu (A1+A2)Başarı Testi Toplam Puanları Levene's Testi

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Toplam puanlar	Equal variances assumed	,015	,902	2,943	30	,006	23,87500	8,11166	7,30879	40,44121
	Equal variances not assumed			2,943	29,345	,006	23,87500	8,11166	7,29326	40,45674

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin özdeğerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Normallik testleri sonuçlarına göre öğrenenlerin öz değerlendirme verilerinin tüm becerilerde normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu da parametrik olmayan bir test yapılması gerektiğini çünkü verilerinin normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir.

Tablo 34

Deney ve Kontrol Grubu Özdeğerlendirme Normallik Testi Sonuçları

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Dinleme	,198	32	,003	,914	32	,014
Okuma	,170	32	,019	,884	32	,002
Konuşma	,226	32	,000	,866	32	,001
Yazma	,210	32	,001	,875	32	,001
Toplam	,181	32	,009	,892	32	,004

a. Lilliefors Significance Correction

Sonuçlara göre Dinleme becerilerinde kontrol grubunun sıra ortalaması 14,38 olarak bulunurken deney grubunun sıra ortalaması 18,63 olarak bulunmuştur. Okuma becerilerinde kontrol grubunun sıra ortalaması 10,09 olarak bulunurken deney grubunun sıra ortalaması 22,91 olarak bulunmuştur. Konuşma becerilerinde sıra ortalamaları incelendiğinde ise Kontrol grubunun 11,06 olarak bulunurken deney grubunun 21,94 olarak bulunmuştur. Yazma becerilerinde sıra ortalamaları kontrol grubunun 11,00 olarak bulunurken deney grubunun 22,00 olarak bulunmuştur. Sıra Ortalama değerleri açışından deney grubunun sıra ortalama

puanlarının kontrol grubunun sıra ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. A1 ve A2 seviyesinde öğrenenler tarafından yapılan öz değerlendirme ölçeklerinde elde edilen toplam puanlar analiz edildiğinde ise kontrol grubunun sıra ortalaması 10,63 olarak görülürken deney grubunun sıra ortalaması puanı 22,38 olarak görülmektedir.

Tablo 35

Deney ve Kontrol Grubu Özdeğerlendirme Testi Sıra Ortalamaları

	Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Dinleme	Deney	16	18,63	298,00
	Kontrol	16	14,38	230,00
	Total	32		
Okuma	Deney	16	22,91	366,50
	Kontrol	16	10,09	161,50
	Total	32		
Konuşma	Deney	16	21,94	351,00
	Kontrol	16	11,06	177,00
	Total	32		
Yazma	Deney	16	22,00	352,00
	Kontrol	16	11,00	176,00
	Total	32		
Toplam	deney	16	22,38	358,00
	kontrol	16	10,63	170,00
	Total	32		

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre öğrenenlerin kendi özdeğerlendirme puanları arasındaki farklılık dinleme becerisi haricinde deney grubu lehine anlamlı olarak bulunmuştur. Toplam puanlar açısından incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 36

Deney ve Kontrol Grubu Özdeğerlendirme Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Test Statistics[a]

	Dinleme	Okuma	Konusma	Yazma	Toplam
Mann-Whitney U	94,000	25,500	41,000	40,000	34,000
Wilcoxon W	230,000	161,500	177,000	176,000	170,000
Z	-1,293	-3,904	-3,292	-3,337	-3,546
Asymp. Sig. (2-tailed)	,196	,000	,001	,001	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,210[b]	,000[b]	,001[b]	,001[b]	,000[b]

a. Grouping Variable: grup

b. Not corrected for ties.

Sonuç olarak, öğrenenlerin kendi yaptıkları değerlendirme sonuçlarının başarı testindeki

sonuçlarla uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenenlerin öz değerlendirmelerindeki dinleme becerisinde anlamlı fark bulunamamıştır. Başarı sınavında dinleme becerisinde her iki grup lehine anlamlı fark bulunamaması öz değerlendirme sonuçlarıyla da teyit edilmiştir. Öz değerlendirme sonuçları her iki grup açısından incelendiğinde başarılarıyla uyum göstermektedir.

Avrupa Ortak başvuru Metninde benimsenen yaklaşım olan Eylem odaklı yaklaşıma göre öğretimin yapıldığı deney grubunun tutumu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun tutumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubunun ve kontrol grubunun Türkçe öğrenimine yönelik tutumları nedir?

Oluşturulan deney ve kontrol grubunun çalışma öncesindeki tutumlarını öğrenmek üzere uygulanan tutum ölçeğinin sonuçlarına göre deney grubunun tutum ortalama puanı 164,9375 olarak bulunmuş, kontrol grubunun ortalama tutum puanı ise 159,6875 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun tutumları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakıldığında ise *p=0,93>0,05* olarak bulunmuştur. P değerini 0,05'ten büyük olması iki grubun tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 37

Deney grubunun ve kontrol grubunun Türkçe öğrenimine yönelik tutumlarının Bağımsız t-testi sonuçları

Gruplar	Kişi sayısı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kontrol	16	159,6875	10,21580	-1,732	*,093*
Deney	16	164,9375	6,52655		

Deney grubunun ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubuna uygulanan 280 saatlik eylem odaklı yaklaşıma göre yapılan Türkçe öğretimi sonucunda öğrenenlerin tutumlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığını kontrol etmek için aynı tutum testi tekrar uygulanmıştır. Deney grubunun son testten aldığı puan ön testten aldığı puandan çıkarılarak bulunan farkın normal dağılıp dağılmadığının testi yapılmıştır.

Tablo 38

Deney grubu verilerinin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			Skewness	Kurtosis
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.	Statistics	Statistics
Fark	,199	16	,090	,933	16	**,268**	-,245	-1,074

a. Lilliefors Significance Correction

Kolmogorov-Smirnow ve Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre, verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri uyarınca normal dağıldığı gözlemlenmiştir. Veriler incelendiğinde Shapiro-Wilk değeri, 05'ten büyük olduğu ve betimsel değerler de bununla uyumlu olduğu için verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Bunun için ilişkili örneklemler için t testi yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 39.

Deney Grubu Tutum Puanları İlişkili Örneklemler İçin T- Testi Sonuçları

		Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Error Mean	t	p
Deney	Ön test	164,9375	16	6,52655	1,63164	-8,172	,000
	Son test	188,4375	16	9,47255	2,36814		

Tablo 38 sonuçlarına göre, değişkenlerin ortalamaları birbirinden farklıdır. Deney grubunun ön test ortalaması 164,9375, son test ortalaması ise 188,4375 olarak bulunmuştur (p=,000; p<0,05). Fakat yalnızca bu değerlere bakılarak bu farklılığın anlamlı ya da anlamsız olduğu sonucu çıkarılamaz. Bu sebeple bir sonraki tabloda deney grubunun son test ortalama puanı ön test ortalama puanından çıkarılarak aradaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

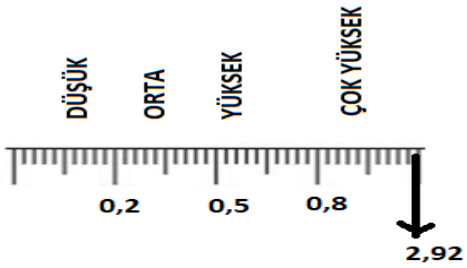
Tablo 40

Deney Grubunun Son Test- Ön Test Tutum Testi Puan Farkı

	N	Ortalama	S. Sapma	T	Sig.
Ön test-son test	16	23,50000	8,02496	11,713	,000

İlişkili örneklem testinde P değer 0.01'den küçük olması farklılığın anlamlı olduğunu göstermiştir. T_{16} = 11,713, p<0.01) (d=2,92)

Deney grubu son test- ön test farkının etki büyüklüğünü hesaplamak için d= ölçüm ortalaması arası fark/ fark puanlarının standart sapması= 23,50000/8,02496= 2,92 d değerini vermiştir. Etki büyüklüğünün 0,8 den büyük olması deney grubuna uygulanan işlemin etkisinin çok büyük olduğunu gösteriyor. Bir diğer ifadeyle deney grubunun ön test ve son testi arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farkın etkisinin de çok büyük olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 71. Etki büyüklüğünün hesaplanması

Eylem odaklı yaklaşımın yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının öğrenenlerin Türkçeye yönelik tutumlarının üzerindeki etkisinin araştırıldığı 16 kişilik bir sınıfta eylem odaklı yaklaşım kullanılarak ders yapılan sınıf ortamında öncesi ve sonrasında uygulanan tutum puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemler için t-testi sonucunda uygulama öncesi yapılan tutum puan ortalamaları ($\bar{X}_{Ön\ test}$ =164,9375) ile uygulama sonrası yapılan tutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{son\ test}$ =188,4375) arasında anlamlı bir fark görülmüştür. [t_{16} = 11,713, p<0.01)]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (d=2,92) bu farkın [d=0,8] den büyük olduğu için etkinin çok büyük olduğunu gösteriyor (Green & Salkind, 2005, s. 157; Morgan vd., 2004'ten aktaran Can, 2018 s. 141).

Kontrol grubunun ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubunun son test- ön test puan farkları alınarak bu farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için öncelikle verilerin normalliği test edildi.

Tablo 41

Kontrol Grubu Son Test-Ön Test Tutum Puanları Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			Skewness	Kurtosis
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Statistic
Fark	,211	16	,056	,854	16	*,015*	-1,724	3,931

a. Lilliefors Significance Correction

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerine göre, veriler basıklık ve çarpıklık değeri uyarınca normal dağılmamaktadır.

Shapiro Wilk testi değerine göre veriler normal dağılmadığı için Wilcoxon sıralar testi yapılmıştır.

Tablo 42

Kontrol Grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

		N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı
Son test – Ön test	Negatif Sıralar	4[a]	8,38	33,50
	Pozitif Sıralar	12[b]	8,54	102,50
	Fark olmayan	0[c]		
	Toplam	16		

a. son test < ön test
b. son test > ön test
c. son test = ön test

Wilcoxon sıralar testi sonucuna göre 4 kişide olumsuz yönde 12 kişide ise olumlu yönde değişim olmuştur.

Tablo 43

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	son test - ön test
Z	-1,785[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,074

a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.

Bu değişimin p değeri de 0.05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Türkçe öğrenmek için gelen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamadan önceki ve başladıktan sonraki tutumları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucunda göre öğrenme öncesi ve sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir *[z= -1,785, p=0,74>0,05)* Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması öğrenenlerin tutumlarında anlamlı bir etki olmadığını göstermektedir.

Deney grubu ve kontrol grubunun tutumları arasındaki farklılık arasında anlamlı bir fark var

mıdır?

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını görmek için normallik testi yapılmıştır.

Tablo 44

Tutum Puanları İçin Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Verilerinin Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			Skewness	Kurtosis
	Statistic	df	*Sig.*	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Statistic
Fark	,197	32	*,003*	,867	32	,001	-1,718	4,643

a. Lilliefors Significance Correction

Betimsel değerler skewness ve kurtosis ile shapiro wilk değeri verilerinin normal dağılmadığını göstermektedir.

Tablo 45

Deney Grubu Ve Kontrol Grubunun Tutum Puanlarının Fark Ortalamaları

	Deney ve Kontrol grubu tutum puan farkı	Kişi sayısı	Ortalama	Sıralama ölçeği Puan toplamı
Fark	Deney	16	22,34	357,50
	Kontrol	16	10,66	170,50
	Toplam	32		

Bağımsız örneklemler için yapılan Mann whitney-u testine göre oluşan farklılığın deney grubu lehinde olduğu görülmüştür.

Tablo 46

Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Sonuçlarının Farklarının Farkının Kıyaslanması

	N	Mean Rank	U	Z	P
Deney grubu	16	22,34	34,500	-3,531	,000
Kontrol Grubu	16	10,66			

Tablo 39' e göre deney grubu ve kontrol grubu sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$).

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum, başarı ve öz değerlendirme puanları arasında bir ilişki var mıdır?

Başarı, tutum ve öz değerlendirme değişkenleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının, eğer

varsa bu ilişkinin yönü ve derecesinin ne olduğunun anlaşılması için korelasyon analizi yapılmıştır. Veri sayısı 30'dan küçük olduğu ve veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan Spearman testi uygulanmıştır.

Tablo 47

Deney Grubu Başarı, Özdeğerlendirme ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki

		Korelasyon		
		Başarı	Öz değerlendirme	Tutum
Öz değerlendirme	Correlation Coefficient	,847**	1,000	,272
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,309
	N	16	16	16
Tutum	Correlation Coefficient	,304	,272	1,000
	Sig. (2-tailed)	,253	,309	.
	N	16	16	16

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Spearman korelasyon testi sonucuna göre öz değerlendirmenin başarıyla yüksek derecede ,847** olumlu ilişkisi bulunmuşken tutumla anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır. Tutumun başarıyla bir ilişkisi olup olmadığına bakıldığında ise tutumun başarıyı olumlu yönde etkilediği ama aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 48

Kontrol Grubu Başarı, Özdeğerlendirme ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki

		Korelasyon		
		Başarı	*Tutum*	*Öz değerlendirme*
Tutum	Correlation Coefficient	-,239	1,000	-,304
	Sig. (2-tailed)	,374	.	,252
	N	16	16	16
Öz değerlendirme	Correlation Coefficient	,668**	-,304	1,000
	Sig. (2-tailed)	,005	,252	.
	N	16	16	16

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Kontrol grubu öğrencilerinin tutum, başarı ve öz değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakıldığında, tutum puanları ile başarı puanları arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu, tutum ile öz değerlendirme puanları arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öz değerlendirme puanlarının başarıyla olan ilişkisine bakıldığında ise aralarındaki ilişkinin yüksek derecede olduğu ,668** görülmüştür.

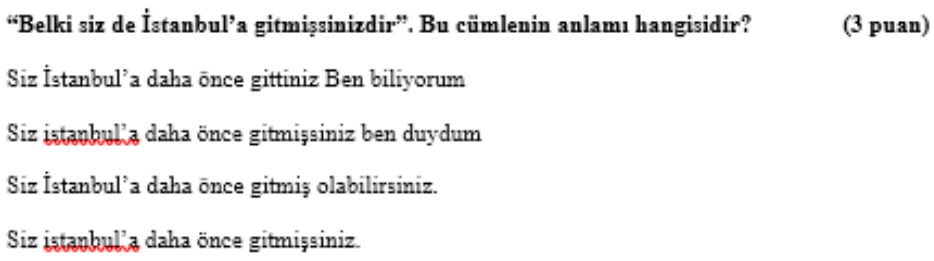
Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi odaklı öğretim yapmak öğrencilerin dil bilgisi seviyesini artırırken üretimsel becerilerini yavaşlatmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi hem deney hem de kontrol grubundaki ders izlencelerinde yer almaktadır. Kontrol grubunda referans alınan yöntem gereği açıklamalı dil bilgisi üzerine odaklanılırken deney grubunda ise örtük dil bilgisi üzerine odaklanılmıştır. Açıklamalı dil bilgisi öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi hâkimiyetinin örtük dil bilgisinin yapıldığı deney grubu öğrencilerine oranla daha yüksek çıkması beklenmiştir. Bu noktada şaşırtıcı olan deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi hâkimiyetlerinin kontrol grubuna oranla daha yüksek çıkmasıdır. Odaklanılan becerinin dil bilgisi olması ve derslerin çoğunluğunun dil bilgisi ağırlıklı yapılması öğrenenlere beklenildiği gibi bir hâkimiyet kazandırmamıştır. Kontrol grubu öğrencileri açıklamalı olarak öğrendikleri için kuralları çok iyi tanımakta fakat kullanmakta zorluk çekmektedirler. Türkçe öğretim kitaplarında verildiği gibi (fiil+ olumsuzluk eki+zaman eki +şahıs eki) biçiminde verilen bilginin öğrencilere sadece ekleri tanıma olanağı sunduğu ama kullanım imkânı sağlamadığı, ayrıca bu yöntemle verilen bilginin yine uygun boşlukları öğrenilen eklerle doldurma etkinliğiyle desteklenmesinin üretimsel becerilere olumlu etki etmediği görülmüştür (Ben şimdi ders çalış…..). Parantez içindeki etkinliği kontrol grubu öğrencilerinin hepsinin doğru yaptığı görülmesine rağmen şimdiki zamanı kullanarak yaptıkları yazma alıştırmalarında bu eki kullanmakta zorluk çektikleri görülmüştür. Bir diğer ayrıntı ise konuşma becerilerinde öğrenenlerin ürettikleri cümlelerin "Ben bugün okula git" şeklinde zaman ve şahıs ekinden yoksun olarak kullanıldığı fark edilmiştir. Edimlerdeki bu tip hataların kaynağının alıştırmalardaki yarım bırakılan ifadelerden mi kaynaklandığı konusunda kontrol grubu ders sorumlusu ile yapılan görüşmede herhangi bir sonuç alınamadığı için bu tip hatalar kaynağı araştırılmaya devam edilmiş ve bu hataların kaynağının kullanılan materyal ve yöntem kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Ders sorumlularının anlatım notları incelendiğinde anlatım aşamasında fiillerin mastar ekinden ayrı olarak yazılmasının öğrenenlerde bu hatalara sebebiyet verdiği tespit edilmiştir. Örnek olarak "gitmek" fiili öğretilirken "mek" ekinin atılarak yazılması "git-" verilebilir. Öğrenenler fiili böyle öğrendikleri için konuşurken yarım bırakmaktadırlar. Aslında dil öğretiminde İngilizce ve Fransızca öğretimi göz önüne alındığında fiillerin mastar ekiyle yazılmasının gerekliği görülmektedir (parler – ~~parl~~; to talk – ~~talk~~). Hatta yazma becerilerinin gelişmesine önemli katkı sağlayan Fransızca öğretiminden uyarlayarak kullandığım fiil öğretim yöntemi öğrencilerin ad durum ekleriyle ilgili yaptıkları hata sayısını en aza indirmiştir. Fransızca'da fiiller öğretilirken aldıkları edatlar da birlikte öğretilir. Örnek demander à qn de faire qch: "birinden bir şey yapmasını istemek" istemek fiiili

öğretilirken bu şekilde yazıldığında öğrencilerin daha kolay öğrendiği ve kullanırken hata yapmadığı fark edilmiştir.

Eylem odaklı yaklaşımla derin yapının etkili bir şekilde öğretilip öğretilemeyeceğine baktığımızda;

Eylemler, öğrenenlerin ses ile anlamı zihinlerinde birleştirmelerine ve anlamlandırmalarına yardımcı olur. Bu sebeple eylemler aracılığıyla zihne kaydedilen dilsel girdiler beyin tarafından anlamlı parçalara bölünür. Ama kelimeler veya kurallar kaydedildikleri anlamsal bağları hiç kaybetmezler. Beyin dil ile ilgili hiç daha önce karşılaşmadığı veya anlamlandıramadığı bir ifadeyi gördüğünde tıpkı gösterenlerde olduğu gibi en yakın anlamlı ifadeyle eşleştirme veya o ifadelerden çıkarım yapma yoluna gider. Bu sebeple öğrenenler yüzey yapının anlaşılır ama derin yapının anlaşılmaz olduğu durumlarda zihnindeki benzer ifadelerle anlama ulaşmaya ve çıkarım yapmaya yönlenir. Kontrol ve Deney grubu öğrencilerinin daha üst seviyede bir dilsel yapıyla karşılaştıklarında üretimsel dil yeteneğinden hareketle bu yapıyı çözümlemesi beklenir. Yoksa dildeki bütün cümleleri öğretmemiz beklenemez. Bu hipotezle ilgili deney grubu öğrencilerinin atasözü ve kalıp ifadeleri yerli yerinde kullanmaları örnek gösterilebilir. Bir başka örneği ise A2 sınavında sorulan çoktan seçmeli soruya verilen cevaplar oluşturmaktadır. Aşağıda verilen soruya deney grubu öğrencilerden doğru cevap veren öğrenci sayısı 12 iken kontrol grubu öğrencilerinin sayısı yalnızca 1'dir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde neden cevaplayamadıkları sorulduğunda cümleyi hiç anlamadıkları, dil bilgisi olarak o konuyu bilmedikleri bu yüzden de yapamadıklarını belirttiler. Deney grubu öğrencilerinden bazıları ise yaptığım şeyin doğru olduğunu biliyorum ama neden yaptığımı bilmiyorum diye ifade ederken bazıları yaptığım şeyin doğru olduğunu biliyorum çünkü orada bazı ipuçları (belki ve olabilir eşleşmesi) bir ihtimalden söz edildiğini gösteriyor diye ifade etmiştir. Belki de eylem odaklı yaklaşım Saussure (2014)'ün belirttiği gibi dil durumlarının anlaşılmasına daha iyi olanak tanımaktadır.


"Belki siz de İstanbul'a gitmişsinizdir". Bu cümlenin anlamı hangisidir? (3 puan)

Siz İstanbul'a daha önce gittiniz Ben biliyorum

Siz istanbul'a daha önce gitmişsiniz ben duydum

Siz İstanbul'a daha önce gitmiş olabilirsiniz.

Siz istanbul'a daha önce gitmişsiniz.

Şekil 72. Derin yapıya ilişkin bir soru örneği

Görüşme formu yardımıyla elde edilen bulgular

Derslerde yabancı dil kullanılarak açıklama yapılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Görüşmeye katılan öğrencilere derslerde yabancı dil kullanılarak açıklama yapılmasını nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda öğrencilerin bunu bir avantaj olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrencilerin zorluk çektikleri noktada öğretmenle iletişim kurabilmesi açısından değerlendirilidiğinde öğrencinin öğrenim sürecini kolaylaştırmaktadır. Aşağıda iki öğrencinin görüşü verilmiştir.

Öğrenci: Bazı yapılar vardır ki yabancı dilde tam karşılığı vardır. Bu yapılar eşdeğer yapılar olarak verildiğinde öğrenenlere kolaylık sağlıyor ve doğru kullanmasını sağlıyor

Öğrenci: Tabii ki bizim için güzel bir şey ama öğretmen için zor.

Öğretmenin derslerde kullandığı materyal ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Öğrenci: Sizin tarafınızdan verilen notlar sayesinde dil bilgisi kullanımıyla ilgili diğer öğrencilere oranla daha iyi bir ilerleme kaydettik. Bu notlar sayesinde yazmada, okumada ve konuşmada daha iyi bir ilerleme yakaladık.

Öğrenci: SİZin tarafınızdan Fransızca açıklamalı hazırlanan notlar sayesinde biz birinci ayda konuşuyorduk, pazarlık yapıyorduk. Şimdiki zamanı, geçmiş ve gelecek zamanı kullanıyorduk. Sizin bile anlatmadığınz şeyleri kullanıyorduk çünkü bir yerde görmüş oluyorduk

Grup çalışmaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Öğrenci: Grup çalışmaları herkesin konuşmasını sağlıyordu. Sizde özel olan bir şey şu ki hangi öğrencinin ne sıkıntısı olduğunu biliyordunuz ve ona yönelik tavsiyeler veriyordunuz. Özellikle karşılıklı konuşmalar kelime öğrenmemizi kalıcı kılıyor. Eğer bir kelimeyi hatırlayamıyorsak, sınıf arkadaşımız veya siz hatırlamamız için yardım ediyorsa bu kelimeyi asla unutmuyordum.

Öğrenci: Grup çalışmaları çok eğlenceliydi ve faydalı oluyordu. Fikirler benden cümle yapıları arkadaşımdan oluyordu.

Öğretmenin derste kullandığı yöntemi nasıl buldunuz?

Öğrenci: Öğretmenin kullandığı yöntem dile iyi bir giriş yapılmasını ve dilin kullanımını öğrenmemizi sağlıyor. Dolayısıyla mükemmel bir yöntem.

Öğrenci: Öğrenim yöntemimiz bize daha çok günlük hayatta kullanacağımız şeyleri öğrenmemizi sağlıyordu. Ayrıca kullanılan bu yöntem motive olmamı sağladı. Arkadaşlarımın başarılı olmasının sebebi de metot ve öğretmen, ama öğretmenin öğrencileri anlaması lazım çünkü herkesin beyni farklı çalışıyor.

Derslerde öğrendiğiniz bilgiler gerçek hayatta kullanılabilir miydi?

Öğrenci: Derslerde öğrendiğimiz bazı yapıları türk arkadaşlarımla konuşurken kullandığımda sen bunu ne zaman öğrendin deyip şaşırıyorlardı. Bu bizim motivasyonumuzu yükseltiyordu.

Öğrenci: Gerçek hayatla ilişkisi, öğrendiğimiz çoğu şeyi gerçek hayatta etkin kullanıyorduk. Özellikle atasözlerini…

Hataların kimi zaman tahtada düzeltilmesi size ne hissettiriyordu? Rencide oluyor muydunuz?

Öğrenci: Hataların sınıf ortamında düzeltilmesi bizim sınıfımız için problem değil çünkü sınıf ortamı çok iyiydi. Öğrencilerin hatalarının tahtaya yazılması diğer öğrencilere farkındalık kazandırıyordu. Belki o hata içimizden başka birisinin de olabilirdi.

Öğrenci: Hataların tahtada gösterilmesi başarımızı etkiledi çünkü hataları görünce tekrar yapma şansımız azalıyor. Hataların sınıf önünde düzeltilmesi beni üzmez ama yazma kâğıtlarındaki hatalarımı görünce çok üzülyordum ama hata çıkmayınca çok mutlu oluyordum.

Sizin için en zor olan beceri hangisiydi?

Öğrenci: En zorlandığım beceri sınavları dikkate alırsak dinleme diyebilirim ama gerçek hayatta türkçe öğrenirken ilk haftalar dışında zorluk çekmedim.

Öğrenci: En zorlandığın beceri belki dinleme diyebilirim ama zorlanmıyordum sadece dinlemeler hızlıydı ama zamanla ona da alıştım.

Türkçe öğrenim sürecin eğlenceli miydi yoksa sıkıcı mı?

Öğrenci: Eğlenerek ders öğrendik çünkü sizin derslerde kullandığınız örneklerin karakteri bizdik.

Öğrenci: Türkçe öğrendiğim sınıfı hayatımda en güzel sınıf olarak tanımlarım çünkü samimi ve eğlenceli bir sınıftı ve çok çalışıyorduk. Çok fazla etkinlik yaptığımız için eğlenerek öğreniyorduk.

Diğer sınıfların bizim sınıfımıza bakışı nasıldı? Eğer başka bir sınıfta olsaydın ne hissederdin?

Öğrenci: Diğer öğrenciler bizim sınıfımıza gelmek istiyordu. Eğer bir yarışma açsaydık çok başvuru olurdu. Bizim dil seviyemiz diğer sınıflara oranla çok ilerdeydi. Çünkü sürekli çalışıyorduk ama özellikle B1 seviyesine geçince gördük ki biz birçok şeyi zaten öğrenmişiz.

Öğrenci: Bizim sınıfımızı beğeniyorlardı. Hatta hocalar bile bizimle ders yapmak istiyordu. *Diğer sınıflardan farkı bu sınıfta bir öğretmenlik metodu vardı ve gerçekten çok farklı bir metottu. Başka bir sınıfta olsaydım ki diğer sınıfların derslerine girdim. Bu yüzden biliyorum ki bu kadar iyi öğrenemezdim çünkü biz severek öğrendik.*

Türkçe öğrenme yönteminin daha önce dil öğrendiğin yöntemlerde farkı nedir?

Daha önce öğrendiğim dil formüller üzerine kuruluydu pratiği evde yapmamız bekleniyordu ama Türkçe öğrenirken sürekli kullana kullana öğrendim.

Sınıf panosuna yazdığımız ifadelerle ilgili düşüncelerin nelerdir?

Öğrenci: Sınıf panosundaki örnek cümleler bizim için dikkat çekici oluyordu. Hatta kimi zaman komik örnekler oluyordu bu yüzden aklımızda kalıyordu. Bizim için çok faydalıydı.

Öğrenci: Başlangıçta sınıf panosuna yazdığınız ifadeleri hazır olarak kullanmak bize güven veriyordu. Kimi zaman yazarken de kullanıyorduk. Bir şekilde bu cümlenin doğru olduğunu biliyordum.

Türkçe öğretmenlerine tavsiyelerin nelerdir?

Öğrenci: Bence türkçe öğretmenleri bize öğrettiğiniz gibi öğretmeli. Bütün hocalar böyle bir yöntem kullansaydı öğrencilerin alt yapısı A1 ve A2 de daha iyi olurdu. Çünkü bize verdiğiniz ödevler sayesinde çalışmak zorunda kalıyorduk. Ben ülkemde İngilizce öğrenirken Dil bilgisi kurallarını veriyorlardı. İster evde pratik yap ister yapma.

Öğrenci: Türkçe öğretmenlerine bir şey öğretmek için biraz uğraşmayı ve öğrencileri anlamaya çalışmayı tavsiye ediyorum.

Dil bilgisi kuralları işine yarıyor muydu? O konuların adlarını biliyor muydun?

Öğrenci: Bizim metodumuz farklı olduğu için onların adını bilmiyordum ama otomatik olarak kullanıyorum. Kullana kullana alışıyorduk

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçenin Fransızca konuşanlara yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşıma dayalı uygulamaların değerlendirilmesi başlıklı yürütülen çalışmada veriler nitel ve nicel olmak üzere iki farklı veri toplama yöntemiyle toplanmış ve analiz edilmiştir. Analiz edilen nicel veriler nitel veriler aracılığıyla desteklenmiş ve teyit edilmiştir. Çalışmanın bulgular bölümünde paylaşılan verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda nicel ve nitel veriler olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

5.1.Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına bakıldığında her iki grubun da başarı tutum ve öz değerlendirme gibi değişkenler açısından eşdeğer olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerine A1-A2 kuru boyunca Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde önerilen dil öğretim yaklaşımı olan eylem odaklı yaklaşıma yönelik hazırlanan ders içerikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yönteme uygun ders içeriği uygulanmıştır. Çalışma A1 ve A2 kuru olmak üzere 280 ders saati sürdürülmüş olup her iki gruba da çalışma öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır. Verilerin analizinde T-testi, Mann Whitney-U testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Spearman Korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, eylem odaklı yaklaşıma yönelik hazırlanan ve deney grubuna uygulanan dil öğretim programının, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmelerine yönelik tutumlarını ve başarılarını anlamlı derecede artırdığını göstermiştir.

5.1.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar

Avrupa Ortak başvuru Metninde benimsenen yaklaşım olan eylem odaklı yaklaşıma göre

öğretimin yapıldığı deney grubunun başarısı ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarısı arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakıldığında;

Öğrenenlerin A1 başarı testi dinleme becerilerindeki başarılarını karşılaştırmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=77,00; p=0,056; p>0,05). Fakat iki grup sıra ortalamaları açısından karşılaştırıldığında deney grubunun (19,39) kontrol grubuna göre (13,31) daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. A2 başarı testi dinleme becerilerindeki başarılarını karşılaştırmak için yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p=,035; p< 0,05). Dinleme becerileri ortalamaları incelendiğinde ise kontrol grubunun 18,5625 olarak bulunurken deney grubunun 21,0625 olarak bulunmuştur. Ortalama değerler açışından deney grubunun dinleme ortalama puanlarının kontrol grubunun ortalama puanlarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Her iki grup da dinleme becerisinde zorlandıklarını ifade etmiş olsa da deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarının kontrol grubu öğrencilerine oranla oldukça iyi olduğu söylenebilir. Dinleme becerisinin her ne kadar alımlama becerileri arasında yer aldığı ve öğrenenlerin bu aşamada pasif olduğu söylense de beynin bu aşamada diğer üretimsel beceriler kadar aktif olduğu açıktır. Chomsky'nin "anlama üretici bir yetidir" ifadesi de bu görüşü desteklemektedir (2001, s.25).

Öğrenenler arasındaki genel görüş dinleme becerisinin en zor beceri olduğudur. Alan uzmanlarınca yapılan ortak görüşmelerde de öğrenenlerin en çok dinleme becerilerinde zorlandıkları ifade edilmektedir. Bu sebeple bu beceri üzerinde ısrarla odaklanılmış ve sıkı takibe alınmıştır. Çünkü dil öğrenmenin ilk aşaması girdilerin anlamlı hale getirilmesidir. Dilsel girdilerdeki anlamsızlığın dilsel çıktıları etkilemesi kaçınılmaz sonuçtur. Bu sebeple özellikle deney grubunun dinleme becerisini hedeflenen ölçüde geliştirmek için öncelikle dinlemenin türü ile ilgili öğrenenlere bilgilendirmeler yapılmış ve kuramsal bölümde yer verilen dinleme stratejileri uygulanmıştır. Sınıf ortamında yapılan dinlemelerde temel sorunun öğrenenlerin dinlemeye yönelik amaçlarının olmaması olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğrenmeye yeni başlayanlar için oldukça hızlı olan dinleme bölümlerinde öğrenenlerin tek tek kelimelere değil anlama odaklanmaları istenmiş ve duymadıkları veya anlayamadıklarından ziyade duydukları ve anladıkları ifadeler üzerinden gidilmiştir. Dinlemeye yönelik önyargıları azalan ve motivasyonlarında iyileşme sezilen öğrenenlere sürekli olarak önce ne duydukları sonra ne anladıkları sorulmuştur. Duyduklarını yazmaları ve hep birlikte paylaşarak anlama ulaşmaya çalışmaları sağlanmıştır.

Öğrenenlerin her dinleme öncesinde niçin dinleyecekleri sorusuna cevap bulmaları istenmiştir. Öğrenenlerden kendi dinleme stillerine uygun strateji geliştirmeleri beklenmiştir. Bazı dinlemelerde sorulara cevap bulmaya çalışan ve doğru cevabı veren öğrencilerin metnin asıl mesajını (makro ifadeleri) bulmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Bazı dinlemelerde öğrenenleri istenilen bilgileri bulmaya yönlendirmek başarılı olurken bazı dinlemelerde başarısız olduğu açıkça görülmüştür. Bu noktada öğrenenlere seçici odaklanmanın kimi dinlemelerde (eğer bir sınav için değilse) başarısızlıkla sonuçlanabileceğinden bahsedilmiştir. Bu bağlamda Simons ve Chabris (1999) tarafından yapılan seçici dikkat testinin amaçlı izleme ve dinlemeyi ne kadar etkilediği öğrencilere izletilmiştir (bkz. https://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo). Dinlemenin asıl amacının söyleneni anlamak ve tepkide bulunmak olduğu vurgulanmış ve dinledikleri cümleleri ve kelimeleri bağlamı içerisinde ele almaları tavsiye edilmiştir

Dinlemenin türü ne olursa olsun ortak amacı anlama ulaşmaktır. İnsanlar anlamak için dinler. Bu sebeple öncelikle anlam odaklı dinleme sağlanmış, sonrasında ayrıntılar üzerine gidilmiştir. Önce öğrenenleri dinleme becerilerinde yetkin kılmak için anlama odaklanmaları sağlanmıştır. Dinledikleri metinlerden sadece duyup anladıkları kelimeleri yazmaları ve bu duydukları kelimeleri bir araya getirerek anlama ulaşmaları istenmiştir. Bu öğrenenlere hem işbirliği yapmayı hem de not almayı öğretmiştir. Genel dinlemelerden istenilen sonuç elde edildikten sonra amaçlı dinleme üzerine odaklanılmış ve *bir şey yapmak* için dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu dinleme türlerinde genel anlamdan ziyade istenilenlere odaklanılır. Genel anlam anlaşılmasa bile istenilen bilgilere ulaşılabilir. Bu aşamada zorluk çeken öğrenenler olduğunda son dinlemeden sonra öğrenenlere dinlenilen metnin çıktısı verilmiştir. Dinlerken aynı anda tekrar tekrar görmeleri ve detaylı anlamaları sağlanmıştır. Unutulmamalı ki öğrenenler hem görüp hem duyduklarında bilgilerin daha kalıcı ve anlamlandırmanın daha hızlı olduğu bilimsel olarak bilinen bir gerçektir. Çünkü beynin birçok bölümü aynı anda aktifleşmektedir. Dil ve konuşmanın anatomik devinimi başlığı altında detaylı olarak açıklandığı gibi Angular Girus kelimeyi tanımak için görsel imgeyi çözümler ve görsel imgeyle ifadeyi Wernick bölgesinde eşleştirir (bknz s. 73-74). Sinirdilbilimsel boyutta incelendiğinde Angular girus çalışmamızın bilimsel dayanağını oluşturmaktadır (Berger, 1929; Geschwind, 1965). Öğrenenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu bu bölüm tamamlandıktan sonra bir *mesajı iletmek* veya *bir eylemi gerçekleştirmek* üzere dinleme gerçekleştirilmiştir. Gerçek hayatta olduğu gibi anlamak ve tepkide bulunmak için dinleme edimi gerçekleştirilmiştir. Çoğunlukla reklamlar, haberler ve şarkıların oluşturduğu bu dinlemeler öğrenenleri gerçek

hayattaki dinleme türlerine alıştırmıştır. Son dinleme türü olan *eğlenmek için dinleme* öğrenenlere hem eğlenme hem de dinleme sağladığı için öğrenenler tarafından beğenilen dinlemelerdi. Yoğun tekrarlar ve grup çalışmaları sayesinde dinleme becerilerinden hedeflenen başarı sağlanmıştır.

Öğrenenlerin A1 okuma becerilerindeki başarılarını karşılaştırmak için yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (U=70,00; p=,029; p< 0,05). Deney grubunun sıra ortalaması 20,13 olarak hesaplanırken kontrol grubunun ortalaması 12,88 olarak hesaplanmıştır. Her iki grubun A2 sınavı okuma becerilerindeki başarılarını karşılaştırmak için yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p=,029; p< 0,05). Deney grubunun ortalamasının 20,6250 olduğu görülürken kontrol grubunun ortalamasının 18,50 olduğu görülmektedir. Özellikle, öğrenenlerin anlama ulaşmalarını sağlayacak soruların sorulması, okuma etkinliklerini daha heyecanlı hale getirmiştir. Okuma çalışmalarında sınıfı dinamik kılmak için ters düz edilmiş metinler, görsel okumalar ve düz metinler kullanılmıştır. Bu tür metinlerde öğrenenlerin okuma amaçları önceden belirlenir ve her öğrenenin bir okuma amacı olur. Dolayısıyla okuma için okuma değildir. Özetlemek için okumak, anlatmak için okumak, bir problemi çözmek için okumak, görselleri sözelleştirmek için okumak vb. eylemlerde bulunmaları beklenir. İkili çalışmalar, grup çalışmaları ve bireysel çalışmaların sık sık kullanıldığı okuma türleri öğrenenlerin okuma etkinliklerinde aktif görev almalarını sağlamıştır. Okuma etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirilen görevlerde öğrenenlere dönüt verilmesi, düzeltme yapılması ve takdir ifadelerinin kullanılması okumaya karşı ilgi ve motivasyonlarının yükselmesine yardımcı olmuştur. Okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama iletişim halkasının birinci basamağıdır. Dolayısıyla girdilerle insan zihninin ilk karşılaşmasıdır. Bu aşamada sağlanan yoğun dikkat ve tekrar sayesinde girdilerin zihinde kendilerine uzun süreli bellekte yer bulacağı Atkinson ve Shiffrin'in (1968) bellek modelinde gösterilmiştir (bkz, s. 105). Dinleme ve okuma bölümlerindeki anlamlı girdiler konuşma ve yazma becerisinde önceki bilgilerle de bir araya gelerek anlamlı çıktıları oluşturacaktır. Öğreticilerden bu aşamada öğrenenlerin yeni bilgileri zihinlerine kodlamalarına yardımcı olmaları beklenmektedir. Kümeleme, anlamlı gruplar oluşturma ve hiyerarşik örgütleme öğrenenlere yardımcı olabileceğimiz bazı tekniklerdir. Öğreticiler öğrenenlerin çalışan belleğindeki bilgileri bir şekilde uzun süreli belleğine aktarmalıdır. Bu da çalışan bellekte hem dil bilgisel hem de iletişimsel anlamın eşleşmesi ile istem dışı gelişir. Örneğin birbiriyle bağıntılı 20 sözcükten oluşan bir cümleyi kelimeler arasında anlamsal bağlar kurarak kümeleyebilir ve uzun süreli

belleğe kaydedebiliriz. Tanımadan ve hatırlamadan çok anlamlandırma sürecini içine alan çalışan bellek uzun cümlelerdeki sözcükler arasında anlamlı birimlerin birlikte gruplanmasıyla, yani kümelemenin yanı sıra cümledeki sözcüklerin anlamlarını bilmede ve cümlenin parçaları arasında dil bilgisi kuralları bağlamında ilişki kurmada rol oynayan uzun süreli bellekle de ilişkilidir (Goldstein, 2013, s. 246). Okumanın ilk amacı dinleme becerisinde olduğu gibi anlama ulaşmaktır. Dolayısıyla derslerde öğretmen desteğiyle anlama bir şekilde ulaşan öğrenenler süreç içerisinde bunu otomatik olarak yapabilmektedir. Okuma bölümlerinde sorulan sorular ya öğrenciyi anlama götürmeli ya da anlamı bulmasına yardımcı olmalıdır. Özellikle evet/hayır cevaplarına karşılık gelen sorular yöneltmek yerine, onlara daha çok düşünce-uyarıcı (thought-provoking) sorular sormanın önemi yadsınmamalıdır (Chrisiton, 1999). Öğreticilerin sorduğu sorular ve soruların kalitesi yeni öğrenilen bilgilerin kalıcılığına doğrudan etki etmektedir. Berliner de bu konuda yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin sorduğu soruların kalitesi ne kadar iyi ise öğrencilerin beyinlerinin düşünmek için o kadar çok uyarıldığı sonucuna varmıştır (1984). Dolayısıyla okuma bölümünde özellikle öğrenenleri okumaya ve anlamı bulmaya yönlendirmek öğrenenlerin okuma becerilerinde gelişmelerine yardımcı olmuştur.

Öğrenenlerin A1 başarı sınavındaki yazma becerilerinden elde ettikleri başarı puanlarını karşılaştırmak için yapılan t testi sonucunda deney grubunu ortalaması 19,4375 iken kontrol grubunun ortalaması 14,1250 olarak bulunmuştur. T-testi sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (p=,001; p< 0,05). Öğrenenlerin A2 sınavı yazma becerilerindeki başarılarını karşılaştırmak için yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p=,039; p< 0,05). Yazma becerilerinde kontrol grubunun ortalaması 15,5625 olarak bulunurken deney grubunun ortalaması 18,6875 olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için onlardan her gün yazmaları istenmiştir. Sınıf içindeki yazma süreçlerinde planlama ve taslak oluşturma aşamasında yazılacak konuyla ilgili herkesin cümlesi tahtaya yazılmıştır ve aşamalı olarak konuyu nasıl ilerletecekleri gösterilmiştir. Yazma becerileri için de mutlaka yazmaya yönelik bir eylem belirlenmiştir. Önce kısa cümleleri oluşturmaları için cümle çalışmaları, sonra paragraf oluşturma çalışmaları ve metin oluşturma çalışmalarına yer verilmiştir. Her öğrenene kendi kâğıdı üzerinden bireysel dönüt sağlanmıştır. Yazmaya çalışıp yazamadığı cümle türleriyle ilgili örnek cümleler yazılmıştır. Bu sayede kullanmaya ihtiyaçları olduğu anda gerekli bilgiyi öğrenmeyi öğrenmişlerdir. Bazı hata türleri öğretici tarafından not alınarak tahtaya yazılarak hatanın kaynağı onlara sorulmuştur. Öncelikle hatalara karşı bir farkındalık

oluşturmaları beklenmiş, daha sonra doğru cümlenin nasıl olması gerektiği sorulmuştur. Bu aşamada en son olarak öğretici tarafından cümlelerin doğru hali yazılmıştır. Christison (1999)'a göre, öğretmenler öğrencilere neyin doğru, neyin yanlış olduğunu anlatmaktansa kendi öğrenimlerini yönlendirmelerine ve kendilerini değerlendirme konusunda uygulama yapmalarına olanak tanımalıdır. Düzeltme yeniden öğretmek gibidir. Bu sebeple önce kendi hatalarını fark etmeleri önemlidir.

Öğrenenlerin A1 başarı sınavındaki konuşma becerisinden elde ettikleri başarıyı karşılaştırmak için yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda istatistiksel olarak deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır (U=76,00; p=,051; p< 0,05). Fakat deney grubunun sıra ortalaması 19,75 olarak bulunurken kontrol grubunun ortalaması 13,25 olarak bulunmuştur. A2 başarı sınavından elde edilen konuşma başarı puanları Mann Whitney U-testi ile analiz edilmiş olup sonucunda istatistiksel olarak deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır (p=,0539; p< 0,05). Fakat deney grubunun sıra ortalaması 17,53 olarak bulunurken kontrol grubunun ortalaması 15,47 olarak bulunmuştur. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerindeki edimleri analiz edildiğinde kontrol grubu öğrenenlerinin doğru ama benzer ifadeler kullandığı fark edilirken deney grubu öğrenenlerinin anlık ifade üretme becerilerinin daha gelişmiş olduğu fark edilmiştir. Örneğin "Kendinden biraz bahseder misin?" sorusuna deney grubundan bazı öğrenciler "kendimden biraz bahsedeyim" ifadesiyle istek bildiren ifadeyi doğru kullanarak cevap vermiştir. Kendileri aralarında karşılıklı konuşma yapmaları istendiğinde ise verilen konuyla ilginç diyaloglar üretmişlerdir. Deney ve kontrol grubunun konuşma edimlerindeki bu farklılık ile ilgili öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılan materyal türü ve aktivite türüne bağlanmıştır. Kontrol grubu konuşma derslerinde ağırlıklı olarak canlandırma ve taklit etme türü karşılıklı konuşma aktivitelerinin olduğu deney grubunda ise otantik ve didaktik konuşma aktivitelerinin yapıldığı tespit edilmiştir. Özellikle otantik konuşma aktivitelerinin öğrenenleri aktif ve yaratıcı kıldığı taklit ve canlandırma türü aktivitelerin ise öğrenenleri ezberci ve üretmekten uzak kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Otantik aktivitelerle taklit edilen aktiviteler arasındaki fark çok ilgi çekidir. Çünkü otantik aktivite öğrenenlerde merak duygusu uyandırmaktadır. Öğrenenler karşısındaki kişinin vereceği cevabı bilmezler. Oysaki taklit edilen aktivite türlerinde iki kişi de sordukları sorunun cevabını bilmektedir. Bu da öğrenende ilk aşama olan ilgiyi sınırlandırır. Öğrenilen her yeni kelime ve bilgi mutlaka bir amaca aracılık etmektedir. Son görevler genellikle öğrenenlerin o gün öğrendiği bilgileri kullandırmaya yöneliktir. Örnek olarak emir ifadelerinin öğretildiği haftada geometrik şekillerin tahtaya çizdirilmesi aktivitesi gösterilebilir. Grup sözcüsü

tahtadaki arkadaşına şekli ve yanında bulanan diğer şekilleri çizdirebilmek için ona kâğıdındaki şekilleri anlatmak zorundadır. Bu grup oyunu olduğu için aynı zamanda bireysel yeterlik de önemlidir. Çünkü grubun başarısı bireysel başarıların birleşmesine bağlıdır. Konuşma ihtiyacının hissettirildiği bu tip etkinlikler sayesinde öğrenenler farkında olmadan kendilerini konuşmaya zorlarlar. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ve konuşma becerisinden alınan puanlar üretim sürecine aktif katılan öğrencilerin kelimeleri ve dilsel yapıları hatırlamakta daha başarılı olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde Norman Slameka ve Peter Graf (1978)'de yürüttükleri çalışmada üretim sürecinde aktif olarak katılan öğrencilerin kelimeleri hatırlamakta daha başarılı olduklarını görmüştür (Goldstein, 2013, s. 310). Özellikle konuşma gibi üretimsel becerilerde bir şeyi yaptıkça daha iyi yapabilirsiniz. Yine çalışmamızın sinirdilbilim bölümünde değindiğimiz gibi bir şeyi tekrar tekrar yapmak o bilgi veya beceriyi hipokampüs'e ve sonrasında da beyinciğe göndermek demektir. Yani düşünmeden otomatik gerçekleşmesini sağlamak demektir.

Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin A1 seviyesinde yapılan başarı sınavından aldıkları toplam puanları karşılaştırmak için t testi kullanılmıştır. Deney grubunun toplam puan ortalaması 84,81 iken kontrol grubunun ortalamasının 69,31 olduğu görülmektedir. T-testi sonucuna göre gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=,001$; $p< 0,05$). Deney grubunun A1 seviyesinde hedeflenen kazanımlarda kontrol grubuna oranla daha başarılı oldukları ve A1 seviyesinde olmalarına rağmen dili daha etkin kullandıkları tespit edilmiştir.

Çalışma A2 seviyesinde de aynı şekilde devam ettirilmiş olup öğrenenlerin başarıları A2 başarı sınavıyla ölçülmüştür. A2 seviyesi başarı testi sonuçlarına göre *eylem odaklı yaklaşıma göre öğretimin yapıldığı deney grubunun başarısı ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarısı arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre;*

Avrupa Ortak Başvuru Metninde benimsenen yaklaşım olan eylem odaklı yaklaşıma göre öğretimin yapıldığı deney grubunun başarısıyla kontrol grubunun başarısı arasında konuşma becerileri haricindeki tüm alt becerilerde ve toplam A2 başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin A2 seviyesinde yapılan başarı sınavından aldıkları toplam puanları karşılaştırmak için t testi kullanılmıştır. Deney grubunun toplam puan ortalaması 81,4375 iken kontrol grubunun ortalamasının 73,0625 olduğu görülmektedir. T-testi sonucuna göre gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık

bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının A1+A2 toplam puanlarını analiz etmek için bağımsız örneklemler için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ise p değerinin 0,05'ten küçük olması sebebiyle deney ve kontrol grubu A1+A2 puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır (p=,006; p< 0,05). Dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin başarılarıyla ilgili olan hipotez doğrulanmıştır. *Eylem odaklı yaklaşıma göre öğretimin yapıldığı deney grubunun başarısı ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarısı arasında anlamlı bir fark vardır.* Bu fark özellikle eylem odaklı yaklaşımın öğrenenlere sunduğu sosyal öğrenme ortamları, grup çalışmaları ve görevler sayesinde ortaya çıkmıştır. Eylem odaklı yaklaşımın barındırdığı temel felsefe ortak çalışma ve birlikte harekettir. Bu yönüyle gerçekten de iletişimi elzem kılan bir yaklaşımdır. Birçok araştırmacı "dilin doğuşunda ortak çalışma, birlikte iş yapmanın etkili olduğu görüşünü benimsemişlerdir. Bunlardan örneğin L. Noire, insanda düşünce ve konuşma yeteneğini uyandıran genel etkenin ortak çalışma olduğunu ileri sürüyor" (Aksan, 2009, s. 97). Bir diğer önemli nokta da öğreticinin öğrenenlerin ana dillerini veya ortak dillerini etkili bir şekilde kullanmasıyla ilgilidir. Bu konuda Wright tarafından yapılan çalışmada da öğreticinin dilsel bilince ve farkındalığa sahip olmasının, dili öğrenenlerin kaygısının, çabasının ve hatalarının sebeplerinin anlaşılmasına olanak sağladığı tespit edilmiştir (2002, s. 115).

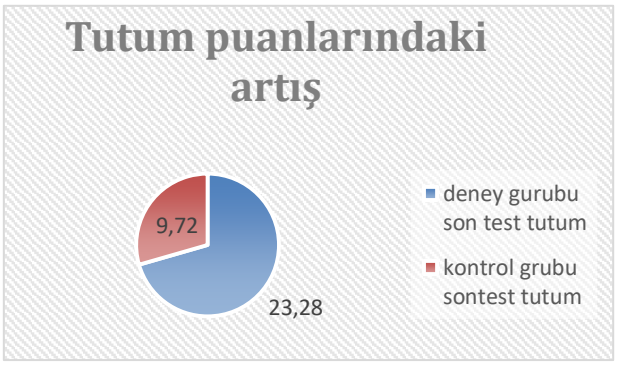
5.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Avrupa Ortak Başvuru Metninde benimsenen yaklaşım olan eylem odaklı yaklaşıma göre öğretimin yapıldığı deney grubunun tutumu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun tutumu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakıldığında;

Eylem odaklı yaklaşımın kullanıldığı sınıf ortamlarının geleneksel yaklaşımın kullanıldığı sınıf ortamlarına göre öğrenenlerin Türkçeye yönelik tutumlarına daha fazla olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir (U=34,00; p=,000; p< 0,05). Temelinde dil öğrenen bireyi sosyal aktör olarak kabul eden eylem odaklı yaklaşımın olduğu bu çalışmada görevler aracılığıyla öğrenenlere sorumluluk duygusu verilmektedir. Özellikle grup çalışmalarında aktif olma duygusu ve öğrenilenlerin kullanıldığı dil ortamları tutumların değişimine ve başarının artmasına önemli ölçüde etki etmektedir. Baysal'ın belirttiği gibi "Sosyo-psikolojik bir olgu olan tutumların değişiminde grup önemli bir etkendir" (1981, s. 138). Grup çalışmasına dâhil olma isteği aynı zamanda bireysel çalışmayı da gerektirmektedir. Ama dil sınıflarında yadsınılmaması gereken

ötekinin varlığıdır. Öğrenmelerimiz, davranışlarımız bizim olduğu kadar ötekilerinin de ürünüdür. "Çünkü tutumların oluşmasında temel etken diğer bireylerdir; içinde bulunduğu topluma uyma birey için yaşamsal önem taşır" (Baysal, 1981, s. 125). Bir sosyal ortam olan sınıf içi öğrenmelerde öğrenenlerin tutumlarına etki etmenin en kolay yolu işlevsel ve aktif öğrenme ortamlarını oluşturmaktır. Çalışmanın verilerinden hareketle deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarına göre en yüksek üç madde seçilmiş olup kontrol grubunun verileriyle karşılaştırılmıştır. Seçilen maddeler ölçeğin alt boyutlarına göre şöyledir: Davranışsal alt boyuttaki maddelerden biri olan *Öğretmen Türkçe dersini anlatırken dikkat ederim maddesi*(%100); Duyuşsal alt boyuttaki maddelerden biri olan *Keşke daha iyi Türkçe konuşabilsem* maddesi (%93,3); Bilişsel alt boyuttaki maddelerden biri olan *Gelecekte daha fazla Türkçe öğrenmek isterim* maddesi (81,3)'tür. Aynı maddelerin yüzdelik oranı sırasıyla kontrol grubunda %68, %62,5 ve 81,3 olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin tutumlarındaki değişimin özellikle hangi maddelerden kaynaklandığı incelendiğinde ise deney grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarına bakıldığında *Başkalarıyla Türkçe konuşurken heyecanlı hissederim* maddesine uygulama öncesi olumsuz cevap veren öğrencilerin sayısı %25 iken uygulama sonrası bu oran %100 yükselmiştir. Bu maddeye kontrol grubunda olumsuz cevap veren öğrenci sayısı %12,5'tir. Bu maddeden hareketle uygulamanın öğrenenlere Türkçe konuşurken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığı söylenebilir. Yine bu maddeyle benzer bir madde olan *Türkçe konuşmak beni endişelendiriyor* maddesine uygulama öncesi olumlu cevap veren öğrenci sayısı %81,3 iken uygulama sonrası %18,8'e düşmüştür. Kontrol grubunda ise bu maddeye olumlu cevap veren öğrenci sayısı %43,8'dir. Bu demek ki öğrenenlerin yaşadıkları endişe eylem odaklı yaklaşımın öğrenenlere sunduğu öğrenme ortamları sayesinde olumlu yönde azalmıştır. *Türkçe öğrenim sınıfında bir soruya cevap vermem gerektiğinde kaygılanırım* maddesine kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum cevabını veren öğrenci sayısı %81,3 iken uygulama sonrası bu oran %12,5'e düşmüştür. Kontrol grubunda ise bu oran %62,5 olarak bulunmuştur. Öğrenenlerin yanlışlarından ziyade doğruları üzerinde durulduğu bu yaklaşımda hata yapma korkusunun öğrenenleri kaygılandırdığı gerçeği göz önünde bulundurulur ve hatalar öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülür ve hata yapmaktan korkmamaları sağlanır. Özellikle açıklamalı kurallar bilgisinin depolandığı açık belleğin beceri gerektiren işlemlerde öğrenenleri kaygılandırdığı bilinen bir gerçektir. Diğer öğrencilerin önünde *Türkçe konuşmaya utanırım* maddesine kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum cevabını veren öğrenci sayısı ön testte %68,8 iken son testte bu oran %12,5'e düşmüştür. Kontrol grubunda ise bu oran %18,8'dir. Özellikle konuşmaya çekinen öğrenenleri

bir kenarda bırakmaktansa onların yapabildiklerinden hareketle yavaş yavaş öğrenme sürecine dâhil edilmesi konuşmaya karşı ön yargıları kırmıştır. *Türkçe dersindeki konuları gerçek hayatta uygulayamıyorum* maddesine kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum cevabını veren öğrenci sayısı uygulama öncesi %43,8 iken uygulama sonrası bu oran %100'e yükselmiştir. Bu madde kontrol grubunda ise %43,8'dir. Bu madde özellikle öğrenenlerin kullanımsal bilgiye ihtiyaç duyduklarını ve işlevsel bilginin öğrenenlerin tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini, eylem odaklı yaklaşımın da öğrenenlere gereksinimlerine uygun bir öğrenme sunduğunu göstermektedir. *Türkçe dersinde geçireceğim zamanı sabırsızlıkla beklerim* ifadesine katılıyorum cevabını veren öğrenci sayısı %56,3 kesinlikle katılıyorum cevabını veren öğrenci sayısı ise % 25'tir. Uygulama sonrası kesinlikle katılıyorum ifadesi % 87,5' e yükselmiştir. Her ne kadar uygulama öncesinde olumlu bir tutuma sahip olsalar da uygulama sonrasında daha pozitif bir yönde değişim olmuştur. Sonuçta Avrupa ortak başvuru metninde belirtilen eylem odaklı yaklaşımın öğrenenlerin tutumları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu, bu pozitif etkininde çoğunlukla grup-içi ve aktif öğrenme ortamlarından kaynaklandığı, öğrenenlere sunulan ders içeriği ile yerine getirmeleri gereken görevler arasındaki ilişkinin uyumlu olmasının öğrenenlerde dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirdiği anlaşılmıştır. Aşağıdaki grafikte öğrenenlerin tutum son test puanlarındaki artış mikatrı gösterilmiştir.



Şekil 73. Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarındaki artış grafiği.

İngilizce öğrenenlerin tutumlarını ölçmeye yönelik aynı ölçeğin kullanıldığı bir diğer çalışmada Abidin ve ark., (2012) İngilizce öğrenenlerin tutumlarının olumsuz yönde olduğunu göstermiştir. Bu tutumların kullanılacak uygun öğretim yöntemi ve aktivitelere bağlı olarak değişebileceğine, kullanılan materyallerin güncelleştirilmesinin gerekliliğine, öğrencilerin ihtiyaçlarına paralel içerik oluşturulabileceğine vurgu yapılmıştır. Benzer bir çalışmada Al Zahrani (2008) yine İngilizce öğrenenlerin tutumlarının olumsuz olduğuna ve bu olumsuz

tutumun sebebinin öğretmenler tarafından kullanılan geleneksel yöntemlere tepki olabileceğine değinmiştir. Bu çalışmada ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının olumlu yönde olduğu, ama yine de uygun yöntem ve materyal kullanımıyla deney grubunun çalışma öncesi ve sonrası tutum puanları arasında son test lehine anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Söz konusu çalışmalarda tutumların düşük olmasının sebebi geleneksel yöntem kullanımı olarak gösterilmiştir. A1 ve A2 öğrencileriyle yapılan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde eylem odaklı yaklaşım ve öğrenenlerin tutumlarına yönelik etkisini sınadığımız bu hipotez neticesinde özellikle eylem odaklı yaklaşımın kullanılmasının öğrenenlerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

5.1.3. Öz Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öz değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında;

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin A1 ve A2 seviyelerinde kendilerini değerlendirdikleri bu bölümden elde ettikleri puanlar karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin dinleme becerileri haricindeki tüm becerilerde kendilerini kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar her iki grupta bulunan öğrencilerin A1 ve A2 seviyesinde elde ettikleri veya edemedikleri kazanımların farkında olduklarını göstermiştir. Ayrıca öz değerlendirme sonuçlarının başarı sınav sonuçlarıyla uyumlu olması da ayrıca çalışmanın inandırıcılık ve güvenirliğini artırmaktadır.

Tablo 49.

Özdeğerlendirme sonuçları anlamlılık derecesi (p değerleri)

	Dinleme	Okuma	Konusma	Yazma	Toplam
Mann-Whitney U	94,000	25,500	41,000	40,000	34,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,210[b]	,000[b]	,001[b]	,001[b]	,000[b]

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum, başarı ve öz değerlendirme puanları arasında bir ilişki olup olmadığına bakıldığında;

Başarı, tutum ve öz değerlendirme değişkenleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının, eğer varsa bu ilişkinin yönü ve derecesinin ne olduğunun anlaşılması için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Spearman Korelasyon testi sonucuna göre öz değerlendirmenin başarıyla

yüksek derecede 0,847** olumlu ilişkisi bulunmuşken tutumla anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır. Yani öğrenenlerin başarı seviyesi yükseldikçe kendilerini değerlendirme konusunda öz yeterlik kazandıkları ortaya çıkmıştır ki bu sonuç öğrenenlerin kendi öğrenim sürecini değerlendirmeleri ve yönlendirmeleri gereken eylem odaklı yaklaşımın doğal sonucudur. Tutumun başarıyla bir ilişkisi olup olmadığına bakıldığında ise tutumun başarıyı olumlu yönde etkilediği ama aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde kontrol grubu öğrenenlerin verileri analiz edildiğinde tutum puanları ile başarı puanları arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu, bu da öğrenenlerin tutum ve başarı durumlarında aynı oranda iyileşme olmadığını göstermiştir. Kontrol grubu öğrenenlerinin tutumları ile öz değerlendirme puanları arasındaki ilişkinin de negatif yönlü olduğu bulunmuştur. Öz değerlendirme puanlarının başarıyla olan ilişkisine bakıldığında ise aralarındaki ilişkinin orta derecede olduğu ,668** görülmüştür.

5.2.Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

5.2.1. Görüşme Formu

Yabancı dil öğretiminde ana dilde açıklama yapmanın dil öğretiminde başarıya etki edip etmediğinin sınandığı bu hipotezde özellikle deney grubu öğrencileri öğreticilerin en az bir yabancı dil bilmesinin öğrenenlerin nerelerde zorluk çektiklerini anlamalarına olanak tanıyacağını belirtmişlerdir. Özellikle kendi dilinde eşdeğerlik bulma arayışında olan öğrenenler kimi zaman hatalı eşleştirme yapabilmekte ve hatalı şekilde öğrenip hatta öğrenim süreci boyunca hatayı devam ettirmekte oldukları tespit edilmiştir. Kötü olan şu ki yabancı dil bilgisi olamayan öğreticiler öğrenenler tarafından yapılan bu hataların bilincinde değiller. Sözlük yardımıyla veya Google çeviri yardımıyla eşdeğerlik bulan öğrencinin hata yaptığı fark edildiğinde kimi zaman hatalar çoktan fosilleşmiş (kanıksanmış) olmaktadır. Bir örnekle somutlaştırmak gerekirse Fransızca "la chose" veya İngilizce "thing" kelimesini sözlükten bulup konuşmasında veya yazmasında kullanan birçok öğrenci eşdeğer kelime olarak "eşya" sözcüğünü tercih etmektedir. Sonrasında ise sınıflarımızda şu örnekleri duyar olmaktayız. "Kafamda çok eşya var". Özellikle yabancı dil öğretiminde aracı bir dile ihtiyaç olmaması inancı 1950'lerden kalma bir inançtır. Dolayısıyla bir yabancı dili bilmek o dili başka bir dilin öğretiminde açıklayıcı mekanizma olarak kullanmaktan ziyade öğrenenlerin edimlerini kontrol etmede kontrol mekanizması olarak kullanmak demektir. Çünkü öğretmenin öğrenenin

anadiline veya kullanılan ortak dile değin bilgi sahibi olması hataları tahmin etmesine ve anlamasına yardımcı olacaktır (Spiro,2013). Aynı zamanda bu dilsel farkındalık öğreticiye dilin nasıl işlediğini ve öğrenenlerin ana dillerinin özelliklerini anlamaya da olanak sağlamaktadır (Spiro, 2013; Wright, 2002). Özellikle öğrenenlerin kaygılarını ve korkularını gidermekte etkili bir araçtır. Kendi gözlemlerim ve öğrenenlerin görüşlerinden hareketle şu sonucu ekleyebiliriz. "Eğer sınıf içi ortak bir dil varsa ve bu da öğretici tarafından biliniyorsa ihtiyaç dâhilinde kullanılmalıdır".

Frankofon sınıfı oluşturduğumuzdaki birçok kişinin kafasında ortak dilleri Fransızca olan bir sınıfta Türkçenin ne kadar aktif olarak kullanılacağı konusunda şüpheler vardı. A1 ve A2 seviyesi tamamlandığında Türkçeyi en etkin kullanan sınıf olarak ortaya çıkması sınıfın özel sınıf olarak adlandırılmasına neden olmuştur. A2 seviyesi tamamlandığında uygulamaya son vermemize rağmen gerek kurum yöneticilerinin gerekse öğrencilerin ısrarı doğrultusunda sınıf aynı şekliyle C1 seviyesine kadar devam ettirilmiştir. Ayrıca 2015-2016 eğitim öğretim yılı Türkçe Merkezimizin birincisinin de bu sınıftan Beninli bir öğrenci olması ayrıca sınıfımızın başarısının bir göstergesidir.

Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi odaklı öğretim yapmak öğrencilerin dil bilgisi seviyesini artırırken üretimsel becerilerini yavaşlatmakta olup olmadığına bakıldığında;

Dil bilgisi ağırlıklı ders yapılan kontrol sınıfının yazma becerilerinde harcadığı zaman ve eylem odaklı ders yapılan deney grubunun yazma becerilerinde harcadığı zamanla karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin daha hızlı daha kaliteli yazdıkları kontrol grubu öğrencilerinin ise yavaş ve benzer metinler yazdıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda dil bilgisi seviyesi çok yüksek olan dört öğrencinin konuşmalarının kesik kesik ve hece hece olduğu tespit edilmiştir. Bu kopukluk ve heceleme muhtemelen öğrenenlerin dil bilgisini bilinçli ve yoğun öğrenmelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar teyide muhtaçta olsa da önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı dilde derin yapı ve yüzey yapıyı birlikte öğretmenin mümkün olup olmadığına bakıldığında;

Belki de dil öğretim sınıflarındaki en çok eleştirilen öğrenenlerin sosyal dili kullanamaması ve çok iyi bilmesine rağmen konuşamamasıdır. Bu eksiklik dil öğretim sınıflarında derin yapılara her seviyede yer verilmemesinden ve işlevsel ifadelerin öğretilmemesinden kaynaklanmaktadır. Oysa derin yapılar yüzey yapılardan farklı olarak bir dizi yaratıcılık işlemlerinden geçmektedir. Bu noktada otantik metinler dışarıda kullanılan dili sınıf ortamına taşırlar. Otantik metinler

sosyal dili kullanırlar ve öğrencinin bu yapıları ve anlamları bilinçaltına kodlamalarını sağlarlar. Dolayısıyla öğrenenler dili sınırlı bir biçimde kullanmaktansa üretici bir biçimde kullanırlar. A2 başarı sınavında derin yapıyı ölçmek üzere sorulan soruya deney grubu öğrencilerinin %81,25 'i doğru cevap verirken kontrol grubu öğrencilerinin sadece %12,5'i doğru cevap verebilmiştir. Konuşma sınavında ise deney grubu öğrencilerinden birkaçı "Samsun'u seviyor musun?" sorusuna, "sevmez olur muyum. Bayılıyorum" cevabını vermiştir. Öğrenciler bu tip kullanımların derslerde geçtiğini, bu tip cümleleri kullandıkları zaman Türk arkadaşlarının şaşırdıklarını ve en önemlisi de derin yapıların onlara Türkler gibi konuşmayı sağladığını belirtmişlerdir. Hem öğrencilerden gelen yorumlar hem de sınav sonuçları öğrenenlerin derin yapıları başarılı şekilde kullandıklarını göstermiştir. Fakat öğreticiler neyin öğrenilebilir neyin öğrenilmez olduğuna çok iyi karar vermeliler.

Eylemsel metotla derin yapıyı etkili bir şekilde öğretip öğretemeyeceğimize bakıldığında;

Eylem, kuramsal bölümde de değinildiği gibi gösteren ve gösterilen arasındaki nedensiz ilişkiyi bir bağlama veya kullanıma yerleştirerek nedenli kılar. Öğrenenler ister eylemi gerçekleştirsin ister izlesin zihinlerindeki ateşlemenin eyleme bağlı olarak gerçekleştiği bilimsel çalışmalarla ispatlanmıştır (Goldstein, 2013, s. 147-148). Eylem öğrenenlere sadece dil ve bağlam üzerine düşünmeyi değil (Chini, 2008, s. 15; Medioni, 2008, s. 14-15) aynı zamanda öğrenim süreçlerini anlamaları için görevleri gerçekleştirme biçimlerini düşünmelerini sağlar. Yani dilin bilgisinden çok dili nasıl ve nerede kullanmaları gerektiğini öğretir. Eylem odaklı yöntem insan zihnindeki birçok bölgeyi aynı anda uyarması ve insan zihninin harekete duyarlı olması sebebiyle derin yapıların öğretiminde etkilidir. Çünkü iletişimi anlamlı kılan çoğu zaman eylemlerdir.

Saussure'ün belirttiği dizisel ve dizimsel ilişkilere yönelik farkındalığın öğrenenlerin üretimsel becerilerindeki hata oranını azaltıp azaltmadığına bakıldığında;

Tabii ki bu hipotezi test edip doğrulamak için daha fazla veriye ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat elimizdeki verilerden hareketle şu söylenebilir ki Türkçedeki dizilimi bilmek özellikle temel seviyelerde öğrenenlerin Türkçeyi daha iyi öğrenmelerini sağlamaktadır. Özellikle Özne +Nesne+Yüklem şeklinde öğrenenlere verildiğinde Türkçede fiilin kendisiyle birlikte getirdiği ekleri ve bu eklerin nesne ile olan ilişkilerini anlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu dizilim herhangi bir dil bilgisi konusu anlatıldığında, bu konunun fiille mi, nesneyle mi veya özneyle mi ilgili olduğunu göstermektedir. Dizisel ve dizimsel ilişkilere yönelik farkındalığın öğrenenlerin üretimsel becerilerindeki hata oranını düşürdüğü söylenebilir.

Öğrenilen dil ile ana dil veya ortak dil arasındaki benzerlik ve farklılıkların bilinmesinin dil öğrenimini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığına bakıldığında;

Özellikle öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler öğrenenlerin ana dillerinden veya yabancı dillerinden kaynaklanan bazı hataların önceden bilinmesinin onlara avantaj sağladığını göstermiştir fakat yine de bu tip hataların kullanım yerleriyle birlikte verilmesi ve ders içerisinde sık sık kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu tip benzerlik ve farklılıkların verilmediği kontrol grubuyla karşılaştırıldığında verilmesinin avantaj sağladığı söylenebilir. Söz konusu hatalardan çalışmada en sık görüleni çoğul eki kullanımı ve "hiç" kullanımıdır. Her iki türe örnek verirsek "İki çocuklar" ifadesindeki gereksiz çoğul eki kullanımı İngilizce ve Fransızca kaynaklı bir hatadır. Aynı şekilde, "akşamları hiç çay içiyorum" örneğindeki olumsuzluk hatası öğrenenlerin hem hiç hem de ikinci kez olumsuz kullanmaya ihtiyaç duymamasından kaynaklanmaktadır. "Hiç" ifadesinin "asla" ifadesiyle karıştırılması da çok sık rastlanan bir hatadır. Bu hipotezle ilgili benzerlik ve farkındalıkların yer aldığı bilgilendirme Ek 7'de sunulmuştur.

Dil öğretiminde bireyin kullanımsal alanına ağırlık verilip dil bilgisine ihtiyaç duyulduğunda başvurulmasıyla ilgili hipoteze bakıldığında;

İhtiyaç dil öğretiminde başarıya ulaşmanın en kolay yoludur. Dolayısıyla dil derslerinde dil bilgisi kurallarını öğretmekten ziyade bu kuralların yer aldığı dil kullanımlarını içeren cümleler ve durumlar yaratmak öğrenenlerin örtük belleklerini çalıştırmalarına ve en önemlisi de dil durumlarını ortaya çıktıkları bağlamlar aracılığıyla öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Açıklamalı dil bilgisi öğrenenleri bilinçli düşünmeye sevk etmekte ve iletişimi zorlaştırmaktadır. Çünkü ana dili konuşan kişiler dahi konuşurken düşünmezler, hatta düşünmeye başladıklarında yavaşlarlar. Herhangi bir dili konuşan bir insanın o dilin dil bilgisini bildiğine dair inanç oldukça yersizdir. "Bir insan dil bilgisi bilmeden konuşabilir, ama gerçekte o kişi bir dil bilgisine sahiptir ve o dil bilgisinin kurallarına uygun olarak konuşmaktadır da bunun farkında değildir" (Katz, 1972'den aktaran Sezer, 1988, s. 143). Zira zihninde eşleştirdiği bütün dil durumları örtük belleğinde yer almaktadır. Örtük bellekteki bilgilerin içeriği açıklanamaz ama kullanılabilir. Önemli olan öğretilmek istenen dil bilgisi konusunun hangi durumlarda kullanılabilir olduğunun bilinmesidir. Örnek olarak deney grubunda hiçbir öğrenci şimdiki zamanın hikâyesi isimli bir konuyu bilmemektedir ama bu konunun işlevsel eki olan "iyordu" ekini hem bilmektedir hem de doğru yerlerde kullanmaktadır. Çünkü "Hey gidi günler hey" isimli okuma metnimizde öğrenenler bir kişinin geçmişe dair özlemini dile getirdiğini,

bunu anlatmak için de "iyordu" ekini kullandığını anlamaktadır. Sonra kendi geçmişleriyle ilgili örnekleri "iyordu" ekini kullanarak anlatmaktadırlar ve bir sonraki aşamada geçmiş zamandan (dı) farkını anlayabilecekleri örnekler verilmektedir. Öğrenciler bu süreçte doğal olarak hata yapmaktadırlar. Zaten istenilen de onlara önceden kuralları vererek sınırlar içerisine hapsetmek değil hata yapmaya yönlendirmektir. Dil bilgisi kurallarını önceden vermek öğrenenlerin hata yapmasını engellemek demektir. Oysa hatalar öğrenmenin bir parçası düzeltme ise öğretmenin bir parçasıdır (Hall, 2011, s. 13).

Dil bilgisi odaklı geleneksel yöntemle eylem odaklı yöntemin çalışmadaki en önemli farkı her iki grup da dil bilgisi kurallarını bilirken yalnızca deney grubu öğrencileri kullanması gerektiği yerde dil bilgisi kurallarını doğru kullanmaktır. Dil bilgisi odaklı yapılan derste öğrencinin yapabileceği tüm hatalar önceden gösterilir. Oysaki öğrenciyi hata yapabileceği alana sürüklemek ve orada durup düşünmesini sağlamak daha faydalıdır. Giordan, Favre ve Tarpinian yaptıkları çalışmada hataların öğrenenlere daha güvenli, uyarıcı ve dinamik bir ortam sağladığı sonucuna ulaşmıştır (2013, s. 4). Özellikle kontrol grubunda İngilizce öğretmeni olan bir öğrencinin tespiti gerçekten de kayda değerdir. Öğrencinin ifadesi şöyledir.

Öğrendiğimiz dil bilgisi yapılarını cümlede gördüğümüzde anlıyoruz ama kullanmamız istendiğinde zorluk çekiyoruz.

Aslında bu ifade bile bir bilgiyi bilmek ve o bilgiyi kullanmak arasındaki ayrımı göstermektedir. Dil bilgisi ağırlıklı geleneksel yöntemin uygulandığı dil sınıfları öğrencileri kuralcı ve ezberci yapmaktadır. Bu da dilin doğasında bulanan yaratıcılıkla çelişir. Dil öğretiminde toplumsal olan dilin bireysel ürünü olan sözlerin oluşumu üzerinde odaklanmak öğrenenleri anadilden gelen yaratıcılık yeteneğini kullanmaya sevk eder. Böylece dil öğretimi yapısalcıların işaret ettiği yapısal boyuttan Chomsky'nin temellerini attığı üretimsellik ve yaratıcılık boyutuna taşınır.

Öğrenme ortamlarında bilgi ve beceriyi harekete geçiren kişi öğretendir. Uyaranlar ise kullandığı dil, verilen örneklerdir. Örnekler ve kullanımlar ne kadar öğrenenlerin temel yaşam deneyim alanlarıyla ilintili olursa o kadar kalıcı olur. Özellikle öğretici tarafından dil yaşam döngüsü diye adlandırabileceğimiz kendini sürekli yineleyen ve birikimli ilerleyen bir izlence oluşturulması öğrenenlerin dili kullanmasını kolaylaştıracaktır.

Bu noktada öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler kelime sıklığının önemini de vurgulamaktadır. Aynı kelimelerle farklı örneklerde tekrar tekrar karşılaşmak o kelimeyi

kolayca öğrenmeyi sağlamaktadır. Aslında bu yeni bir bulgu değildir. Kaşgarlı kitabında kelime seçiminde özellikle sık ve yaygın kullanımdan hareket ettiğini belirtmiştir. Çok tekrar edilen ve iyi bilinen ifadeleri bir araya getirdiğini belirtmiştir (2005, s.13). Her ne kadar Kaşgarlı tarafından yazılmış ve öğrenciler tarafından da belirtilmiş olsa da günümüzdeki Türkçe öğretim kitaplarındaki en önemli eksiklik kelimelerin tekrar etme sıklığıdır.

5.3.Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda kullanılan materyaller öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik değiştirildiğinde öğrenenler olumlu yönde etkilenmektedir. Yöntem kitaplarının öğrenenlerin tutum ve başarılarında etkisi olduğu kadar öğreticilerin derslerinde kullandığı yöntemlerinde öğrenenlerin tutum ve başarılarında etkisi vardır. Bu sebeple özellikle bu alanda ders vermekte olan öğreticiler dil öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olursa ders materyallerini ve etkinlikleri daha eğlenceli ve öğretici hale getirebilirler. Ortalama 18 öğrenenin olduğu bir dil sınıfında öğrenenleri aktif kılmanın yegâne yolu birlikte gerçekleştirilecek eylemlerdir. Öğrenenler grup-içi ve gruplar arası çalışmalarla aktif kılınabilir. Hangi dil becerisi olursa olsun, her beceri grup çalışması için uygun hale getirilirse öğrenenler pasif alıcı konumundan çıkarılır. Derslerde yabancı dil kullanımına (eğer iyi biliniyorsa) yer verilebilir. Bu noktada tartışma konusu bir dilin öğretiminde aracı bir dilin gereksizliğine olan ön yargıdır. Asıl olan, yabancı dili anlatım dili olarak kullanmanın doğru olmadığıdır. Dolayısıyla yabancı dil bir başka dil öğretilirken kullanılabilir, özellikle öğrenenlerin doğru öğrenip öğrenmediklerini ve hatalarının nereden kaynaklandığını tespit etmek için öğreticilere farkındalık kazandırmaktadır. Ayrıca derslerde öğrenim ortamından ve sosyal hayattan canlı örnekler verilmesi ve otantik materyallerle derslerin zenginleştirilmesi önerilir. Unutulmamalıdır ki "bir öğretmenin yapabileceği en iyi şey, öğrenmenin resmi anlamda öğretim olmaksızın, ortaya çıkabileceği en zengin dilbilimsel ortamı yaratmaktır (AOBM., 2001, s. 131). Özellikle öğretici tarafından kullanılan kelimelerin bir sonraki derslerde tekrarlanma sıklığına dikkat edilmesi ve her ders için öğrenenlere öğrendiklerini uygulama fırsatı vermeleri önerilir. Dikkat edilmesi önerilen bir diğer husus öğrenenlere mutlaka fiil ve isim ayrımını kazandırmak ve fiilleri mastar ekleriyle birlikte öğretmektir. İlk planda mastar ekinin atılması hem isimleri fiillerle karıştırmasına hem de ilerleyen kurlarda mastar ekiyle kullanılması gereken "mak için" gibi ifadelerde yanlış yapmasına neden olmaktadır. Son olarak, öğreticilerin her dersin sonunda kendilerine şu soruları sorması

beklenir:

- Bugün öğretilen konu öğrenenlerin hangi ihtiyacına cevap verdi?
- Anlatılan konuyu önceki ve sonraki bilgilerle bir araya getirebildim mi?
- Kuralları mı anlattım yoksa kullanımları mı?
- Bütün öğrenenlere söz hakkı verebildim mi?
- Öğrenilen konular uygulama ve yaratma boyutundan geçirildi mi?
- Öğrenenler derse aktif olarak katılabildi mi?
- En önemli soru ise, 40 dakikalık derste öğrenenlerin konuşma süresi ne kadardı? Ben ne kadar konuştum, öğrenenler ne kadar konuştu? Bu soru derslerde kullanılan yaklaşım ve yöntemin ne kadar öğrenen odaklı olduğunu göstermektedir.

KAYNAKLAR

Abbott, J., & Ryan, T. (1999). Constructing knowledge, reconstructing schooling. *Educational Leadership, 57*(3), 66-69.

Abidin, M. J. Z., Mohammadi, M. P., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science, 8*(2), 119-134.

Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning, 59(*2), 249-306.

Ağca, H. (2005). *Türk dili.* Ankara: Gündüz Eğitim.

Ağıldere, S. T. (2010). Xvııı. yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul fransız dil oğlanları okulu (1669-1873) *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 5*(3), 693-704.

Aida, Y. (1994). Examination of horwitz, horwitz and cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of japanese. *The Modern Langauge Journal, 78*(2), 155-168.

Akkaya N., & Ünal E. (2016). *Sözlü iletişim.* Ankara: Anı.

Akkurt, B. (2012). Yabancı dille eğitim nedir- ne değildir? https://www.bilim.org/yabanci-dilde-egitim-nedir-ne-degildir/ sayfasından erişilmiştir.

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Alrabadi, E. (2013). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des taches communicatives en classe de langue étrangère *Synergies/Canada,* (5), 1-12.

Altan, M. Z. (1999) Çoklu zekâ kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 5*(17), 105-117.

Al-Zahrani, M. (2008). Saudi secondary school male students' attitudes towards English: An exploratory study. *J, King Saudi University, Language and Translation, 20*(1), 25-39.

AOBM. (2001). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*. Ankara: MEB.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. *The Psychology of Learning and Motivation*, (2), 89-195.

Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı, *Kurgu Dergisi*, 17, 183-197.

Aydın, Ö., & Cedden, G. (2010). Söz dizim işlemlenmesinde sağa taşıma etkisi. *Dilbilim Araştırmaları*, (1), 1-13.

Awedyk, W. (1999). Traditional historical linguistics and historical sociolinguistics. In E. H. Jahr (ed.), Language Change (pp. 37-44). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Bademci, V. (2006) Tartışmayı sonlandırmak: croabach'ın alfa katsayısı, iki değerli [0,1] ölçümlenmiş maddeler ile kullanılabilir. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 438-446.

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle: Didactique et pedagogie par l'action en interlangue, *Foro de Lenguas de ANEP 3*, 1-16.

Balçıkanlı, C. (2010). A study on needs analysis of learners of Turkish language. *Sino-Us English Teaching, 7*(1), 24-28.

Barthes, R. (1979). *Göstergebilim ilkeleri*, (B. Vardar & M. Rifat, Çev.), Ankara: Kültür Bak.

Baskın, S. (2012). Memlûk dönemi Türkçe sözlüklerinin yapısı. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 23-40.

Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(4), 203-215.

Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: Yalçın Ofset Matbaası

Bazin, L. (1968). *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*. Librairie d'Amérique et d'Orient: A. Maisonneuve

Belleville, A. (2005). *Fiche didactique: La perspectve actionnelle*. https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr › ressources sayfasından erişilmiştir.

Benson, P. (2001). Teaching and researching autonomy in language learning. London: Longman.

Bento, M. (2013). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergie Canada*, (5), 1-9.

Berger H. (1929). Über das elektrenkephalogramm des menschen (on the human electroencephalogram) *Archiv für Psychiatry und Nervenkrankheiten, 87(*1), 527-570.

Berliner, D. C. (1984). The half-full glass: A review of research on teaching. In P. L. Hosford (Ed.), *using what we know about teaching* (pp. 51-85). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. Johnson, R. K. (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 48-62). Cambridge: Cambridge University.

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue.* Paris: Credif.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education.* Boston: Allyn and Bacon.

Bower, H. G., & Hilgard, R. E. (1998). *Theories of learning.* London: Prentice-Hall.

Bourguignon, C. (2011). L'enseignement des langues et le CECRL: d'une logique de contenu http://www.cndp.fr/crdpdijon/IMG/pdf/Bourguignon_logique_projet_ens_langues_2011.pdf sayfasından erişilmiştir.

Boynukara, H. (2009). Yabancı dil öğretimi için gerekli koşullar sağlanmalıdır. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, *5*(14), 12-14.

Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL program design. In Johnson, R. K. (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 63-78). Cambridge: Cambridge University.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms.* Alexandria, V.A: Association for Supervision and Cirriculum Development.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N, J.: Prentice-Hall.

Butzkamm, W. (2005). Eine methodische reform ist überfällig: die Muttersprache als sprachmutter. *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 1, 27- 39.

Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research in foreign language aptitude. In K. C. Diller (Ed.), Individual differences and universals in language learning aptitude (pp. 83-113). Rowley, MA: Newbury House

Cedden, G. (2011). Türkçe algılamada beyni zorlayan dil. https://www.ntv.com.tr/egitim/turkce-algilamada-beyni-zorlayan dil, P76qFZvic0aO11IvBxqEmw sayfasından erişilmiştir.

Cecr. (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: what do our learners tell us? *Teaching in Higher Education, 6*(4), 505-518.

Chini, D. (2008). Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique. Dans Chini, D.,& Goutéraux, P. (Eds.), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères* (pp. 5-18). Paris: Ophrys.

Chomsky, N. (1965). *Aspect of the theory of the syntax.* Cambridge: The M.I.T.

Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin (*A. Kocaman, Çev.), Ankara: Ayraç.

Christison, M. (1999). Applications of brain-based research to second language education. *TESOL Matters, 9*(2).

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Competence plurilingue et pluriculturelle.* Division des Politiques Linguistique, Strassbourg.

Corballis, M. C. (2009). The evolution of language. *NY Academy of Science, 1156*(1), 19-43.

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System, 23*(2), 195-206.

Courtillion, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.

Creswell, J. W. (2017) *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir Çev.), Ankara, Pegem.

Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Çengel, Y. (2009). Türkiyede yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde eğitim. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, 5*(14), 3-11.

Çilenti, K. (1991). *Eğitim teknolojisi ve öğretim.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası

Deb, S. (2014). Easy & *interesting approach to human neuruanatomy.* New Delhi: Jaypee.

DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 22*(4), 499-533.

Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş Bloom taksonomisi). Turkish Studies, *8*(10), 241-249.

Demircan, Ö. (1993). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri.* İstanbul: Der.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi.* İstanbul: MEB.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.

Demirezen, M. (1989). Mentalistic theory and language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 153-160.

Deny, J. (2012). *Türk dil bilgisi* (A. Ü. Elöve, Çev.& A. Benzer, Uyarlayan). İstanbul: Kabalcı.

Deny, J. (2013). *Türk dili gramerinin temel kuralları* (O. Şahin, Çev.), Ankara: TDK.

Descartes, R. (1984). Discourse on the method. In J. Cottingham, R. Stoothoff and D. Murdoch (Eds.), *The Philosophical Writings of Descartes*, Cambridge: Cambridge University.

Dhority, L. F., & Jensen, E. (1998). *Joyful bluency: brain compatible second language acquisition.* San Diego: The Brain Store Inc.

Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi.* Ankara: Pegem.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2004). *Educational psychology: windows on classroom (6th Ed)*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition.* Oxford: Oxford University.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.

Elliot, R. (2012). *The secrets from your subconscious mind*. İUniverse, İnc. Bloomington.

Er, O. (2015). El-kavânînü'l-külliyye li-zabti'l-lügati't-türkiyye'de yer alan kültürel ögelerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 294-304.

Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri. *Dil Araştırmaları, 12*(12) 17-22.

Erkman-Akerson, F. (2005). *Göstergebilime giriş.* İstanbul: Multilingual

Eziler-Kıran, A. (1990). Dilbilim-göstergebilim ilişkileri. G. Durmuşoğlu, K. İmer, A. Kocaman & S. Özsoy (Eds.), *Dilbilim Araştırmaları* içinde (s. 51-62). Ankara: Hitit.

Fer, S., & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme-kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa.

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams. (2003). *An introduction to language.* U.S.A.: Thomson Heinle.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., & W. E. Lambert (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Geschwind, N (1965). Disconnexion syndromes in animals and man. *Brain*, 88, 237–294, 585–644.

Gholami, R., Rahman, S. Z. A., & Mustapha, G. (2012). Social context as an indirect trigger in EFL contexts: issues and solutions. *English Language Teaching, 5*(3), 73-82.

Giordan, A., Favre, D., & Tarpinian, A. (2013). L'erreur en pédagogie. http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_erreur.pdf adresinden erişildi.

Glarza, R. C., Ramos, V., Guerrero, J. J., Martinez, L. N., Nunez, P. L., Garcia, G. A., & Pasquel, B. M. (2017). Conceptos fundamentales en la teoría neuropsicológica fundamental concepts. In R. S. Vásquez (Ed.), *Revista ecuatoriana de neurología* (pp. 56-66). Publicación oficial de la Sociedad Ecuatoriana de Neurología y de la Liga Ecuatoriana Contra la Epilepsia: S.E.N.

Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel psikoloji* (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs.

Granena, G., & Long, M. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, *29*(3), 311-343.

Guiraud, P. (1984). *Anlambilim* (B. Vardar, Çev.). Ankara: Kuzey.

Guiraud, P. (1994). *Göstergebilim* (M. Yalçın, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

Gül, B. (2010). İbni Mühenna lügati'nin Türk ve Moğol dil araştirmalarindaki yeri ve önemi. *Türkbilig, 10*(19), 87- 95.

Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Ankara: Favori.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi- yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem.

Güvenç, B. (1984). *İnsan ve kültür,* Ankara: Remzi Kitabevi.

Habermas, J. (2007). *Habermas* (T. Kılıç, Çev.) Ankara: Dost.

Hall, G. (2011). *Exploring english language teaching: language in action.* London: Routledge.

Halpern, H., & Goldfarb, R. (2013). *Language and motor speech disorders in adults* (third edition). U.S.A.: Jones and Barlett.

Hausser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The faculty of language: what is it, who has it and how did it evolve? *Science, 298*(5598), 1569-1579.

Healy, A. E., Clawson, D.M., McNamara, D,S., Marmie, W. R., Schneider, V.I., Rickard, T. C., Crutcher, R. J., King, C. L., Ericsson, K.A., & Boume, L.E. (1993). The long term retention of knowledge and skills, *The Psychology of Learning and Motivation, 30,* 135-164.

Hengirmen, M. (t.y.). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi.* Ankara: Engin.

Hengirmen, M. (2006). *Türkçe temel dilbilgisi.* Ankara: Engin.

Hintzel, F. (1995). *Enfants de langue et drogomans, dil oğlanları ve tercümanlar*. İstanbul: YKY.

Holec, H. (1981). *Autonomy in language learning*. Oxford: Pergamon.

Humboldt, W. V. (1988). *On language* (P. Heath, Çev.). Cambridge: Cambridge University.

Jackendoff, R. (1999). Possible stages in the evolution of the language capacity. *Trends in Cognitive Sciences, 3*(7), 272-279.

Jakobson, R. (1973). *Essai de linguistique générale.* Paris: Edition de Minuit.

Johanson, L. (2014). Türkçe dil ilişkilerinde yapısal etkenler (N. Demir, Çev.). Ankara: TDK.

Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University.

Jones, M. G., & Araje, L.B. (2002) The impact of constructivism on education: langauge, discourse and meaning. *American Communication Journal*, *5*(3), 1-10.

Karagöz, E. (2010). Redhouse, James W. (Hazırlayanlar: Prof. Dr. Recep Toparlı, Uzm. Betül Eyövge Yılmaz, Uzm. Yaşar Yılmaz) Müntahabât-ı Lügât-ı Osmâniye. *Dil Araştırmaları, 6*(6), 246-250.

Kâşgarlı, M. (2005). *Divânü Lugâti't-Türk* (S. Erdi & S. T. Yurteser, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Kerimoğlu, C. (2016). *Genel dilbilime giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Kıran, Z. (2002). *Dilbilime giris.* Ankara: Seçkin.

Kıran, Z. (1986). *Dilbilim akımları,* Ankara: Onur

Kırmızı Susar, F. (2008). *Okuma: etkinliklerle türkçe öğretimi*. Bursa: Ekin.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* London: Longman

Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (2002). *Second language acquisition and second language learning*. 1st İnternet edit. University of Southern California.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Umderstanding language teaching.* London: Lawrence Erlbaum.

Lambelet, A., & Berthele, R. (2015). *Age and foreign language learning in school*. UK.: Palgrave Macmillan.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching,* NewYork; Oxford University.

Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural anthropology.* New York: Basic Books Inc.

Le Moıgne, J. L. (2002). *Le constructivisme tome II: Epistémologie de l'interdisciplinarité*. L'Harmattan.

Lyons, J. (1996). On comptence and performance and related notions. In G. Brown, K. Malmkjaer, & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 11-32). Cambridge: Cambridge University.

Martinez, P. (1996). *Que sais-je- la didactique des langues étrangères.* Paris: Presses Universitaires de France.

Médioni, M. A. (2008). L'enseignement-apprentissage des langues: un agir ensemble qui s'affirme. http://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article2168 sayfasından erişilmiştir.

Murray, G. L. (1999). Autonomy and language learning in a simulated environment. *System, 27*(3), 295-308.

Müldür, F. (2016). Noam Chomsky'de üretici dilbilgisi: Derin yapı ve yüzey yapı ayrımı. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 27*(2), 59-74.

Sezer, A. (1988). Yabancı dil öğretiminde üretken-dönüşümlü dilbilgisinin yeri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 141-151.

Nakipoğlu, M. (2017). *Dil, beyin ve evrim.* www. youtube.com/watch?v=kq9belKCkF4. sayfasından erişilmiştir.

Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Neuner, G. (2003). Vermittlungsmethoden historischer überblick. In K. R., Bausch, C. Herbert & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 225-234). Tübingen/Basel: Francke.

Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen deutschunterrichts: eine einführung: fernstudieneinheit 4*. Langenscheidt.

Nurlu, M. (2013). *Fransa'da Türkçe öğretimi.* Ankara: Sarkaç.

O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategie: what every teacher should know.* Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2003*). Language learning styles and strategies: an overview.* Oxford: GALA.

Özyetgin, M. A. (2003, Aralık). *14. Yüzyılda ünlü Arap filolog Ebü Hayyân'ın bilgisi dâhilindeki Türk dünyası.* Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/12/842/10646.pdf sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, A. (2013). İletişim açısından insan ve dil gerçeğinin ilahi ve beşeri boyutu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 8*(10), 589-596.

Perrot, J. (2006). *Dilbilim* (I. Ergüden, Çev.). Ankara: Dost Kitapevi.

Pinker, S. (1994). *The language instinct.* New york: William Morrow and Company.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultıres: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes, 96*(3),55-72.

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches a la perspective co-actionnelle, *Le Cahiers de L'Apliut, 23*(1), 10-26.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative a la perspective co-actionnelle, *Le Français dans le monde,* (347), 37-40.

Puren, C. (2011). Mises au point de/sur la perspective actionnelle http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/ sayfasından erişilmiştir.

Puren, C. (2012). Perspective actionnelle sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues cultures: des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d sayfasından erişilmiştir

Puren, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complemenataires. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/ sayfasından erişilmiştir.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University.

Rifat, M. (1998). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları.* İstanbul: Yapı Kredi.

Robert, J.P., Rosen, E. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en fle: une approche actionnelle et pragmatique.* Vanves Cedex: Hachette.

Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb fremdsprachendidaktik.* A. Francke Verlag Tübingen und Basel.

Robinson, P. (1991). *ESP today: a practitioner's guide*. UK: Prentice Hall International.

Sagaz, M. (2011). Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales: le cas du Japan. *Synergies Europe,* (6), 75-83.

Salameh, W., & Sathakatulla, A. A. (2018). The impact of social-economic factors on students' english language performance in EFL classroom in Dubai. *English Language and Literature Studies, 8*(4), 110-118.

Salan, M. (2012). Kitabü'l-idrak li lisâni'l-etrâk'te alıntı kelimeler. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Derrgisi, 1*(11), 53-66.

Salan, M. (2017). Et-tuhfetü'z-zekiyye fi'l-lugati't türkiyye üzerine bir türkmen yayını. *Dil Araştırmaları*, (20), 274-27.

Saussure, F. (1985). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). Ankara: Birey ve Toplum.

Saussure, F. (2014). *Cours de linguistique générale*. Bejaie: Talantıkıt.

Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim kavramlarıyla türkçe dilbilgisi.* İstanbul: Kesit.

Searchinger, G. (1994). *The human language series, Equinox film* New York: Ways of Knowing Inc.

Sezer, A. (1988).Yabancı dil öğretiminde üretken-dönüşümlü dilbilgisinin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (3), 141-151.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning.* London: Edward Arnold.

Sousa, D. A. (2000). *How the brain learns.* London: Sage publication.

Spiro, J. (2013). *Changing methodologies in TESOL.* Edinburgh: Edinburgh University.

Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first?. *Language Teaching Research, 6*(3), 245-266.

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, evaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif, *Le Français dans le Monde/ Recherches et Applications, 66*(4), 511-523.

Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (7), 55-68.

Tavkul, U. (2003). Codex Cumanıcus ve Karaçay-Malkar türkçesi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi,* (15), 45-81.ss.

Tecelli, N. T., & Özçelik, N. (2007). Fransızca Dilbilgisi Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler: Fransızca ve Türkçede Sözdizimsel ve

Biçimbilimsel Farklılıklar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (32), 282-293.

Terry, W. S. (2013). *Öğrenme ve bellek* (B. Cangöz, Çev.). Ankara: Anı.

Tomasello, M. (2004). What kind of evidence could refute the UG hypothesis. *Studies in Language, 28*(3), 642-45.

Toparlı, R. (2003). *Ed-dürretü'l-mudiyye fi'l-lügati't-türkiyye.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom.* Cambridge: CUP.

Tura, S. S. (1983). Dilbilimin dil öğretimindeki yeri [Özel Sayı]. *Türk Dili Dergisi.* 8-17.

Tüzel, S. (2014). *Dinleme eğitimi.* Ankara: Pegem.

Ullman M. T. (2001). A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature Reviews Neuroscience, 2*(10), 717–726.

Uzun, N. E. (2000). *Ana çizgileriyle evrensel dilbilgisi ve Türkçe.* İstanbul: Multilingual.

Vardar, B. (2001). *Dilbilim yazıları*. İstanbul: Multilingual.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE.

Verrement, A. (2002). La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modele didactique en DLE? Remarques critiques a propos de l'article de Puren. *Bulletin APLV-Strassbourg (65).*

West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching, 27*(1), 1-19

Whitney, D. W. (1887). *The life and growth of language: an outline of linguistic science*. New York: D.Appleton & Co., 1,3& 5 Bond Street.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication.* Oxford: Oxford University.

Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in language teaching.* London: Edvard Arnold.

Wolfe, P. (2010). *Brain matters: translating research into classroom practice.* United Stated: A.S.C.D.

Wright, T. (2002). Doing Language aweareness: issues for language study in language teacher education in H. Trappes Lomax & G. Fergusson (Eds.), *Language in Language Teacher Education* (pp. 113-130). London: .John Benjamin.

Yağmur, Ö. (2014). Erken dönem Türkçe transkripsiyon metinleri ve bunların dil araştırmaları açısından önemi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (4), 201-217.

Yaylı, D., & Bayyurt, Y. (Ed.). (2009). *Yabancılara Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, E. (2016). Türkçenin tipolojisi. F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar* içinde (s. 1-15). Ankara: Pegem.

Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi seyri. M. Durmuş, A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El kitabı* içinde (s. 159-169). Ankara: Grafiker.

EKLER

EK 1. Türkçe Yeterlik Sınavı

ADI :	**SOYADI :**
ÜLKESİ :	

TÜRKÇE YETERLİLİK SINAVI
TYS A1

BECERİ TÜRÜ	*SÜRE*	*PUANLAMA*
DİNLEME Günlük hayattan alınmış dinleme metinleri ve bu metinlerle ilgili çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara cevap verme, görsellerle eşleştirme	**20 Dakika**	**25**
OKUMA Günlük hayattan seçilmiş metinleri, kısa mesajları ve ilanları anlama ve cevap verme, çoktan seçmeli metin altı soruları, görselleri okuma, var olan bilgilerle eşleştirme	**30 Dakika**	**25**
YAZILI ANLATIM Basit ifadelerle form doldurma, görselleri yorumlayıp yazma. Bir maili anlayıp cevap yazabilme.	**30 Dakika**	**25**
SÖZLÜ ANLATIM Kendini ve kendisiyle ilgili bilgileri ifade etme, Karşılıklı konuşmaya katılma, karşılıklı konuşmayı canlandırma	**5-7 dakika** **(Hazırlık 5 dakika)**	**25**
TOPLAM		**100**

Bir adayın başarılı olması için:

Her beceriden en az 5 puan alması gerekir

Toplam puanı 50/100 olmalıdır

Toplam yazılı sınav süresi: 80 dakika

ADAY SINAV KİTAPÇIĞI

DİNLEME SINAVI

25 puan

Lütfen doğru cevabı seçiniz ya da boş bırakılan bilgileri tamamlayınız.

1. **Dinleme metnini 2 kez dinleyeceksiniz. 2 dinleme arasında 30 saniyelik aranız olacak. Metni dinledikten sonra 30 saniye cevaplarınızı tamamlamanız için verilecektir. Lütfen ilk olarak soruları okuyunuz. (6 puan)**

   - Yolcular uçağa _____ no'lu kapıdan binecekler. 2(Puan)

   - Yolcular _____ numaralı Samsun uçağına binecekler. 2 (Puan)

     a. TK 26148
     b. TK 1648
     c. TK 2648

   - Uçak saat kaçta kalkacak? 2 (Puan)

   _____

2. **Dinleme metnini 2 kez dinleyeceksiniz. 2 dinleme arasında 30 saniyelik aranız olacak. Metni dinledikten sonra 30 saniye cevaplarınızı tamamlamanız için verilecektir. Lütfen ilk olarak soruları okuyunuz. (6 puan).**

   - Muhammet Ömer'e _____ gitmeyi öneriyor. 2 (Puan)
     a. doğum günü partisine
     b. yıl başı partisine
     c. pikniğe

   - Muhammet Ömer'i saat _____almaya gidecek. 2 (Puan)

   - Lütfen numarayı tamamlayınız. 2 (Puan)
     0 554 _ _ _ 32 78.

3. **Dinleme metnini 2 kez dinleyeceksiniz. 2 dinleme arasında 30 saniyelik aranız olacak. Metni dinledikten sonra 30 saniye cevaplarınızı tamamlamanız için verilecektir. Lütfen ilk olarak soruları okuyunuz. (3 puan).**

   - Film saat_____ başlıyor 1,5(puan)
   - Film _____saat sürüyor 1,5(puan)

4. **Dört farklı karşılıklı konuşma dinleyeceksiniz. Her konuşma metninden sonra cevaplarınız için 15 saniye süreniz var. Lütfen ilk olarak resimleri inceleyiniz.** Her karşılıklı konuşmayı bir resimle eşleştiriniz (6 resim var sadece 4 tanesini eşleştiriniz**)** **10 puan**

A Konuşma numarası:____



B Konuşma numarası:_____



C Konuşma numaras:ı _____



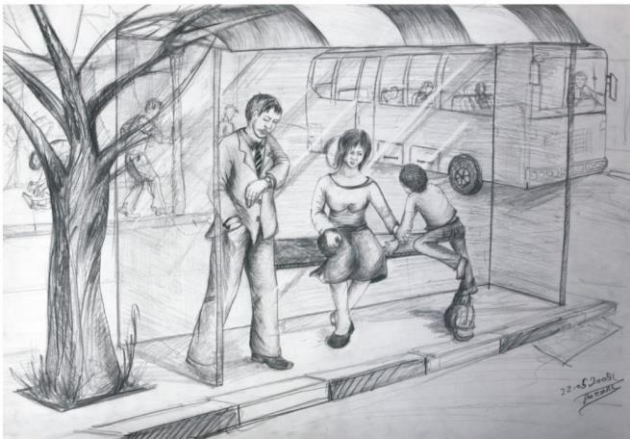
D Konuşma numarası:_____



E Konuşma numarası :_____



F Konuşma numarası:_____



OKUMA SINAVI

25 puan

SORU. 1. Aşağıdaki mesajı okuyun ve soruları cevaplayın. (6 puan)



Merhaba Ayşe

21 Haziran Pazar günü kardeşim Türkiye'ye geliyor. Kardeşim için evde bir eğlence düzenliyorum. Seni ve küçük kardeşini de bekliyorum. Öğleden sonra saat 3'te bizim evde ol. Gitarını getirmeyi unutma. Pazar günü görüşürüz.

Sevgilerimle.....

Can

1. Can, Ayşe'yi________ 1,5 puan
   - doğum gününe davet ediyor.
   - eğlenceye davet ediyor.
   - akşam yemeğine davet ediyor.

2. Eğlenceyi kim, kimin için düzenliyor? 1,5 puan
   - Can Ayşe için düzenliyor
   - Ayşe Can'ın kardeşi için düzenliyor.
   - Can kendi kardeşi için düzenliyor.
3. Eğlence _____. 1,5 puan
   - hafta içi düzenleniyor.
   - pazartesi düzenleniyor
   - hafta sonu düzenleniyor.
4. Eğlence için O ne götürmeli? 1,5 puan

a  b  c 

SORU. 2. Samsun'da öğrencisiniz ve bu ilanı okuyorsunuz. Aşağıdaki bilgilere göre sorulara cevap veriniz.

Samsun'daki yeni eviniz… Samsun OMUTÜRKÇE oteli siz değerli misafirlerini bekliyor.

Oda	Özellik	Fiyat	Giriş- çıkış tarihi (zorunlu)
1 kişilik oda	Kahvaltı hariç ve Akşam yemeği dâhil	370 tl	09.06.2015-09.06.2016
2 kişilik oda	Kahvaltı dâhil akşam yemeği hariç	300 tl	09.06.2015- 05.07.2016
2 kişilik oda	Kahvaltı ve akşam yemeği dâhil	375 tl	06.06.2015- 05.08.2016

1**. iki kişilik bir oda ve kahvaltı istiyorsunuz.** 2 puan

Ne kadar ödemeniz lazım?

- 375 tl
- 300 tl
- 450 tl

2. iki kişilik bir odada kalmak istiyorsunuz ama Ağustos ayında otelden çıkmanız lazım

Sizin odanızda_____ 2 puan

- kahvaltı ve akşam yemeği vardır
- kahvaltı var, akşam yemeği yoktur
- kahvaltı yok, akşam yemeği vardır.

3. **Bir yıl kaldıktan sonra odanızdan çıkmak istiyorsunuz.** 2 puan

Hangi odayı seçmeniz lazım?

- Bir ve iki kişilik oda
- Yalnızca bir kişilik oda
- İki kişilik oda

SORU.3. Aşağıdaki mesajı okuyunuz ve sorulara cevap veriniz

Kime: ilker@turkofone.com
Kimden: **murfbhat@hotmail.com**
Kaydedildi: 05 Nisan 2013 Cuma 03:09:43
Kime: ilker@turkofone.com (ilker@turkofone.com)

Merhaba, İlker
Yarın alışveriş yapmaya gitmek için seni bekleyeceğim. Saat 5'te Eminönü'nde olacağım. Eminönü'ne gelmek için 82 numaralı metroya bin ve Karaköy'ü geçtikten sonra in. Kehribar sokağa doğru dümdüz git. Sokağın sonundan sola dön ve ilerle. İlk aradan sağa döndükten sonra karşında Cerrah Paşa Tıp fakültesini göreceksin. Seni hastanenin önünde bekleyeceğim. Görüşmek üzere…

Murat

1. Murat kiminle buluşuyor?

_____ 2 puan

2. Murat arkadaşını nerede bekleyecek?

_____ 2 puan

3. Onlar niçin buluşuyor?

_____ 2 puan

4. İlker buluşma yerine…… ile gidecek. 2 puan

- otobüs
- taksi
- metro

5.Murat buluşmak için İlker'e…… 2 puan

- telefon ediyor
- e- posta gönderiyor
- mektup gönderiyor

SORU.4. Aşağıda verilen bilgilere göre soruları cevaplayınız.

TÜRKOFON DÖNER	**DOLMUŞ KALKIŞ SAATLERİ**	**OMUTÜRKÇE MARKET**
Hafta içi:08.30-23.00 Hafta sonu:10.00-01.30	Üniversite'den Meydan'a on beş dakikada bir Meydan'dan Atakum'a yarım saatte bir (her gün)	*CUMARTESİ ÖĞLEDEN SONRA* *PAZAR GÜNÜ TÜM GÜN* KAPALIYIZ

1Aşağıdakilerden hangisi pazar günleri <u>çalışmıyor</u>? 1 puan

a) Türkofon Döner **b)** Dolmuş **c)** Omutürkçe Market

2) Türkofon Döner için aşağıdakilerden hangisi <u>doğru değildir?</u> 1 puan

a) Pazartesi saat 23.30'da kapalıdır. **b)** Cumartesi günü sabah dokuzda açıktır.

c) Pazar gecesi birde açıktır. **d)** Salı sabah dokuzda açıktır.

3) Yukarıdaki bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur? 1 puan

a)9.50'de Üniversite'den Meydan'a dolmuş var. **b)**Bizim Market cumartesi tüm gün kapalı.

c)Saat on buçukta Meydan'dan Atakum'a dolmuş var. **d)**Bizim Market, pazar yarım gün açık.

YAZILI ANLATIM

1. Lütfen Türkçe kursu bilgi formunu doldurunuz. 4 puan

Ad:_____ Soyad:_____

Doğum Tarihi:_____Doğum Yeri:_____

Uyruğu_____

Medeni Durumu_____

Mesleği:_____

Adres: _____

E-posta adresi:_____

Telefon:_____

Bildiği diller:_____

2. Aşağıdaki resimlerdeki kişilerin dış özelliklerini yazınız.



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Boy: 1.55 kilo: 50 **3 puan**



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Boy: 1.93 kilo: 82 **3 puan**

3. Lütfen aşağıdaki e-postaya cevap yazınız. (45-60 kelime) 8 Puan

Bir aydır Samsun'da yaşıyorsunuz. Aileniz sizden haber bekliyor. Ailenize bir mektup yazın ve aşağıdaki sorulara cevap verin.

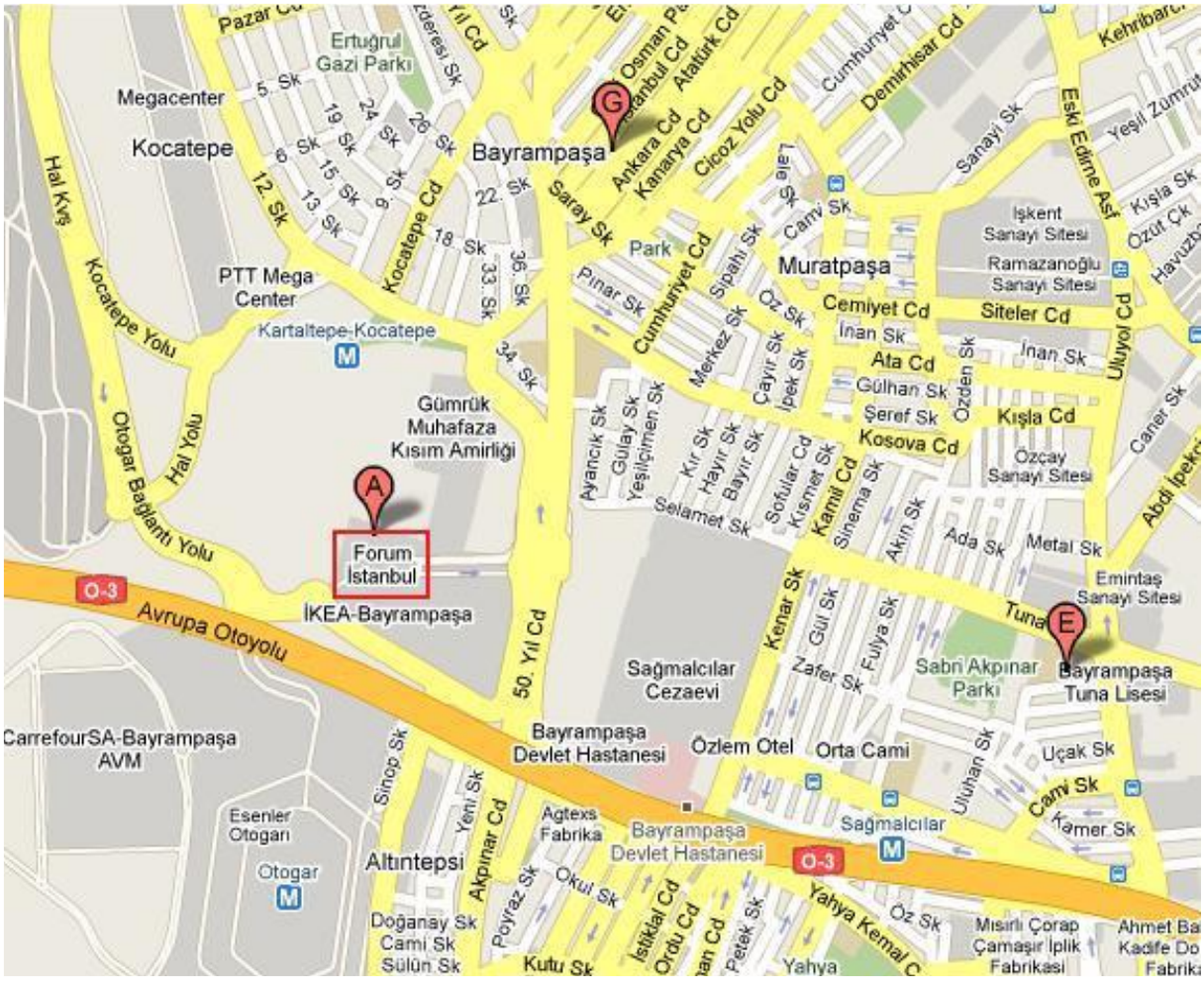
- **Samsun'da neler yapıyorsunuz?**
- **Günleriniz nasıl geçiyor?**

Sizin cevabınız

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Aşağıdaki haritaya göre adres arkadaşınıza adres tarifi yapınız (7 puan)

Arkadaşınızı Forum Alışveriş Merkezinde bekliyorsunuz. Fakat arkadaşınız Forum Alışveriş Merkezi'ni bilmiyor. Bayrampaşa Tuna Lisesi'nin orada bekliyor. Arkadaşınıza alışveriş merkezini tarif edeceksiniz. **Aşağıdaki haritadan hareketle adres tarifini yazınız. Siz E noktasındasınız.**



_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

SÖZLÜ ANLATIM

Bu beceri 3 bölümden oluşmaktadır. Kontrollü mülakat (Sınav sorumlusunun kontrolünde), Karşılıklı konuşma(Sınav sorumlusunun verdiği kelime kartlarıyla sınav sorumlusuna soru sorma) ve bir konuşmayı canlandırma. 2. Ve 3. Bölüm için 10 dakika hazırlanma süreniz vardır.

Konrollü mülakat: 1 dakika

Sınav sorumlusunun size sorduğu sorulara cevaplıyorsunuz (Kendinizle ve ailenizle ve yakın çevrenizle ilgili, günlük hayatta ihtiyaç duyduğunuz ifadelerle ilgili, hobileriniz ile ilgili)

Karşılıklı konuşma: 2 dakika

Kartlarda yazılı olan kelimelerle ilgili sınav sorumlusuna soru sorma.

Bir konuşmayı canlandırma:

Alışveriş yapmak için bir mağazaya gidiyorsunuz. Ürünler hakkında satıcıya sorular soruyorsunuz. Ödeme seçeneğini soruyorsunuz.

Selamlama ve rica etme ifadelerini kullanın

Ek 2. Türkçe Yeterlik Sınavı A2

ADI :	**SOYADI :**
ÜLKESİ :	

TÜRKÇE YETERLİLİK SINAVI

TYS A2

BECERİ TÜRÜ	*SÜRE*	*PUANLAMA*
DİNLEME Günlük hayattan alınmış dinleme metinleri ve bu metinlerle ilgili çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara cevap verme, görsellerle eşleştirme	**25 Dakika**	**25**
OKUMA Günlük hayattan seçilmiş metinleri, anlama ve cevap verme, çoktan seçmeli metin altı soruları, görselleri okuma, var olan bilgilerle eşleştirme	**35 Dakika**	**25**
YAZILI ANLATIM Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili e-postalara cevap verebilme, bir maili anlayıp cevap yazabilme.	**40 Dakika**	**25**
SÖZLÜ ANLATIM Kendini ve kendisiyle ilgili bilgileri ifade etme, Karşılıklı konuşmaya katılma, karşılıklı konuşmayı canlandırma	**5-7 dakika** **(Hazırlık 5 dakika)**	**25**
TOPLAM		**100**

Bir adayın başarılı olması için:

Her beceriden en az 5 puan alması gerekir

Toplam puanı 50/100 olmalıdır

Toplam yazılı sınav süresi: 100 dakika

OKUMA SINAVI

25 puan

SORU. 1. Aşağıdaki metni okuyun ve soruları cevaplayın.

Milli Piyango Talihlisi

Tebrikler… 2016 Milli piyango büyük ödülünü siz kazandınız. Piyango biletinizi almadan önce arkadaşlarınıza " Eğer ben kazanırsam, Hepinize hediye alacağım" diye söz vermiştiniz. Şimdi sözünüzü tutun ve hediyeleri seçin. Unutmayın! Her arkadaşınızın farklı zevki var.

- Koka: Yeni teknolojik ürünlere bayılıyor.
- Ramazan çizgi romanları teknolojik ürünlere tercih ediyor.
- Selma köpek hariç evcil hayvanları çok seviyor
- Lamine sporla ilgileniyor

Hediyeler için toplam bütçen 3100tl.

Aşağıdaki hediye kataloğunu inceleyin ve hediyeleri seçin (10 puan)



100 tl



2200 tl



1500 tl



700 tl



700 tl



100 tl

Kim için hangi hediyeyi alırsınız?

1. Lamine için …….
2. Selma için …….
3. Koka için…….
4. Ramazan için……

SORU 2. Aşağıdaki metni okuyunuz ve sorulara cevap veriniz

İSTANBUL

İstanbul hem tarihi hem de kültürel açıdan önemli bir şehirdir. Asya ve Avrupa'yı birbirine bağlayan bir köprü gibidir. Her yıl binlerce insan İstanbul'u gezmeye gelir. Özellikle Avrupalı turistler en az altı ayda bir gelir. İstanbul'da hem kış ayını hem de yaz ayını yaşarlar. İstanbul Boğazını kar yağarken izlemek oldukça zevklidir. İstanbul'da kar yağışı hemen hemen 10 gün sürer. Karlı günlerde Turistler, İstanbul boğazının karşısında bir kafede otururlar ve çay içerler. İstanbul'daki insanlar çok misafirperver olduğu için Turistler İstanbul'da yaşamakta zorluk çekmezler. Seyahatleri bittikten sonra ülkelerine dönerler ama İstanbul'u unutamazlar. Kim bilir! Belki siz de İstanbul'a gitmişsinizdir.

Aşağıdaki soruları <u>Doğru</u> <u>Yanlış</u> ve <u>Bilinmiyor</u> şeklinde işaretleyin (12 Puan)

	Doğru	Yanlış	Bilinmiyor
İstanbul sadece kültürel değil aynı zamanda tarihi bir şehirdir.	( )	( )	( )
İstanbul Asya ve Avrupa arasında bir köprüye benziyor.	( )	( )	( )
Turistler için İstanbul'da yaşamak zordur.	( )	( )	( )
Avrupalı Turistler en az yılda iki kez gelir.	( )	( )	( )
İstanbul'da karlı hava tam 10 gün sürer.	( )	( )	( )
İstanbul Türkiye'nin başkentidir.	( )	( )	( )

"Belki siz de İstanbul'a gitmişsinizdir". Bu cümlenin anlamı hangisidir? (3 puan)

Siz İstanbul'a daha önce gittiniz, ben biliyorum.

Siz İstanbul'a daha önce gitmişsiniz ben duydum.

Siz İstanbul'a daha önce gitmiş olabilirsiniz.

Siz İstanbul'a daha önce gitmişsiniz.

YAZILI ANLATIM

SORU 1.

Arkadaşınız size bir e-posta gönderdi. Lütfen arkadaşınızın e-postasına cevap veriniz.

80 kelime (15 puan)

Merhaba…….

Türkiye'ye Üniversite okumaya gittiğini duydum. Adresini arkadaşımdan aldım. Ben de Türkiye'ye gelmek ve orada üniversite okumak isterim. Sana bazı sorularım var. Bana yardım eder misin?

- Türkiye'ye gelmeden önce ne yapmam lazım?
- Türkçe öğrenmek için orada kurslar var mı?
- Kursların fiyatı ne kadar?
- Yurtlar hakkında bana bilgi verir misin?

En kısa zamanda cevabını bekliyorum.

Saygılarımla Murat DELİBAŞ

SORU 2.

Lütfen aşağıdaki e-postaya cevap veriniz **60 kelime** **(10 puan)**

Merhaba Sevgili Dostum

Gelecek yaz için tatil planımı yapıyorum ama karar vermekte zorluk çekiyorum. Belki senin iyi bir fikrin vardır. Sence nereye gideyim? Yurt dışı mı, deniz mi? İstersen senin ülkene de gelebilirim. Bana ne tavsiye ediyorsun? Cevabını bekliyorum.

Murat

Ek 3. Konuşma Sınavı Değerlendirme Ölçeği

1. Bölüm Kontrollü Mülakat

Kendisini tanıtabilir. Kendisiyle ve yakın çevresiyle ilgili sorular açık, yavaş ve net sorulduğunda cevap verebilir.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5

2. Karşılıklı konuşma

Bir konuşmayı başlatabilir, Gündelik ve basit soruları muhatabına sorabilir ve muhatabın cevaplarını anlayabilir	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4

3. Bir konuşmayı canlandırma , bir konuşmada yer alma

Günlük hayatla ilgili olası durumlarda birisinden bir şey istemek veya vermek için dilsel ifadeleri kullanabilir. Soru sorabilir, basit ifadeleri anlayabilir, bilgi verebilir ve bir konuşmada aktif yer alabilir.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4

Temel nezaket kurallarını söz eylemlerde kullanabilir.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Kelime hâkimiyeti

Somut durumlara ilişkin temel sözcük dağarcığı ve ifadeleri kullanabilme	0.	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Dil bilgisel doğruluk

Çok basit dilsel yapıları sınırlı bir şekilde kullanabilme	0.	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Fonetik hâkimiyet

Daha önce duyduğu veya bildiği dilsel ifadeleri ve kelimeleri anlaşılır şekilde seslendirebilme	0.	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Ek 4. Tutum Ölçeği

Questionnaire
Attitudes of Foreign Students towards Turkish Language Learning

Dear student,

The main goal of this study is to investigate attitudes of foreign students towards Turkish language learning in terms of the behavioral, cognitive and emotional aspects of attitude. Also this study aims to explore whether there is any significant difference in students' attitudes towards Turkish language learning according to their gender. Your answers will help educators to understand Turkish learners' needs and overcome any challenges they may have with Turkish language

Part One: Demographic Profile

Please read the statements below carefully and select the appropriate choices.

A) Gender:

1. Female
2. Male

B Year of study

1. First year
2. Second year
3. Third year

C) Age:

Part Two: Attitudes towards Turkish Language Learning

To what extent do you agree with the following items? Remember there is no right or wrong answers; just answer as accurately as possible. Use the scale below to answer the questionnaire items.

1= Strongly Disagree 2= Disagree 3= Neutral 4= Agree 5= Strongly Agree.

Note: Tick (√) only one option for each item in the questionnaire.

		Strongly Disagree	**Disagree**	**Neutral**	**Agree**	**Strlongly Agree**
1.	Studying Turkish is important because it will make me more educated	1	2	3	4	5
2	Being good at Turkish will help me study other subjects well	1	2	3	4	5
3	I feel proud when studying Turkish language	1	2	3	4	5
4	I feel excited when I communicate in Turkish with others	1	2	3	4	5
5	Speaking Turkish anywhere makes me feel worried.	1	2	3	4	5
6	Studying Turkish helps me to have good relationships with friends	1	2	3	4	5
7	I like to give opinions during Turkish lessons.	1	2	3	4	5
8	I have more knowledge and more understanding when studying Turkish	1	2	3	4	5

9	I look forward to studying more Turkish in the future	1	2	3	4	5
10	I don't get anxious when I have to answer a question in my Turkish class	1	2	3	4	5
11	Studying foreign languages like Turkish is enjoyable	1	2	3	4	5
12.	I am able to make myself pay attention during studying Turkish	1	2	3	4	5
13	When I hear a student in my class speaking Turkish well, I like to practice speaking with him/her.	1	2	3	4	5
14	To be inquisitive makes me study Turkish well	1	2	3	4	5
15	Studying Turkish makes me have more confidence in expressing myself.	1	2	3	4	5
16	I prefer studying in my mother tongue rather than any other foreign language	1	2	3	4	5
17	Studying Turkish makes me have more confidence in expressing myself	1	2	3	4	5
18	Studying Turkish helps me to improve my personality	1	2	3	4	5
19	I put off my Turkish homework as much as possible	1	2	3	4	5
20	Studying Turkish helps me getting new information in which I can link to my previous knowledge	1	2	3	4	5
21	I cannot to summarize the important points in the Turkish subject content by myself	1	2	3	4	5
22	Frankly, I study Turkish just to pass the exams.	1	2	3	4	5
23	I enjoy doing activities in Turkish	1	2	3	4	5
24	I do not like studying Turkish	1	2	3	4	5
25	I am not relaxed whenever I have to speak in my Turkish class.	1	2	3	4	5
26	I feel embarrassed to speak Turkish in front of other students	1	2	3	4	5
27	I wish I could speak Turkish fluently.	1	2	3	4	5
28	I am interested in studying Turkish.	1	2	3	4	5
29	In my opinion, people who speak more than one language are very knowledgeable.	1	2	3	4	5
30	Studying Turkish helps me communicate in Turkish effectively	1	2	3	4	5
31	I cannot apply the knowledge from Turkish subject in my real life	1	2	3	4	5
32	Studying Turkish subject makes me feel more confident	1	2	3	4	5
33	To be honest, I really have little interest in my Turkish class	1	2	3	4	5
34	Studying Turkish makes me able to create new thoughts	1	2	3	4	5
35	I like to practice Turkish the way native speakers do.	1	2	3	4	5
36	I am able to think and analyze the content in Turkish language	1	2	3	4	5
37	I wish I could have many Turkish speaking friends	1	2	3	4	5
38	When I miss the class, I never ask my friends or teachers for the homework on what has been taught.	1	2	3	4	5
39	I am not satisfied with my performance in the Turkish subject	1	2	3	4	5
40	In my opinion, Turkish language is difficult and complicated to learn.	1	2	3	4	5
41	Turkish subject has the content that covers many fields of knowledge	1	2	3	4	5
42	I do not feel enthusiastic to come to class when the Turkish is being taught.	1	2	3	4	5
43	Knowing Turkish is an important goal in my life	1	2	3	4	5
44	I look forward to the time I spend in Turkish class	1	2	3	4	5
45	I do not pay any attention when my Turkish teacher is explaining the lesson.	1	2	3	4	5

Ek 5. Öz Değerlendirme Ölçeği

ÖZDEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ A1

DİL DÜZEYİ BETİMLEYİCİLERİ **Dinleme**	**Kesinlikle yapabilirim**	**Yapabilirim**	**Yapamayabilirim**	**Yapamam**	**Kesinlikle yapamam**
1-Eğer birisi çok yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşur ve bana zaman tanırsa onu anlayabilirim.					
2.A noktasından B noktasına yürüyerek ya da toplu taşıma ile nasıl varıldığını gösteren basit bir yol yönergesini anlayabilirim.					
3- Bana yavaşça ve anlaşılır şekilde yöneltilen soruları ve talepleri anlayabilirim. Kısa ve basit talimatları gerçekleştirebilirim.					
4. Sayıları, fiyatları ve saatleri anlayabilirim.					
Okuma					
1-Gazete ilanlarında şahıslarla ilgili (İkametgâh, Yaş vs. verileri anlayabilirim.					
2- Bir filmin ya da bir konserin yeri ve başlama saatini gösteren bir ilan ya da bir afişi anlayabilirim.					
3- Şahsımla ilgili en önemli bilgilerin (Ad, Soyadı, Doğum tarihi/yeri ve Milliyet) istendiği herhangi bir formu (Seyahat anında ya da otele müracaatta) anlayabilirim.					
4- Üzerinde (Örn. "istasyon", "park alanı"ve "sigara içmek yasaktır" vs.) günlük yaşamda sıkça karşılaşılan ifadelerin ve sözcüklerin yer aldığı levhaları anlayabilirim.					
5-Bir bilgisayar programının en önemli komutlarını (Örn."kaydet", "silmek", "açmak" ve "kapamak" vs.) anlayabilirim.					
6- Kısa ve basit yazılı yol tariflerini anlayabilirim					
7-Kartpostallardaki kısa ve basit mesajları anlayabilirim.					
8- Günlük yaşamda bir tanıdıktan ya da iş arkadaşından gelen yazılı basit bir mesajı anlayabilirim. Örn. Saat 4'te dönerim.Vs.					
Konuşma					
1-Birini tanıtabilir ve basit selamlaşma ve vedalaşmayı yapabilirim.					
2-Basit sorular yöneltebilir ve yanıltabilirim, basit ifade edebilir ya da eğer basit ve direkt konular söz konusu olduğunda başkalarının konuşmalarına katılabilirim					
3- Eğer konuşma partnerim biraz yavaş tekrar eder ya da konuyu farklı ifade ederse ve ne söylemek istediğimi formüle etmede bana yardımcı olursa, onunla anlaşabilirim.					
4-Şayet işaret ve hareketlerle anlatma olanağı olursa basit alışverişleri yapabilirim					
5. Sayı, miktar, fiyat ve saati söyleyebilirim					
6. Birinden bir şey rica edebilir ve başkasına bir şey verebilirim.					
7-Kendimle ilgili bilgilendirme yapabilirim. (Örn: Adres, Telefon numarası, Yaş, Memleket, Aile ve Hobiler).					
8-Nerede oturduğumu tasvir edebilirim.					
9-Anlamadığımı söyleyebilirim.					
10-Bir şeyi tekrar etmeyi basit sözcüklerle rica edebilirim.					
11- Yavaş konuşulmasını basit ifadelerle rica edebilirim.					
Yazma					
1-Şahsımla ilgili bilgilerin istendiği bir formu doldurabilirim. (Meslek, Yaş, İkamet yeri, Hobiler).					
2- Kutlama yazıları yazabilirim. (Örn. Doğum günü kutlama yazısı).					
3- Basit kartpostalları yazabilirim. (Örn: Tatil mesajı).					
4- Nerede bulunduğuma ve nerede bulaşacağımıza dair bilgiler içeren bir notu yazabilirim.					
5- Kendimle ilgili basit cümleler kurabilirim. Örn: Nerede oturuyorum ve ne işle meşgulüm					

Ek 6. Özdeğerlendirme Ölçeği

A2 SEVİYESİ ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

DİL DÜZEYİ BETİMLEYİCİLERİ	Kesinlikle yapabilirim	Yapabilirim	Yapamayabilirim	Yapamam	Kesinlikle yapamam
Dinleme					
1.Beni yakından ilgilendiren konuları (ailem, arkadaşlarım ve yakın çevremle ilgili) anlayabilirim					
2. Beni doğrudan ilgilendiren konulardaki sık kullanılan ifadeleri ve kalıpları anlayabilirim					
3- Kısa ve net olursa gazete ilanları, duyuru ve anonslardaki temel mesajı anlayabilirim					
Okuma					
1-Kısa ve sade metinleri anlayabilirim					
2.İlanlar, kullanım kılavuzları gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilirim					
3. Kısa kişisel mektupları ve gündelik aktiviteleri içeren metinleri anlayabilirim					
4. Gündelik hayata yönelik metinlerde istenilen bilgileri bulabilirim					
Konuşma					
1-Basit bir dille ailem, kendim ve yakın çevrem hakkında konuşabilirim					
2- Kendi yaşam koşullarımı, geçmişimi ve güncel durumumu yalın ifadelerle anlatabilirim					
3- Çevremdeki kişilerin geçmişi ve deneyimleri hakkında sade bir dille konuşabilirim					
4- Alışveriş, Hastane ve benzeri dil durumlarında sözel iletişimi kurabilirim					
Yazma					
1-Kısa ve basit notlar yazabilirim					
2- Kendi geçmişimle ve rutin yaşamımla ilgili olayları içeren yazılar yazabilirim					
3 İnsanları, mekanları ve sahip olunanları basit terimlerle betimleyebilir.					
4- Nesneler ve sahip olunanlar hakkında kısa ifadeler ve karşılaştırmalar yapmak için basit betimleyici dil kullanabilir.					
5- Bir şey hakkında neyi sevip sevmediğini açıklayabilir.					

Ek 7. Türkçe Ve Fransızca Arasındaki Farklılıkları Gösterir Notlar.

Enseignement Du Turc

Le turc et le français viennent de l'origine différente. Alors que le turc est une langue agglutinante qui appartient à la famille ouralo-altaïque (sous classe altaïque), le français est une langue flexionnelle qui appartient à la famille indo-européennes (sous classe européenne). C'est pour cette raison qu'il y a quelques différences syntaxiques et morphologiques entre eux. La langue turque est agglutinante. Parce qu'on produit des mots nouveaux en ajoutant les suffixes ayant de certaines tâches. ″Dans la langue agglutinante, on ajoute des morphèmes, des suffixes de pronom personnel, des suffixes du temps, des suffixes du verbe pronominal, de négation, des possessifs à une racine qui ne change pas. Ces suffixes se combinent intimement avec l'un et l'autre de façon qu'ıls ne paraissent pas″ (Aksan, 2000 ; cité par Ünsal, 2010:267**).** Ce qui rend riche la langue turque, c'est la diversité de ces suffixes. C'est pour cette raison, nous pouvons dire que la langue turque est une langue riche qui n'a aucun problème pour produire des mots à des concepts nouveaux. ″Du point de vue syntactique la langue turque à un ordre dit *SOV* (Sujet-Objet-Verbe)″ (Ünsal, 2010 :268).

Hüseyin Ağca (2005) définit quelques caractéristiques de la langue Turque dans son livre *La Langue Turque* comme suit :

1- Chaque son qui se prononce est écrit comme une seule lettre, et chaque lettre qui est écrite s'est prononcée comme un seul son. Parce que le turc est une langue rare qui est écrite telle qu'elle est parlée.

2- Dans la langue turque, les mots se forment par les racines et les suffixes. La racine ne change pas lors de la dérivation.

Racine	**Suffixe**	**Nouveau Mots**
Göz	lük	Gözlük
Kilim	ci	Kilimci

Donc, le nouveau mot dérivé a généralement un lien sémantique avec leurs racines. Si on examine ces deux mots au-dessus, on verra qu'il y a un lien sémantique entre les racines et les nouveaux mots.

Göz + lük ------ Gözlük Kalem --- kalemlik

(L'œil) --------- (Les lunettes) le crayon ---- le plumier

Göz : est l'organe de la vision

Gözlük : est un instrument qui nous permet de voir mieux ou un accessoire.

Kalem : est un instrument servant à écrire

Kalemlik : est une boite dans laquelle on met des crayons, des gommes, etc...

A partir de cette caractéristique, on peut dire que les règles grammaticales de la langue turque facilitent la dérivation des nouveaux mots.

3. Dans la langue turque, on ajoute un nouveau suffixe aux mots pour chaque structure grammaticale. C'est-à-dire, chaque suffixe a une fonction différente dans la langue turque.
4. Les mots turcs n'ont pas de sexe tel qu'il existe dans la langue française.

En Turc	**En Français**
Baba ------ n'a pas de sexe	le Père ------ masculin
Ev -------n'a pas de sexe	la Maison----- féminin

En français quand on fait des mots pluriels, ces articles (défini : la, le ou indéfini : un, une) deviennent pluriel avec les mots alors qu'en turc on ajoute 'lar ' ou «ler » à la fin des mots selon les règles harmoniques.

Evler---------- les maisons

Babalar----------les pères

Bien qu'on utilise 'ler' ou 'lar' pour faire les mots pluriels en turc, on utilise 's, x, aux, pour faire les mots pluriel en français.

5. En turc, les suffixes sont ajoutés aux mots selon les règles harmoniques.
6. Il n'y a pas de préfixes dans la langue turque tels qu'ils sont dans la langue française.
7. L'élément principal dans la structure de la phrase turque se trouve généralement à la fin de la phrase, alors que celui dans la structure du français se trouve en tête.

Ev- la maison

Kapı- la porte

Evin kapısı -la porte de la maison

Köy- la ville

Yol- la route

Köyün Yolu - la route du village

8. En alphabet turc, il y a 29 lettres dont 21 consonnes et 8 voyelles. Or, en alphabet français il y a 26 lettres dont 20 consonnes et 6 voyelles.

   Les voyelles en Turc (a- e- ı - i - o - ö - u - ü)

   Les voyelles douces: e –i- ö- ü

   Les voyelles dures: a- ı- o- u

Alors que le complément du nom en turc suit cet ordre determinant+determiné (sınıfın kapısı), En français il suit cet ordre determiné + determinant (La porte de la classe) (Tecelli&Özçelik, 2007 :285).

La plus grande distinction entre la langue turque et la langue française se trouve dans leurs syntaxes. Alors que le turc suit un ordre syntaxique comme ″Sujet + Objet + Verbe ″ (Gencan, 1979 ; cité par. Aydın, 2008 :26), le français suit ″Sujet + Verbe + Objet ″(Schott- Bourget, 1994 ; cité par. Aydın ,2008 :26) pour construire des phrases. En turc, le verbe prend place à la fin de la phrase, mais en français, le verbe vient tout après le sujet. La syntaxe du turc est flexible, mais une telle situation n'est pas possible en français. Sezer (1991 ; cité par Aydın, 2008 :27) la définit comme suit :

a. Ali okula gitti
b. Ali gitti okula
c. Okula Ali gitti
d. Okula gitti Ali.
e. Gitti okula Ali
f. Gitti Ali okula.

En revanche, une telle situation n'existe pas en français, selon Adamczewski (1991; cité par. Aydın, 2008, s. 27) la syntaxe du français exige que le complément d'objet vienne après le verbe :

a. Ali est allé à l'école. ……..Une seule possibilité existe

b. ~~à l'école Ali est allé~~

Les autres versions syntaxiques sont impossibles en français.

Il y a un accord entre le Sujet-Verbe en français alors qu'il y a un désaccord entre le Sujet-Verbe en turc.

- Komşular geldi ~~Komşular geldiler~~
- Les voisins sont venus ~~Les voisins sont venu~~

Les adjectifs viennent généralement après le nom en français (parfois viennent avant le nom mais leur sens peuvent changer dans ce cas) et varient selon le type et le nombre du nom, mais en turc, les adjectifs viennent avant les noms et ne varient pas selon le type et le nombre du nom.

En Turc	**En français**
a. Siyah çanta_____	un sac noir
(adj - nom)	(nom - adj)
Singulier	singulier
Il n'existe pas d'accord avec le nom et l'adjectif en turc.	Accord avec le nom en français
b. Siyah çantalar_____	des sacs noirs
(adj - nom)	(nom- adj)
Pluriel	pluriel
On ajoute des suffixes pluriels au nom	On ajoute des suffixes à la fois au nom et à l'adjectif
c. Siyah gömlek _____	une chemise noire
Pas de changement	L'adjectif s'accorde en genre.
Yeni araba_____	une voiture neuve
Pas de changement	L'adjectif s'accorde en genre.
Yeni pantalon_____	un pantalon neuf
Yeni evler_____	des maisons neuves
On ajoute le suffixe pluriel 'ler'au nom	L'adjectif s'accorde en genre et en nombre

On utilise certains cas grammaticaux en turc, ces cas utilisés en turc n'existent pas en français. Parce que "le français n'est pas une langue casuelle" (Atan, 2004 :156). En français, il y a des prépositions qui sont équivalantes de ces suffixes de cas.

Turc	Denize bakıyorum	Eve gidiyorum
Français	Je regarde la mer	Je vais à la maison

Neye bakıyorsun? Denize bakıyorum

Tu regardes quoi? Je regarde la télé

Nereye gidiyorsun? Eve gidiyorum

Tu vas où? Je vais à la maison.

Le verbe *regarder* est un verbe transitif, à cause de cela il ne reçoit aucune préposition.

Turc	Bursa'da oturuyorum	Evden geliyorum
Français	J'habite à Bursa	Je viens de la maison

Sunel (1981 ; cité par. Atan, 2004 :157) a montré les suffixes de cas et les prépositions équivalentes de ces suffixes comme suit :

EN FRANÇAİS	**EN TURC**
1. Complément d'objet direct	Nominatif Accusatif
2. Complément d'objet Indirect à …… à, en, dans (lieu et temps…… de…… de……	 Datif Locatif Ablatif Génitif

Ces différences syntaxiques entre ces deux langues peuvent créer des fautes et des erreurs de transferts négatifs chez l'apprenant. Donc, il faut d'abord informer les apprenants sur les différences afin qu'ils ne fassent pas ces types de faute et d'erreur.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR